
Tesi Doctoral

**El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials.
Estudis de cas a l'educació secundària.**

Autor: Carles Anguera Cerarols

Director: Antoni Santisteban Fernández

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, i de les Ciències Socials

Facultat de Ciències de l'Educació

2012

A l'Elna i l'Arnau

Agraïments

Primerament, m'agradaria donar les gràcies al meu director, Antoni Santisteban, per la seva dedicació, orientació i ajuda, sense ell la tesi no seria possible, les més sinceres gràcies.

A tots els membres del Departament de Didàctica de les Ciències Socials, per l'ajuda i les oportunitats que m'han brindat, en especial a Agnès Boixader, Neus González, Joan Pagès, Montserrat Oller, Joan Llusà (pel mestratge), Gustavo, Edda i Marta. També als companys del curs de doctorat.

Una menció especial als professors, alumnes i centres participants en la investigació. El més sincer agraïment per la seva predisposició, facilitats i paciència que m'han ofert, la Teresa Call, en Joan Berlanga, la Marina Fernández i en Jordi Grau.

No vull oblidar-me de tots els companys de feina que he anat coneixent a La Closa, al Josep Orriols, a l'Anton Busquets i a la SI Gurb, dels quals he après molt. En especial la Dolors Illa, la Montserrat Riba, en Xavier Vallès, la Roser Roca i la Teresa Pietx.

A tot l'A-Team: David, Vertex, Mauri, Kano i Neto. A tots els companys i amics de la colla i l'esquaix. Molt en especial a dos d'ells l'Oriol i la Gemme (aquesta última per la correcció, el suport i la producció ;)), gràcies per tot.

At last but not least, a tota la família, que per sort sou molts. Als meus pares per tot el suport, paciència i, en concret, l'immensa ajuda del meu pare en tot el buidatge. A la meva germana, cunyat i nebodeta. A les converses amb la Montse, les preguntes del fillol, les atencions de la padrina i la saviesa de l'àvia. Gràcies a tothom.

Índex

Introducció	15
-------------	----

Part I	17
---------------	-----------

1. Justificació de la tesi	19
1.1. L'origen	19
1.2. Les preguntes	20
1.3. Els supòsits	22
1.4. Els objectius	22
2. Fonamentació teòrica: el futur i l'ensenyament de les ciències socials	25
2.1. Concepció del model d'ensenyament i aprenentatge de les ciències socials en relació amb els objectius d'aquesta recerca	25
2.2. La present recerca dins la investigació en didàctica de les ciències socials	26
2.3. Els nois i noies davant el concepte de futur	28
2.4. Les representacions socials i el futur	30
2.5. El pensament temporal	32
2.5.1. El temps i la temporalitat humana	33
2.5.1.1. La temporalitat i l'ensenyament de les ciències socials	35
2.5.2. El futur com a element de la temporalitat	37
2.5.3. La consciència històrica-temporal	39
2.5.4. Les perspectives de canvi i continuïtat	42
2.6. <i>Els future studies</i>	43

2.6.1. El present i el passat com a fonaments	45
2.6.2. La funció que s'atribueix a la prospectiva	46
2.6.3. Les tradicions i les possibles evolucions	48
2.7. L'educació per al futur	50
2.7.1. La raó de ser d'una educació per al futur	51
2.7.2. Habilitats desenvolupades en l'educació per al futur	54
2.7.3. Tipus de futurs	56
2.7.4. Les imatges del futur	57
2.7.4.1. La construcció de les imatges del futur	59
2.7.4.2. Optimisme i pessimisme	62
2.7.4.3. Les imatges del futur individuals i col·lectives	63
2.7.4.4. Pensar el futur personal i el futur col·lectiu	66
2.7.4.5. De l'individual al social, etapes de l'aprenentatge	67
2.7.5. Un ensenyament holístic	68
2.7.6. Problemes i impediments en l'educació per al futur	73
2.7.7. Recerques sobre les imatges del futur	75
2.8. Proposta d'estructura conceptual sobre el futur	91
3. Fonamentació metodològica	95
3.1. Una investigació qualitativa: un estudi de cas	95
3.2. Marcs teòrics i interpretatius	98
3.3. Les fases d'investigació i els instruments utilitzats	101
3.3.1. Fases de la investigació	101
3.3.2. Anàlisi de documents: el currículum	104
3.3.3. Anàlisi de documents: els llibres de text	105

3.3.4. El qüestionari	106
3.3.5. Grups focals	108
3.3.6. L'entrevista	111
3.3.7. L'observació i els enregistraments de les sessions: l'experimentació de la seqüència didàctica sobre el futur	112
3.3.7.1. L'observació en la present tesi	114
3.4. La triangulació	115

Part II	117
----------------	------------

4. El futur en el currículum de les ciències socials a Catalunya i Anglaterra	119
4.1. El Currículum a Catalunya	119
4.1.1. El futur com a element tàcit	120
4.1.2. El futur com a element manllevat	120
4.1.3. El futur com a eina de transformació	121
4.2. El Currículum a Anglaterra	122
4.2.1. El futur com a objectiu de formació	122
4.3. La concreció dels objectius i continguts en referència al concepte de futur	123
4.3.1. La concreció dels objectius i continguts en el currículum català	123
4.3.2. La concreció dels objectius i continguts en el currículum anglès	126
5. Anàlisi dels llibres de text sobre el tractament del futur	129
5.1. Anàlisi dels continguts	130
5.2. Anàlisi de les activitats	134

6. Interpretació de les dades obtingudes en el qüestionari i els grups focals	141
6.1. Consideracions prèvies	141
6.2. Context de la investigació	142
6.3. La temporalitat humana	143
6.3.1. La tres categories de la temporalitat	143
6.3.2. El passat en el present	145
6.3.3. El passat en el futur	150
6.4. Pensar els problemes socials per pensar el futur	158
6.4.1. Quin espai té a l'aula el futur?	163
6.5. Representacions del futur	168
6.6. Com t'imagines amb 35 anys? I amb 60?	180
6.7. Com s'han construït les seves representacions sobre el futur	189
6.8. Les tipologies d'alumnat.	203
7. Interpretació dels resultats del treball de l'alumnat a la seqüència didàctica	211
7.1. Consideracions prèvies i triangulació	211
7.2. La seqüència didàctica	212
7.2.1. Presentació, criteris curriculars i didàctics	213
7.2.2. La seqüenciació	216
7.3. Sessió 1: "Com entenem el temps? Pensem sobre el futur"	217
7.3.1. Seqüenciació de la sessió 1	217
7.3.2. Desenvolupament de la sessió 1	218
7.3.3. Activitat 1.1: Identifiquem els tres elements de la temporalitat	219

7.3.4. Activitat 1.2: Identifiquem els canvis i les continuïtats	226
7.4. Sessió 2: "Imaginem el futur!"	233
7.4.1. Seqüenciació de la sessió 2	233
7.4.2. Desenvolupament de la sessió 2	236
7.4.3. Activitat 2.2: Elaborem una utopia	237
7.4.4. Activitat 2.3: La roda de futurs	250
7.4.5. Activitat 2.4: Continuem els eixos cronològics	255
7.5. Sessió 3: "Escollim el futur"	261
7.5.1. Seqüenciació de la sessió 3	261
7.5.2. Desenvolupament de la sessió 3	262
7.5.3. Activitat 3.1: Caracteritzem les etapes històriques	263
7.5.4. Activitat 3.2: Valorem els diferents futurs	278
7.6. Sessió 4: "Vivim el futur"	303
7.6.1. Seqüenciació de la sessió 4	303
7.6.2. Desenvolupament de la sessió 4	305
7.6.3. Activitat 4.1: Escrivim una ucronia	305
7.6.4. Activitat 4.2: La carta del futur	311
8. Interpretació de les dades obtingudes en les entrevistes del professorat	325
8.1. Les entrevistes amb el professorat	325
8.1.1. L'opinió sobre l'educació per al futur	325
8.1.2. L'opinió sobre el treball del futur que realitzen a l'aula	327
8.1.3. L'opinió sobre el tractament del futur en els llibres de text	328

Part III	331
-----------------	------------

9. Conclusions i suggeriments	333
9.1. Conclusions a partir de la triangulació dels resultats de la investigació	334
9.1.1. Conclusions respecte el plantejament de la recerca	334
9.1.2. Conclusions respecte les preguntes i els objectius	335
9.1.2.1. Conclusions sobre el tractament del futur	337
9.1.2.2. Conclusions sobre les representacions socials del futur	339
9.1.2.3. Conclusions sobre el treball del concepte de futur	342
9.2. Conclusions sobre la metodologia	347
9.2.1. Conclusions sobre el qüestionari	348
9.2.2. Conclusions sobre les entrevistes i grups focals	348
9.2.3. Conclusions sobre la seqüència didàctica i les observacions	349
9.3. Propostes i suggeriments	350
9.4. Cloenda-tancament	352
 Bibliografia	 353

Annexes	383
----------------	------------

Annex 1. El qüestionari	385
Annex 2. La seqüenciació didàctica (material per al professorat)	393
Annex 3. Taula de relació de les competències bàsiques	401

Annex 4. Material didàctic de les sessions (material per a l'alumnat)	405
Annex 5. Transcripcions dels grups focals, les entrevistes i les sessions	CD
Annex 6. Buidatge dels qüestionaris, per centres, grups i relació de les tipologies	CD
Annex 7. Buidatge dels dossiers de la seqüència didàctica	CD

0. Introducció

Aquesta investigació sobre el concepte de futur a l'ensenyament de les ciències socials neix a partir d'un dels debats compartits al Programa de Doctorat en Didàctica de les Ciències Socials a la UAB. Neix també de la constatació d'un buit en el currículum de ciències socials i del descobriment dels *future studies* o la prospectiva en les ciències socials. D'altra banda se situa dins les línies de recerca de la unitat de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB, sobre les relacions entre el futur i la consciència històrica, entre l'educació per al futur i l'educació per a la ciutadania democràtica.

La tesi es divideix en tres parts. La primera inclou tres capítols. La justificació de la recerca, on s'exposen els motius que m'han dut a realitzar la investigació, les preguntes, els supòsits inicials i els objectius de la recerca, se situa en el primer capítol. El segon és la fonamentació teòrica sobre la qual se sustenta l'estudi. Es desenvoluparan diferents aspectes de l'ensenyament de les ciències socials, les representacions socials, els estudis realitzats sobre el futur des de dues perspectives: la temporalitat i els *future studies*. Acaba amb una proposta de model conceptual per al tractament del futur. Finalment, trobarem la fonamentació metodològica, les característiques de la recerca, els mètodes i els instruments utilitzats.

La segona part consta de quatre capítols, tots ells basats en l'anàlisi i interpretació del conjunt de dades obtingudes. En primer lloc, l'anàlisi del tractament del futur en el Currículum d'Educació Secundària Obligatoria i en els llibres de text. El segon l'ocupen els resultats obtinguts en els qüestionaris i els grups focals, organitzats en funció de la diversitat de temes tractats. Més endavant, s'exposa l'anàlisi del desenvolupament de les sessions realitzades. Finalment, són presentades les valoracions de les entrevistes amb el professorat.

En la darrera part, s'hi troben les conclusions, els suggeriments i les propostes de millora, així com les possibles vies de continuació de la recerca. Conclou amb les referències bibliogràfiques.

En els annexes hi figuren tots els instruments utilitzats: el qüestionari, la seqüència didàctica amb el seu buidatge i les transcripcions dels grups focals, de les entrevistes i de les sessions. Alguns d'ells estaran en format digital, referenciats a l'índex.

Part I

1. Justificació de la tesi

1.1. L'origen

La present tesi doctoral és la continuació i aprofundiment del Treball de Recerca presentat al juny del 2010 (Anguera, 2010). El seu origen ve donat per la coincidència d'unes motivacions personals amb diferents esdeveniments al llarg de la meva experiència professional.

En el moment d'escollir la carrera pensava en l'exercici de la docència a l'educació secundària. Per aquest motiu, vaig cursar la llicenciatura d'Humanitats a la UAB, fet que em permetia tenir una base generalista i transdisciplinària de les ciències socials. Posteriorment, vaig apostar per realitzar, a la mateixa universitat, el Màster en Formació Inicial del Professorat de Secundària, quan encara no era obligatori. Aspecte clau, ja que professors i professores com la Pilar Benejam, en Joan Pagès o la Montserrat Oller em mostraren que un altre tipus d'educació és possible. Educar no es refereix només a transmetre uns coneixements, sinó a formar persones compromeses, crítiques, respectuoses i autònomes. En definitiva, formar ciutadans i ciutadanes capaços de conviure i participar en aquest món.

Un cop finalitzat, vaig enllaçar-ho amb el Programa de Doctorat de Didàctica de les Ciències Socials de la UAB. Va ser aquí on juntament amb el professor Antoni Santisteban vaig descobrir una sèrie de recerques sobre el futur i, al mateix temps, sobre com educar per construir un avenir millor des de l'ensenyament de les ciències socials, el que ja havia estat un motiu per decidir la meva professió.

En el moment en què em plantejava dur a terme el treball de recerca sobre el futur i l'educació, de seguida vaig rebre el suport del doctor Antoni Santisteban, que em guià a través de lectures i suggeriments. L'objectiu inicial era veure quines representacions socials sobre el futur tenien els alumnes.

Un cop finalitzada la recerca vaig prosseguir amb la tesi. L'objectiu era continuar i aprofundir en el treball realitzat, però apropant-nos ara més a la pràctica educativa i a la innovació en l'ensenyament de les ciències socials. El procés va coincidir amb l'inici de la meva experiència com a mestre, la qual em donà una altra perspectiva de la tasca d'ensenyar i de la recerca que em plantejava.

1.2. Les preguntes

A partir de la meva experiència com a docent, de les diferents lectures, de la recerca realitzada i, sobretot, gràcies a les opinions de companys i companyes de feina, he constatat que en l'ensenyament de les ciències socials la categoria de futur té una presència escassa, de vegades superficial o anecdòtica.

Els programes de l'assignatura de ciències socials estan centrats en els elements del passat i el present, ja sigui a través de la història o de la geografia. Però hi ha un buit pel que fa al tractament del futur que afecta a l'educació per a

la ciutadania, la consciència històrica i al pensament social crític i creatiu que volem desenvolupar en l'alumnat.

Ens trobem, davant d'un dèficit en l'ensenyament de les ciències socials, un obstacle per arribar a alguns dels objectius que considerem bàsics en l'educació, com poden ser comprendre la continuïtat entre passat, present i futur o la participació democràtica per al canvi social. En quant al concepte de futur, es construeix al marge de les institucions educatives, sense reflexió crítica. Llavors es deixa únicament en mans d'altres agents socials, com ara els mitjans de comunicació i les possibles experiències personals de tot tipus. Així, per exemple, el consumisme o la competitivitat poden ser aspectes prioritaris en la configuració de les imatges sobre el futur o en la predisposició per a la construcció d'un determinat tipus de futur.

Partint del present context, és quan es formulen les preguntes que configuren la següent investigació. La pregunta principal plantejada és:

Quin tractament té el concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials?

I quin tractament hauria de tenir?

En base a la pregunta central se'n deriven d'altres que també seran objecte d'estudi:

- ▶ Quines són les representacions socials i quin és el seu origen sobre el futur en l'alumnat d'educació secundària?
- ▶ Quines tipologies d'alumnat d'educació secundària podem establir a partir de les representacions del futur que ells es fan?
- ▶ Quin tractament rep el futur al currículum i quina opinió en tenen el professorat i l'alumnat?

- ▶ Com podem introduir el concepte de futur a partir d'una proposta didàctica? I com la portem a la pràctica?
- ▶ Es modifiquen les representacions de l'alumnat després de l'experimentació?

1.3. Els supòsits

Tenint en compte el context anteriorment exposat, la pregunta central i les preguntes complementàries, sorgeix el supòsit del qual partim.

Hi ha una manca de continguts i de treball sobre el futur en l'ensenyament de les ciències socials. Així doncs, es deixa en mans d'agents externs com els mitjans de comunicació i d'altres experiències fora del marc escolar una finalitat educativa essencial, la formació de l'alumnat per al canvi social. Es pot considerar que si des de l'ensenyament de les ciències socials es treballés el futur es milloraria la formació ciutadana per a la participació democràtica de l'alumnat.

1.4. Objectius

Amb el supòsit inicial i les anteriors preguntes que emanen de la investigació formulem el següent objectiu general:

Indagar en el tractament del futur en l'ensenyament de les ciències socials en l'educació secundària per realitzar propostes de millora.

En base a la formulació anterior se'n deriven altres objectius:

- ▶ Elaborar una proposta d'estructura conceptual sobre el futur que faciliti la seva inclusió en les ciències socials.
- ▶ Indagar en les representacions socials que tenen els alumnes de secundària sobre el futur.
- ▶ Indagar en el grau de compromís de l'alumnat amb la construcció d'un futur millor.
- ▶ Interpretar els espais que té l'alumnat per expressar les seves esperances i pors.
- ▶ Identificar quines fonts d'informació utilitza l'alumnat per descriure els problemes socials que considera rellevants i les seves possibles solucions.
- ▶ Establir quines relacions estableix l'alumnat entre el passat i el seu present i amb el futur.
- ▶ Identificar quines tipologies d'alumnat podem establir a partir de les representacions que tenen sobre el futur.
- ▶ Elaborar propostes d'intervenció didàctica per introduir el treball del futur a l'aula.
- ▶ Reflexionar sobre la pràctica d'ensenyament del futur a partir de l'experimentació d'una seqüència didàctica, i interpretar els resultats del treball de l'alumnat.
- ▶ Analitzar les idees del professorat sobre la incorporació del futur en l'ensenyament de les ciències socials.

2. Fonamentació teòrica: el futur i l'ensenyament de les ciències socials

2.1. Concepció de les ciències socials i del model d'ensenyament i aprenentatge en relació amb els objectius d'aquesta recerca

Seguidament, s'exposarà de forma sintètica la concepció de l'ensenyament de les ciències socials en la qual s'emmarca la tesi. Ajudarà a facilitar la comprensió del per què d'aquesta.

El treball forma part del Programa de Doctorat en Didàctica de les Ciències Socials que coordina el Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials. El fet d'escollir la proposta de la UAB rau des del principi en la concepció de l'ensenyament de les ciències socials que aquest departament té i promou. És per això que en ella s'evidencia la manera com s'entén l'ensenyament de les ciències socials des de les propostes d'autors com Benejam i Pagès (1997) o Santisteban i Pagès (2011). Destacaria d'aquests treballs i propostes les seves finalitats. En síntesis afirmen: Educar a l'alumnat per tal de què es converteixi en ciutadania activa, responsable i amb uns valors per a la convivència, capaços de contribuir al desenvolupament i al benestar de la societat en la qual viuen, condició indispensable per a l'educació en països democràtics.

L'exposició anterior s'engloba en un model d'aprenentatge: el constructivisme social, també anomenat crític transformacional, que exposen Pollard i Tann (1993) i Benejam (1997c). Concep l'escola com un espai de relació social i de reelaboració del coneixement de manera crítica.

Aquesta manera de fer, d'actuar i d'ensenyar que promou el Programa de Doctorat en Didàctica de les Ciències Socials de la UAB, ofereix el marc ideal per al treball del futur. Com més endavant veurem, la inclusió del futur en l'educació rau en el fet de voler formar millor l'alumnat com a part de la ciutadania, dotar-lo d'eines de participació ciutadana i d'anticipació al canvi, és a dir, preparar-lo per a una intervenció social responsable. El treball del futur és una peça més de la formació de la ciutadania democràtica i una de les claus del desenvolupament de la consciència històrica i temporal.

2.2. La present recerca dins la investigació en didàctica de les ciències socials

Se situa en el camp de la didàctica de les ciències socials. Segons Santisteban (2008) la didàctica de les ciències socials no apareix fins als anys seixanta i setanta, i en el cas de l'estat espanyol no és fins al 1985 que sorgeix com a àrea de coneixement a les universitats. Tot i així, la disciplina no ha parat de créixer. De tal manera que, a l'última dècada del segle passat, Pagès (1997) afirmava que s'havia donat una gran proliferació de recerques en aquest àmbit. I Prats (2004) ressaltava que als inicis del segle XXI s'havien publicat unes 50 tesis doctorals a l'àrea. El creixement es pot comprovar, per exemple, amb la consulta de la revista d'investigació *Enseñanza de las Ciencias Sociales* o als *Handbook* anglosaxons, entre d'altres.

Pel que fa a les línies d'investigació són diversos els autors que han establert classificacions. Des de Pagès (1997), Gerin-Grataloup i Tutiaux-

Guillon (2001), o Santisteban (2005 i 2006), per exemple. Tenint en compte que estem davant d'una categoria temporal, la proposta de l'últim autor sobre la recerca en didàctica de la història, em permet situar la present investigació. Així doncs, es poden establir dues grans tipologies: una referent a l'aprenentatge de l'alumnat i l'altra a la funció social de l'ensenyament de la història o de les ciències socials en general. La primera inclou tres grups relacionats amb el procés d'aprenentatge, els resultats d'aprenentatge i les representacions socials. La segona tipologia recull les investigacions sobre l'anàlisi de programes i manuals escolars i la indagació en la formació de la consciència històrica, al costat de la qual alguns autors també situen les recerques educatives quant a la socialització política.

La present recerca la podríem situar en diversos àmbits anteriors. Tanmateix, destacar en especial l'àmbit de les investigacions sobre les representacions socials, en aquest cas sobre el futur, i sobre la indagació en la formació de la consciència històrica i la socialització política, per la seva implicació en les relacions passat-present-futur i en el que significa d'intervenció social com educació democràtica.

A més a més, també podem situar-la en una línia de recerca de la qual existeixen poques referències a Espanya, però sí en alguns països de l'esfera anglosaxona, a on l'ensenyament o el tractament del futur en les classes de ciències socials se situa en el camp dels *future studies*, l'educació per al futur. Seguidament, desenvoluparé aquests àmbits que en conformen les línies centrals.

2.3. Els nois i noies davant el concepte de futur

La tesi està centrada en les imatges sobre el futur de l'alumnat. El motiu principal pel qual he escollit la perspectiva de l'alumnat és perquè em pot permetre, en el cas del futur, entendre millor el procés d'ensenyament i aprenentatge, i la configuració de les seves idees sobre el futur. També per facilitar instruments útils al professorat per a les seves classes i per a l'elaboració del currículum o dels materials curriculars.

En l'etapa de l'educació secundària els adolescents viuen els canvis personals i socials a la vegada que construeixen una visió del món, del passat i del futur. És evident la influència de diversos agents externs (com els mitjans de comunicació i de les noves tecnologies), així com de les relacions socials que mantenen.

La psicologia genètica afirma que l'adolescent es troba, a nivell cognitiu, en l'estadi de les operacions formals, moment en el qual s'incrementa la capacitat d'abstracció de l'alumne i és capaç també d'elaborar operacions hipotèticodeductives, fet que es relaciona amb determinats aspectes de l'educació per al futur. En aquesta etapa el futur adquireix unes connotacions molt importants i esdevé un moment de reflexió i transició en què l'alumnat construeix la seva imatge a partir dels *inputs* que rep.

Gidley (2002a) ens fa un retrat sobre la joventut on destaquen aspectes molt importants en la configuració de les imatges sobre el futur. L'autora posa èmfasi en dues característiques del jovent: a) la influència dels mass media com ara la televisió, la música i l'ús d'internet; b) hi ha una tendència eurocentrista a creure que la cultura occidental és superior a les altres. Sembla que aquests dos elements marquen clarament un alumnat que tendeix a ser cada vegada menys participatiu i més consumista, dins d'una aldea global. Gidley considera que aquesta tendència de l'individu ha estat per la promoció creixent de quatre

elements: l'oposició de l'individualisme vers el comunitarisme; la colonització de la imaginació a través de les noves formes d'oci; la crisi de valors que el postmodernisme ha estès; la degradació ambiental que segueix avançant mentre bona part dels nous descobriments es basen en noves tecnologies i fàrmacs.

Per completar aquestes consideracions sobre l'etapa adolescent, Eckersley (1997 i 2002) ens proposa tres imatges, totalment vigents, sobre la joventut moderna en relació al què pensen sobre les seves vides i el futur.

- ▶ El retrat postmodern. L'autor considera com la primera generació adaptada al món postmodern, està preparada per a les oportunitats, es mostra segura, optimista i està ben informada.
- ▶ El retrat modern, són els joves que negocien les transicions de l'adolescència a la vida adulta. Es senten segurs d'aconseguir el què volen i solen ser molt protectors amb les famílies i l'entorn.
- ▶ El retrat problemàtic, són els joves alineats, cíncics, pessimistes.... Molts confusos i enfadats, dubtosos sobre el que la societat espera d'ells. Tot i que continuen treballant en el sistema, han deixat de creure en ell.

Tot i les anteriors característiques més aviat grises, Inayatullah (2002a) aporta una mica d'optimisme considerant que els adolescents tenen encara un idealisme: «*Still, this idealism is at the heart of you people's visions of the future. It is essentially the desire ot create a world that works for everyone*» (21). Si la intenció hi és, com dur-ho a terme quan el sistema no respon i fa estèrils les accions? L'autor considera que el futur es crea a partir de tres factors.

- ▶ L'empremta del present, aquí hi entra la tecnologia i la demografia.
- ▶ Les estructures de la societat són estàtiques, fet que en dificulta la mobilitat i el canvi.
- ▶ El tercer factor són les imatges del futur, que són elements de canvi i ofereixen noves possibilitats, alternatives del que pot arribar a esdevenir.

És en l'últim punt, on queda palès que treballar el futur cobra especial importància. Ja que en aquesta etapa de desenvolupament en què es troba l'alumnat adolescent hi té una incidència directa. De fet, altres recerques sobre la participació democràtica, per exemple la de Santisteban i Pagès (2009), demostren que existeix una predisposició dels nois i noies a participar i a fer ús dels mecanismes democràtics, sempre que se'ls facilitin les eines per fer-ho, en primer lloc des dels instituts. I és aquí on l'ensenyament de les ciències socials té un paper important en l'educació del futur.

2.4. Les representacions socials i el futur

Les representacions socials formen part d'una perspectiva d'estudi del pensament de les persones. El seu objectiu és facilitar la comprensió de les visions del futur, tenint en compte que estan formades per imatges, conceptes, perspectives i coneixements diversos i complexos. En un principi, serveixen a les persones per donar sentit a la realitat que els envolta i, en el cas que ens ocupa, ajuda a realitzar la mateixa prospectiva fonamentada en les experiències viscudes i en la interpretació que es fa dels sabers acumulats.

El concepte de representacions socials fou l'objecte central d'una conferència de Moscovici en la segona trobada de l'ensenyament de les ciències

socials de l'INPR francès, coordinada per Audigier (1988). Moscovici va actualitzar un concepte elaborat per Durkheim. Per il·lustrar l'evolució del concepte tenim treballs com els de Farr (1986), Jodelet (1986) o Araya (2002). Seguidament, es sintetitzarà què entenem per representacions socials, quins elements les descriuen, quins vincles tenen amb l'ensenyament de les ciències socials i els seus autors principals.

Per a Moscovici (1984) les representacions socials són: *«an explanatory device, and refer to a general class of ideas and beliefs, for us, they are phenomena which need to be described, and to be explained. They are specific phenomena which are related to a particular mode of understanding and of communicating – a mode which creates both reality and common sense»* (19).

Autors com Audigier (1997) o Lautier (1997a,b) han utilitzat el concepte com a centre de les seves recerques. És en el cas del francès Audigier que en les *Actes du huitième colloque. Didactiques de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales*, editades per l'INRP, recull experiències de tractament en la investigació, així com diferents propostes d'utilització de les representacions socials, des de la didàctica de les ciències socials. Des de la perspectiva del treball de la psicòloga social, Lautier s'ha centrat sobretot en l'ensenyament de la història, fent servir el concepte de representacions socials en diversos treballs, especialment en la seva relació amb la temporalitat a l'educació secundària.

Segons Dalongeville (2003) el concepte de representació social va ser importat al camp de la didàctica i de les ciències de l'educació per Giordan i De Vecchi (1987), en les ciències experimentals. Dalongeville senyala les dificultats d'arribar a la formació d'un cert pensament crític sense tenir en compte les representacions socials i la seva relació amb els valors i actituds.

Tal i com exposa Santisteban (2006 i 2007) basant-se en les revisions de Gerin-Grataloup i Tutiaux-Guillon (2001), les investigacions en l'àmbit de les representacions socials són cada vegada més importants. Santisteban (2008)

planteja tenir en compte la complexitat del procés d'aprenentatge, les relacions que s'estableixen entre els diferents elements que hi intervenen i, en aquest sentit, situar les representacions socials en l'eix central dels canvis que es poden produir en aquest procés.

El creixement de les investigacions el trobem en autors com Dalongeville (2003), el qual afirma que el discurs constructivista no és tan eficaç en la didàctica de la història i proposa centrar-se en les representacions socials de l'alumnat. Altres aspectes estudiats serien les recerques de González, et al. (2006, 2008), en la qual cerca les representacions socials sobre la història de Catalunya en l'alumnat immigrant. O la recerca realitzada per Pagès i Oller (2007), sobre les representacions socials del dret, la justícia i la llei en alumnes de 4t d'ESO.

Lautier (2001) ha analitzat les relacions existents entre els estereotips, les idees de l'alumnat i les representacions socials. En tot cas, coincideix amb altres autors sobre el caràcter funcional que tenen les representacions per explicar el món en cada instant. En el món anglosaxó, en el cas de les representacions del futur tendeixen a utilitzar el terme imatges del futur. Posteriorment, en el punt 2.7.4. sobre les imatges del futur, es desenvoluparan les característiques d'aquestes i la seva correspondència amb les representacions socials.

En una altra part de la nostra investigació s'analitzarà quines representacions té l'alumnat sobre el futur.

2.5. El pensament temporal

S'han situat els diferents aspectes teòrics en els que s'emmarca la tesi, des de la concepció de l'ensenyament de les ciències socials, passant per les investigacions en didàctica de les ciències socials, les representacions socials i

les característiques dels nois i noies respecte al futur. Es procedirà ara amb l'anàlisi del concepte que ens ocupa, el futur en el marc de l'ensenyament de les ciències socials. Per fer-ho em centraré en el futur dins el paper que ocupa en el temps i la temporalitat, la consciència històrica i les perspectives de canvi i continuïtat.

2.5.1 *El temps i la temporalitat humana*

Temps i temporalitat són dos conceptes indissociables. Álvarez (2007) considera que la temporalitat no és temps, però sense la temporalitat no hi pot haver temps. La temporalitat és la condició de la possibilitat del temps i "dels temps". La temporalitat humana està formada pel passat, el present i el futur. Per tan, és una presa de consciència directa referida al temps i a les seves categories. L'autor anota que la temporalitat és l'encarregada de poder situar els esdeveniments, tant generals com individuals.

Després de la següent definició, ens preguntem què és el temps i a on situa el concepte de futur. Diversos autors intenten analitzar-lo. Per a Gomà (1988) tenim dos tipus de temps, el subjectiu i l'objectiu. El primer és la vivència íntima i directa. El darrer és el que coneixem com a temps cronològic. Considera que l'ésser humà és el protagonista del temps. El temps no és real pertanyent a la natura, sorgeix de les relacions dels humans amb les coses. És a través de la present relació que adquireix un sentit, ja que el temps ens és donat en els processos perceptius. Per a Gomà, igual que per a Panikkar (Bassas 2008), quan l'individu crea i és conscient de la seva vivència, el temps esdevé goig. Pel contrari, quan la rutina arrossega l'ésser, el temps esdevé homogeneïtat prevista.

Lewis i Weigert (1992) també estableixen dos tipus de temporalitat, el temps físic, que sol interessar a astrònoms i teòlegs, i el temps social: «*es el reflejo*

del caudal de significados sociales ligados a acontecimientos» (91). El social no és solament diferent del temps físic, sinó que impregna totes les esferes de la vida social. És el temps que viuen els éssers humans a partir de les relacions que estableixen. Estructuren el temps social en dos nivells. El micronivell, que inclou el temps personal i el de la interacció. El macronivell, que inclou el temps institucional i el cíclic.

Ridderbos (2003) apunta que per a les ciències, sobretot la física, el temps és quelcom lineal. També considera que en algunes cultures ha estat entès de manera cíclica. Per a l'autora la temporalitat és part de l'essència mateixa de la nostra existència. Afegeix també que les llengües que els éssers humans parlen no deixen de ser un reflex de la concepció del temps.

Tal i com hem anotat, la temporalitat humana està composta de tres categories, el present, el passat i el futur. Molts pensadors han analitzat les relacions entre les tres categories, variables al llarg de la història de la humanitat. Heilbroner (1995), apunta que per a les societats prehistòriques el passat i el futur no existien, i que únicament existeix un present immens. Pomian (2007) considera que són les ruptures que la dimensió política ha provocat amb el passat les que generen els desequilibris. És per això que l'autor considera necessari trobar una via intermitja per no deixar de banda ni passat ni futur, sense arribar als extrems.

Per a Gomà (1988) el temps passa i articula intrínsecament el passat i el futur amb el present. Està determinat pel propi futur que el passat fa possible. Afegeix que el temps és un continu, cada instant perllonga inexplicablement l'anterior i prepara l'enllaç següent: *«El present tramita el que se li posa entre mans, el futur és la urgència que es porti a terme el que cal fer, i el passat és l'alliçament encara eficaç en l'actualitat del present»* (28). L'assumpció del passat fa possible el futur que precisament determina el present. Les tres categories s'interconnecten exigint-se les unes a les altres.

Bell (1997a) considera el temps com a quelcom continu, lineal, unidireccional i irreversible. És a partir del continu que es defineix el passat, el present i el futur. Així, Luhmann (1992) apunta que la rellevància del temps depèn de la capacitat per mesurar les relacions entre el passat i el futur present. Defineix el temps com: «*la interpretación de la realidad con respecto a la diferencia entre el pasado y el futuro*» (166).

Hobsbawm (1998) argumenta que el passat i el futur estan separats per una línia molt fina, que és el present: «*Lo que acabo de decir pertenece al pasado. Lo que estoy a punto de decir pertenece al futuro. En alguna parte entre los dos hay un punto que es teórico pero que se mueve constantemente al que, si ustedes quieren, pueden llamar "presente"*» (53).

Heidegger, Lewis i Weigert (1992) estableixen que les relacions entre el passat, el present i el futur depenen d'una quarta estructura temporal, el que anomenen proximitat. A diferència de Hobsbawm, i similar als plantejaments de Mead (1992), els autors proposen un present més extensiu, que abrasi part del passat i del futur. La proximitat juga un paper essencial en els esdeveniments. Quan l'ésser humà viu en moments de canvis socials, els esdeveniments deixen d'estar allunyats entre sí, per aproximar-se. És aquí quan es produeix l'anomenat "pànic temporal". Com més ràpids són els canvis socials el pànic temporal es transforma en el què Toffler anomenava la "commoció del futur".

2.5.1.1. La temporalitat i l'ensenyament de les ciències socials

Quan parlem de la temporalitat en l'ensenyament de les ciències socials, normalment utilitzem el concepte de temps històric. Segons Pagès i Santisteban (2008) ens referim a un metaconcepte. No són molts els estudis sobre l'ensenyament i l'aprenentatge del temps històric que paren atenció d'alguna

manera en el concepte de futur, per citar-ne alguns tindriem a Pagès (1999), Pagès i Santisteban (2008) o Rüssen (2001), aquest últim més estès en l'àmbit de la consciència històrica. A la tesi doctoral de Santisteban (2005) s'estudia les representacions i l'ensenyament del temps històric, amb una atenció molt especial al concepte de futur. Santisteban reconeix que les representacions sobre el temps històric es defineixen especialment per les visions que es donen del futur.

A la investigació citada anteriorment (Santisteban, 2005) es presenta una proposta d'estructura conceptual, que intenta articular els diferents conceptes que engloben el temps històric. En un altre treball (Pagès i Santisteban, 2008), s'ofereixen altres perspectives de la proposta, fruit de diferents investigacions realitzades per part d'ambdós autors, com una síntesi de les possibilitats d'ensenyament de la temporalitat històrica. Les propostes estan plantejades des d'una perspectiva crítica de l'ensenyament i pretenen en paraules dels autors: *«ayudarnos a comprender nuestra temporalidad, la importancia del cambio social y la relaciones entre el pasado y el presente, y la construcción del futuro»* (116). Seguidament, es reproduïx l'esquema general proposat (Santisteban, 2005 y 2007; Pagès i Santisteban, 2008: 116).

- 1. Las cualidades del tiempo.** a) Irreversibilidad. b) Indisolubilidad con respecto al espacio. c) Relatividad. d) Multiplicidad.
- 2. Las delimitaciones del tiempo.**
2.1. Según su ámbito de aplicación. a) Creencias: tiempo religioso. b) Ciencia: tiempo físico o biológico. c) Experiencia: tiempo social o personal.
2.2. Según su origen o naturaleza. a) Alcance: tiempo finito o infinito. b) Direccionalidad: tiempo lineal o cíclico. c) Pensamiento: tiempo objetivo o subjetivo.
- 3. La temporalidad humana.**
3.1. Pasado: memoria y recuerdo.
3.2. Presente: instante, acontecimiento. Historia del presente.
3.3. Futuro. a) Creencias: escatología, apocalíptica, milenarismo, entre otros conceptos. b) Ideologías: utopía. c) Ciencia: prospectiva.
- 4. El cambio y la continuidad.**
4.1. Conceptos para valorar las cualidades del cambio. a) Según el ángulo de observación: corta o larga duración. b) El grado de incidencia: coyuntura, estructura. c) El ritmo: ciclos, crisis.
4.2. Conceptos para valorar la concreción de los cambios. a) Según criterios de velocidad-aceleración: evolución, revolución. b) Cuantificación: crecimiento, desarrollo. c) Madurez: transición, transformación.
4.3. Valoración del proceso (orden o desorden). a) Tendencias negativas: decadencia. b) Tendencias positivas: modernidad y progreso.
- 5. El dominio y la gestión del tiempo, como conocimiento y como poder.**
5.1. Medida del tiempo. a) Instrumentos: calendario, relojes. b) Cronología: sucesión, simultaneidad.
5.2. Clasificación y explicación de los hechos. a) Clasificación temporal: periodización. b) Explicación histórica: causal e intencional.
5.3. Control y poder sobre el tiempo. a) Distribución del tiempo: tiempo de trabajo y de ocio. b) Reestructuración del tiempo: control del tiempo personal. c) Construcción del futuro: intervención social.

2.5.2. *El futur com a element de la temporalitat*

S'han presentat diferents aspectes del temps i de la temporalitat i com els seus significats juguen un paper important en l'ensenyament de les ciències socials. Amb l'objectiu de comprendre millor què és el futur s'exposarà com és entès, tant des de l'òptica de la història, com de l'anomenada sociologia del temps (Ramos 1992) i quines relacions s'estableixen amb les altres categories de la temporalitat.

Bell (1997a) defineix el futur com un element singular. No pot ser observat, no tot el que existirà ha existit o existeix. El demà és obert i alguns futurs poden ser millors que d'altres. Finalment, apunta que el fet de pensar el futur és essencial per les accions humanes, ja que aquestes el construiran, per això tampoc no es pot oblidar la importància de les categories del passat i del present.

Per a Gomà (1988) el futur és un adveniment que hem d'esperar que vingui a nosaltres. En aquest sentit, exposa la relació de passat i futur com un

cercle en què un no es pot entendre sense l'altre. El passat només ho és pròpiament quan el futur en dóna testimoni.

Lewis i Weigert (1992) afirmen que el futur dins el temps social no és una extensió buida com ho és en el temps físic. El futur abraça totes les esperances, pors i aspiracions humanes. Nowotny (1992) considera que el futur ja no s'entén com una simple extensió del passat i del present, sinó que s'ha convertit en una progressió lineal de final obert, amb la promesa de més i millors temps. És per això, que l'autor considera que el futur s'entén com a progrés, i sovint s'experimenta el desig de voler intercanviar-lo amb el present.

És Luhmann (1992) qui ens proposa tres formes de conceptualitzar el futur, la concepció cronològica, la teoria de les modalitats i l'anàlisi fenomenològica. La primera pressuposa la identitat i continuïtat del temps i només coneix un principi de diferenciació, les dates. Per tant, el futur és la sèrie de dates que vindran després del present. La segona forma de conceptualització identifica que les tres categories temporals, passat, present i futur, estan en igualtat. No depenen del càlcul matemàtic, sinó del llenguatge. Finalment, l'autor ens proposa l'anàlisi fenomenològica, en el què tant el futur com el passat són horitzons del present. El present és el que adquireix un estatus especial gràcies a la seva funció d'integrar el temps. L'autor afirma que «*el futuro sirve como una pantalla sobre la que se proyectan esperanzas o temores*» (173).

Alguns autors citats han exposat la relació que s'estableix entre el futur i les altres dues categories de la temporalitat. Segons Hobsbawm (1998) la història estudia el passat, però també necessita anar a la perspectiva de manera inevitable: «*Mi propia opinión es que es desable, posible e incluso necesario prever el futuro hasta cierto punto*» (53).

Álvarez (2007) exposa que l'home és un ésser temporal i que ja no ha de caminar cap al futur, sinó que ha de projectar-lo per convertir-lo en l'esdevenir. És per això que estableix la següent relació del futur amb les altres dues

categories: «*El pasado emerge del porvenir (futuro) y éste hace brotar de sí el presente. La razón de que el hombre esté abierto al futuro de una forma o de otra [...] depende de cómo el hombre viva su presente y se sienta en él*» (185). Justifica així les impressions que un pot tenir del futur, ja siguin eufòriques o angoixants. D'aquesta relació l'autor n'extreu una conclusió, el present és l'eina d'anticipació al futur, de la mateixa manera que el present permet a l'ésser humà, ja sigui instintiva o conscientment, eludir el futur. També estableix que el passat pot ésser un simple pretèrit o que pot esdevenir un potencial futur.

Per a Koselleck (1993), cada època i cada individu té una experiència determinada de la vida i per tant una determinada expectativa del futur. Per això, considera les persones com unes espectadores d'un futur que cada vegada s'apropa a major velocitat, a la vegada que s'allunya i es converteix en passat. Per a aquest autor, fer un pronòstic implica un diagnòstic que introdueix el passat en el futur. Despertem així la consciència històrica-temporal.

2.5.3. *La consciència històrica-temporal*

Vinculada a l'adquisició del temps històric com a coneixement i com a instrument de comprensió de la història, especialment a la comprensió de les categories de la temporalitat i les seves relacions, apareix un concepte fonamental en l'ensenyament de la història i de les ciències socials: la consciència històrica. Pagès i Santisteban (2008) la defineixen així: «*La conciencia histórica es conciencia temporal, se configura a partir de la relaciones que establecemos entre el pasado, el presente y el futuro [...] No es tan solo un concepto relacionado con el pasado o con el recuerdo de determinados acontecimientos, sino que reclama el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro*» (99).

En consonància amb la proposta, Seixas (2006) anticipa que l'alumnat ha de ser capaç de dotar de significat la història, així com d'utilitzar l'evidència en

la recerca d'informació, identificar relacions de canvi i continuïtat, tenir perspectiva històrica, i entendre la dimensió moral que hi ha en les interpretacions. Els elements de la consciència històrica han de permetre una millor comprensió del present i preparar per a la construcció d'un futur. És per això, que en el marc de les relacions temporals, Bell (1997a) estableix una nova relació entre el futur i el passat. Coincideix en la importància del passat com a guia pel present i eina per a construir el futur. Però, també alerta que la imatge que un té del futur pot marcar la concepció del passat, pot fer emergir altres aspectes d'aquest que ens passaven per alt. Ho fa exposant com a exemple un estudi seu.

Slaughter (1994) proposa que la interpretació que fem en el present sobre el passat, és el que marcarà la nostra anticipació del futur. Així vincula el passat amb el futur. En la mateixa línia, Inayatullah (1998b) trenca amb la tradició dels futuristes que posaven tot l'èmfasi en el present. Dóna un gran pes a la història en els *future studies*. Per a ell els anàlisis que contextualitzen la macrohistòria, permeten definir les causes i els mecanismes del canvi històric. A la vegada que ofereixen una estructura des de la qual es pot predir i aprofundir en el futur.

A partir de la prèvia contextualització, ens preguntem quin és el paper que juga la consciència històrica dins el pensament històric i les representacions sobre el futur. L'historiador alemany Rüsen és una de les persones que més ha treballat en el camp de la consciència històrica. En una de les seves obres (2010) es referencien bona part dels estudis i aportacions que s'han fet en aquest camp. També en les tesis doctorals de Santisteban (2005) o de Henriquez (2007). D'altra banda, Le Goff (1991) analitza les dicotomies que han sorgit en diversos elements de la consciència històrica com serien alguns dels seus binomis com ara antic-modern o passat-present.

Rüsen (2001) defineix la consciència històrica: «*Historical consciousness includes the mental operations (emotional and cognitive, conscious and unconscious),*

through which experienced time in the form of memory is used as a means of orientation in everyday life [...] Historical consciousness's ability to recall is triggered by the experience and expectations of time of everyday life» (2). La consciència històrica permet connectar el passat, ja sigui històric o personal, amb el present, amb les nostres expectatives diàries. Tot i així, i seguint els raonaments de Jeismann (1997), l'autor fa un pas més i considera que la consciència històrica és «*a "connection of interpreting the past, understanding the present and perspective of the future". The human past recalled by historical consciousness is a temporal process referring to the present and the future»* (3).

Veiem doncs, tal i com Pagès i Santisteban (2008) especifiquen en el seu treball, que la consciència històrica no només ens permet recordar determinats fets, sinó que reclama el passat com un aprenentatge per a la construcció del futur. Audigier (1999) apunta: «*La historia enseñada, como la educación cívica, depende ante todo de un proyecto de futuro»* (42). Martineau (2002) considera que l'ensenyament de la història ha de ser crític i creatiu a la vegada, per tal de realitzar valoracions, comparacions i relacions amb el present i per imaginar futurs alternatius als problemes socials actuals.

Queda palès així, quina és la importància i la connexió que té la consciència històrica amb les tres categories de la temporalitat humana i en especial amb el futur. La mateixa historiografia reconeix la importància d'una mirada al futur des de la ciència històrica, per convertir-se en el que Fontana (1982 y 1992) anomena un projecte social. El passat i el futur interaccionen en el treball de l'historiador d'una manera inevitable (Cruz, 2002). El passat està present en les nostres representacions del futur (Lowenthal, 1998). Com afirma Santisteban (2005, 200): «*Es reclama la importància de la consciència històrica per a la comprensió del present, així com el seu paper relacionat amb l'esperança de possibles canvis socials»*.

Altres historiadors ho han considerat des de la mateixa perspectiva històrica (Anderson, 1996; Gadamer, 1993; Todorov, 2000). En la història i l'ensenyament de les ciències socials la formació d'una consciència històrica-temporal apareix com un instrument de canvi a la dècada dels 90, especialment pel paper que juga el futur. Des de la didàctica de les ciències socials, a més a més dels autors ja citats, d'altres insisteixen en la necessitat de la recerca en la formació de la consciència històrica-temporal i les capacitats per a pensar alternatives a la societat actual (Tutiaux-Guillon, 1998 y 2003).

2.5.4. Perspectives de canvi i continuïtat

Gomà (1988) afirma que el temps és la via per on passen els esdeveniments. Remarca que sense canvi no hi ha temps i si volem conèixer el temps, directament, hem de cercar-lo en els éssers que es mouen.

Sense el canvi no podríem parlar de temps. Santisteban (2005) estableix que el canvi i la continuïtat són dos conceptes inseparables i que des dels inicis de la humanitat són part inherent de les accions humanes. Tenint en compte les següents premisses, exposa que les persones, les cultures i l'entorn, són components que han anat canviant al llarg de la història. Tanmateix, «*sempre existeixen elements de continuïtat que permeten enllaçar i relacionar els fets, els personatges i les interpretacions [...] Sense canvi no hi hauria temps. El canvi social marca la periodització històrica i al seu voltant giren la interpretació, l'explicació històrica, la causalitat i la intencionalitat dels arguments. La majoria d'ocasions la validesa històrica de l'anàlisi dels fets històrics radica en el tractament que reben els canvis socials, com s'expliquen i com s'interpreten*» (109-110). Els dos elements estan estretament relacionats amb la consciència històrica-temporal, ja que el tractament que reben permeten analitzar els fets d'una manera o d'una altra.

Així doncs, trobem tres perspectives des de les quals entenem els elements de la temporalitat històrica: l'atzar, el determinisme i el canvi social. Aplicats al futur:

- ▶ Atzar: El futur s'entén com a quelcom que depèn de l'atzar o de la sort, els esdeveniments són fortuïts.
- ▶ Determinisme: El futur està escrit, tot està predestinat abans que passi, una força o ens superior ja ho ha determinat.
- ▶ Canvi social: El futur com a quelcom que l'ésser humà pot construir i que només depèn de les metes de les persones i de les seves accions.

2.6. Els "*future studies*"

Els *future studies*, juntament amb la temporalitat històrica, formen part dels dos grans marcs teòrics que més s'han ocupat del tractament del futur, i esdevenen un element clau en la incorporació del futur en l'ensenyament de les ciències socials.

Els *future studies* són un camp d'investigació sobre el futur que es va començar a desenvolupar a la dècada dels seixanta. Segons Bas (1999) s'encarreguen d'estudiar el futur a través d'un conjunt d'anàlisis a partir dels indicis del present. El mateix autor estima que la majoria de publicacions, al voltant d'un 90% són en anglès. Aquesta xifra, 12 anys després, es segueix mantenint. Segurament perquè és en el món anglosaxó on hi ha més interès en l'àrea i si troben els autors més prolífics, com ara Bell (Estats Units), Slaughter (Austràlia) o Hicks - més orientat a la pràctica educativa - (Regne Unit).

La denominació de l'estudi del futur ha generat molts dubtes degut a la diversitat d'accepcions utilitzades. D'entrada, comprovem que hi ha diversos noms per designar la present perspectiva d'estudi.

Segons Serra del Pino (1998), hi ha dues principals denominacions. *Future studies* és el nom que més han emprat els futuristes del món anglosaxó, es considera convenient no fer la traducció al català i mantenir el nom original. L'altra designació més acceptada és la *prospectiva*, acceptada i coneguda de forma general en el marc europeu. Bell (1997a) ja havia establert la següent diferència, i contemplava altres denominacions com ara recerca del futur - *future research*, futurisme - *futurism*, moviment del futur - *future's movement*, i també a Europa futurologia - *futureology*, a tall d'exemple l'obra de Grass (1978). Futuribles i prognòstica a Rússia i Europa de l'est. Sardar (2010a) destaca la importància i l'actualitat dels termes *forecast* i *foresight* (pronòstic i previsió). Ambdós molt de moda a l'actualitat en els *future studies*, ja que fan referència a l'activitat que realitzen.

Una altra de les controvèrsies generades és quant a la seva naturalesa i la seva funció. Bas (1999) considera els *future studies* com: «una seria actividad académica y de consultoría desarrollada en todo el mundo durante más de 30 años» (5). Bell (1997a,b) recopila les diferents opinions sobre l'existència de la prospectiva, diferents autors la consideren com un art, d'altres com una ciència. El mateix Bell exposa com l'àrea compleix la majoria de característiques per a ser considerada una ciència. Després dels seus primers treballs, es refereix a la prospectiva com un camp d'investigació (1998).

En el nostre cas, considerarem els i com un camp de recerca o com una àrea d'investigació orientada a l'educació dins del estudis sobre el futur. Dator (1998), Slaughter (1998a) o Bell (1997a,b, 1998a), presenten una revisió exhaustiva sobre l'origen i l'evolució d'aquesta. És a partir d'aquests autors que s'exposaran les principals característiques, per tal de comprendre millor què

significa incloure el futur en l'ensenyament de les ciències socials. Els elements que es desenvoluparan són la base del camp, les principals intencions, les tradicions que hi ha, les tasques que ha de realitzar i la seva relació amb els valors.

2.6.1 *El passat i el present com a fonaments*

Bell (1997a) considera que el fet de pensar sobre el futur és un dels actes més antics de l'ésser humà i que ja es duia a terme en la prehistòria. L'acte més natural i quotidià és el de les previsions. En el moment en què es planificava una invasió, la construcció d'un edifici o s'estimaven uns rendiments, ja s'estava treballant amb el futur «*planning directly involves futures thinking*» (Bell, 1997a, 24). La prospectiva aporta a aquests actes una planificació, cercant alternatives, articulant les propostes, pensant-les i avaluant-les, partint sempre del present i del passat. Bart (1974) assegura que el futur és part del present. Bas (1999) constata que la prospectiva parteix de les anàlisis del present.

Bell (1997a) apunta que les imatges del futur, les expectatives i creences de les persones sobre el què passarà són concepcions del possible, basades en el que es viu. Així els nostres valors, actituds i objectius ens permeten avaluar imatges del futur que són alternatives. Aquests aspectes units al coneixement del passat i de les actuacions que es duen a terme en el present, són per a Bell els elements claus per a l'estudi del futur. Anteriorment, hem vist com Inayatullah (1998b) atorga a la macrohistòria un paper fonamental en l'elaboració de futurs, i autors com Gomà (1988), Hobsbawm (1998), Álvarez (2007) o Pagès i Santisteban (2008), entre d'altres, consideren el passat i el present com punts clau per a realitzar previsions de futur.

2.6.2. La funció que s'atribueix a la prospectiva

Molts autors han debatut sobre quines han de ser les funcions de la prospectiva i la seva validesa com a camp d'estudi. Flechtheim (1970), utilitzant el terme futurologia, considera que: «no es exclusivamente la disciplina sobre las técnicas de planeamiento; tiene otros dos aspectos: el de la predicción de lo “no planeado” y el de la crítica de la ideología» (47). Bell (1999a) afirma que hi ha un gran vigor a la ciència dels *future studies*, malgrat la fragmentació de l'àrea, i conclou sobre el principal propòsit del camp: «*The most general purpose of futures studies is to maintain or improve the freedom and welfare of humankind, and the welfare of all living beings, plants and the Earth's biosphere [...] The purposes of futures studies are to discover or invent, examine and evaluate, and propose possible, probable and preferable futures*» (Bell, 1999a, 73).

Observem com la principal raó de ser dels *futures studies* és el benestar de la humanitat i tenir cura de l'entorn, i com per dur-ho a terme cal avaluar totes les possibilitats. Per aquest motiu, els futuristes cerquen: què pot/podria ser (futurs possibles): què segurament serà (futurs probables); i què voldríem que fos (futurs preferibles). Sempre sense oblidar que la base és el present, el què hem de fer i el com hem d'actuar «*To decide what to do now i largely what futures thinking is all about*» (89). Serra del Pino (1998, 492), sintetitza que la prospectiva implica: «*a lot of common sense, plus some techniques and rules, with indispensable megadoses of creativity, imagination, novelty and, why not admit it, some drops of absurdity*».

L'ètica és un dels elements que l'àrea contempla. En bona part de la seva obra Bell (1997a,b), a banda d'ocupar-se de l'epistemologia, es qüestiona la relació que la prospectiva ha de tenir amb els valors socials, idea que tindrem molt present sempre en l'educació per al futur. Afirma que l'àrea no es pot considerar lliure de valors, fins al punt que els futuristes haurien de ser

d'alguna manera experts en moral. Bona part del volum dos del treball citat de l'autor es dedica a com la prospectiva pot incloure i tenir en compte els valors (1997b).

Bell (1997a) creu que la prospectiva té nou objectius, o tasques per complir, la majoria de les quals estan implícites en l'educació per al futur. Són les següents:

- ▶ l'estudi dels futurs possibles;
- ▶ l'estudi dels futurs probables;
- ▶ l'estudi de les imatges del futur;
- ▶ l'estudi dels fonaments del coneixement dels *future studies*;
- ▶ l'estudi dels fonaments de l'ètica de la prospectiva;
- ▶ interpretar el passat i orientar el present;
- ▶ integrar el coneixement i els valors per dissenyar una acció social;
- ▶ incrementar la participació democràtica en imaginar i dissenyar del futur;
- ▶ comunicar i advocar per una particular imatge del futur.

Slaughter (2007) fent una valoració de les actuacions que havien dut a terme la *World Future Studies* i la *World Future Studies Federation*, conclou que el context en què s'han trobat - la cultura del mercat i el mode de vida occidental - han dificultat un debat convincent i efectiu. És per això que l'autor proposa uns nous objectius, que bé podrien considerar-se complementaris o que matisen els proposats per Bell:

- ▶ cercar diferents causes, no només una;
- ▶ comprendre plenament la naturalesa de les ideologies i els interessos;

- ▶ mantenir un escepticisme envers les solucions que proposen les noves tecnologies;
- ▶ seguir aprofundint en els mètodes dels quals disposa la pràctica de futurs;
- ▶ aprofitar totes les eines i metodologies disponibles que permeten treballar les perspectives, tant personals com socials.

2.6.3. *Les tradicions i les possibles evolucions*

Com en la majoria d'àrees d'estudi, els *future studies* han tingut diferents tradicions que han marcat les formes d'actuar. Gidley i Hampson (2005) estableixen cinc tradicions que s'han desenvolupat des dels seus inicis al voltant de 1960.

- ▶ La tradició empírica, és la primera. Fou original dels Estats Units i basada en les metodologies quantitatives que predominaven en els anys seixanta.
- ▶ La tradició crítica, va sorgir a Europa i desaprovava l'abús de l'empirisme dels futuristes dels Estats Units. D'aquí en sorgí la *World Futures Studies Federation*. Bona part dels treballs en educació de Slaughter i Hicks parteixen d'aquest marc.
- ▶ La tradició cultural, nascuda com una crítica de membres de la WFSF que consideraven excessiva la orientació cap a una visió de la ciència des del món occidental, i creien que les cultures no occidentals eren objecte d'un bandejament. Inayatullah i Sardar en són els màxims exponents. Aquest últim (1993), destacava com els *future studies* havien aprofitat, en el moment del seu desenvolupament i evolució, el predomini de la cultura occidental per marginalitzar les no-occidentals, i com de seguir així la disciplina

esdevindria un altre instrument acadèmic i intel·lectual occidental d'exclusió.

▶ La tradició *empowerment-oriented*, basada en la recerca-acció. No és fins als anys 90 que es començà a reconèixer. Inayatullah (1998c) proposa una metodologia anomenada *causal layered analysis* (CLA), en què es pretenien valorar les imatges tant individuals, com d'organitzacions i civilitzacions, a través de quatre nivells: a) el primer el conformen els esdeveniments que se'ns presenten, sovint desconnectats entre sí i discontinus, com ara les notícies televisives o els problemes sovint amplificats i utilitzats per finalitats polítiques—és el què l'autor anomena les letanies; b) les causes socials; c) la visió/estructura del món; i, d) les metàfores i mites. Anys després (2006), a partir de la CLA proposa l'anomenada *Anticipatory action learning*, un nou mètode per treballar qüestions sobre el futur amb la intenció de transformar els elements d'una organització o societat.

▶ La tradició integral, és la més recent de totes i té present les múltiples maneres d'aprendre, els paradigmes, les pràctiques o les metodologies. Sorgeix de la necessitat de tenir en compte totes les realitats possibles, tant les individuals com les col·lectives. No ha estat exempta de polèmica, Slaughter (2008a,b) defensa la nova pràctica com una eina que permet una millor comprensió dels *future studies*, i una visió més àmplia del món, i que deixa enrere la CLA. Inayatullah (2010a,b), replica que si bé l'*integral futures* és una eina molt potent, no cal deixar arraconades les anteriors metodologies.

Com tot camp d'estudi, la prospectiva ha progressat. Inayatullah (2002c) exposa les evolucions i avenços, com ara la concreció epistemològica de Bell (1997a,b), o l'obertura cap a les cultures no occidentals. Ell mateix proposa els

diferents camins pels quals la disciplina podia obrir-se. Alguns d'ells coincideixen amb les tradicions anteriorment exposades. Aquestes noves vies impliquen noves conceptualitzacions.

- ▶ La transició de la predicció cap a un aprenentatge a través de la participació, similar a la proposta de Santisteban (2009), o a les experimentacions de Stewart (2002), Pagès i Santisteban (2010) i Santisteban, González i Pagès (2010).
- ▶ Passar del reduccionisme a la complexitat, tal i com apunta la tradició integral.
- ▶ De la perspectiva horitzontal a la vertical, la prospectiva haurà de seguir treballant multidisciplinàriament, però intentant aconseguir una transdisciplinarietat i moure's cap a noves alternatives.
- ▶ Retornar al macropensament, caldrà aprofitar totes les estructures i narratives que ha utilitzat la macrohistòria per explicar els esdeveniments, i aplicar-ho en l'elaboració de futurs, passar dels casos concrets i solucions locals a les globals.
- ▶ Definir uns valors morals. És necessari deixar de creure en un futur moralment neutre i cal prendre part en l'ètica. Assumir que en qualsevol futur idealitzat hi ha persones que en surten perjudicades i d'altres beneficiades.

2.7. L'educació per al futur

Partint del camp general dels *future studies* sorgeix l'anomenada educació per al futur. Té els seus fonaments en la prospectiva, orientada, però, a l'ensenyament. Amb l'educació per al futur es pretén treballar la categoria de la

temporalitat humana que resta oblidada moltes vegades en el currículum i el professorat, i a la vegada aportar més sentit de l'educació com a preparació per al demà. Santisteban (1994), anticipava la importància de l'aprenentatge de futurs en l'educació per a la ciutadania i per a la intervenció social. Per tant, quan parlem de la importància d'una educació per al futur, ens referim a fer explícit un dels objectius fonamentals de l'educació, educar per a poder construir un demà democràtic i sostenible.

Aquesta branca dels *future studies* ha estat molt treballada en el món anglosaxó, amb una especial atenció a Austràlia. En el marc espanyol hi ha pocs treballs. Són molts més els autors que han escrit i investigat en aquest camp en altres països, els més destacats són Hicks, Slaughter, Holden, Inayatullah o Gidley. Així, l'educació per al futur no és un àmbit nou, treballs com el de Slaughter (2002), ens exposen la seva evolució. Estudis com el de Gidley (2011) ens mostren les influències rebudes, el que ella anomena les tres onades educatives. Seguidament, exposaré la seva raó de ser, com i quins aspectes es treballen, l'ensenyament holístic que comporta, els problemes en què s'ha trobat l'educació per al futur, i les recerques que s'han realitzat.

2.7.1. La raó de ser d'una educació per al futur

Possiblement, hom creu que amb la contextualització feta sobre els *future studies*, ja hi ha suficients motius que expliquen la raó de ser de l'educació per al futur. Tot i així, es considera oportú aprofundir en el tema, ja que el context ens aporta més raons que mai per al treball del futur.

Slaughter (1988) dóna indicis de la importància del treball de l'educació per al futur: «*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). És a partir de la present idea que s'articula la proposta de l'educació per al futur. L'objectiu més important és ajudar a l'alumnat a desenvolupar un optimisme i un sentit de capacitació sobre les seves pròpies perspectives de vida i de futur. Eina essencial en temps de canvi. Bell (1998b) destaca que el fet d'aprendre a pensar en els futurs permet a l'alumnat ser més competent i responsable de les seves accions.

Patrick Whitaker (1997) considera el canvi constant i ràpid que es viu en el món com la principal causa de la necessitat d'una educació per al futur. Analitza set fenòmens claus en la societat: la complexitat, l'ambigüitat, la incertesa, la confusió, la pressió, la turbulència i l'estrès. Dyson (1998) també especula amb una sèrie de futurs no gaire optimistes. Heilbroner (1995) descriu el present com a temps d'ombres i d'incertesa. Per a l'autor la causa d'aquest estat són les conseqüències perilloses que s'han comprovat del matrimoni ciència-tecnologia, la pèrdua de confiança en el sistema socioeconòmic imperant i el descrèdit de l'esperit polític que ha anat perdent la seva innocència.

Inayatullah (2000) fa un pas més en considerar que l'educació per al futur és essencial, ja no pels temps de canvis, sinó per les possibles evolucions que podria seguir el món. Bauman (2007), incideix també en el mateix sentit. Steiner (2008) es qüestiona si la vella Europa serà capaç d'oferir nous ideals a la joventut i presentar una alternativa al model nord-americà. Sardar (2010b) cataloga l'actualitat que vivim com a *Postnormal times*, destacant-ne les tres C, la complexitat, el caos i les contradiccions.

Seguint les síntesis que Hicks (1991, 2006, 2007) i Hicks i Holden (2007) realitzen en els seus articles, la voluntat de ser de l'educació per al futur és que l'alumne a través d'una informació adequada sobre el món i el seu entorn, pugui treballar amb el futur, així com identificar els tipus de futurs, adquirir una visió més crítica i responsable, i, especialment, arribar a explorar els diferents *scenarios* (escenaris) que hi poden haver i quines implicacions i

conseqüències té cadascun. Tot això amb l'objectiu que les futures generacions puguin contribuir al desenvolupament i al benestar de la societat en la qual viuen, és a dir, donar-los-hi les eines per construir un futur millor. Jackson, et. al (2002) complementa la descripció adaptant-la al context: «*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 greter sense of responsibility and connection to it and they feel a sense of empowerment about thier roles in creatign the future*» (201-202).

Per tal de completar la reflexió sobre la seva raó de ser, Whitaker (1997) fa una distinció basant-se en Hicks i Holden. Exposa la diferència entre ensenyar sobre el futur "*learning about the future*" i ensenyar per al futur "*learning for de the future*". La distinció permet també justificar encara més el per què em decanto en l'ús del terme educació per al futur: «*teaching about the future does nothing to prepare students actively for a tomoworrow that will be different from today. It merely tells them what might happen. Education for the future, on the ohter hand, requires exploration of their own and other's hopes and fears for the future and the action required to create a more just and ecologically sustainable future*» (27).

Amb la inclusió del treball sobre el concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials es pretén assolir l'objectiu de l'educació per al futur. Serra del Pino (1998) considera que l'ensenyament de la prospectiva té tres elements claus: els conceptes, la teoria -incloent les imatges, les tendències i els esdeveniments-, i finalment les metodologies. Altres autors, situats en el paradigma de l'educació per al futur, proposen d'altres tres elements com les habilitats que es desenvolupen, els tipus de futur i les imatges del futur. Analitzarem, a continuació, els 3 aspectes citats.

2.7.2. Habilitats desenvolupades en l'educació per al futur

Hicks (1994:12 i 2006:16) ens proposa un llistat de vuit raons per tal d'incloure l'educació per al futur en el currículum. Aquestes no deixen de ser vuit habilitats, totes elles competencials, que es desenvolupen de forma simultània en el moment en que comencem a educar per al futur.

- ▶ La motivació de l'alumnat: el fet de treballar amb les expectatives que té l'alumnat sobre el futur, incideix directament en el seu present, ja que li permet clarificar els seus objectius personals. Això és un estímul per l'alumnat que el motiva i l'ajuda a realitzar els seus objectius.
- ▶ L'anticipació al canvi: les habilitats per anticipar-se i tenir una mentalitat oberta són molt importants en temps com els actuals en què vivim en constant canvi, tal i com consideren Whitaker (1997), Bauman (2007) i Sardar (2010b). L'educació per al futur ens permet treballar i desenvolupar les habilitats que ajudaran l'alumne a enfrontar-se d'una forma més efectiva a la incertesa i al canvi.
- ▶ El pensament crític: en el moment en què l'alumnat valora la informació, té en compte les possibles conseqüències dels actes i s'imagina alternatives, s'exercita el pensament crític i reflexiu. Una manera d'aconseguir-ho és adonant-se de les contradiccions entre com és el món ara i com voldria que fos.
- ▶ La clarificació de valors: en el moment en què l'alumnat ha d'escollir una imatge del futur, observa si es contradiuen els valors de la natura i la societat. Això permet als alumnes utilitzar els judicis de valor abans que puguin escollir entre les alternatives, factor clau en les societats democràtiques.

- ▶ La presa de decisions: en el moment en què l'alumnat ha de prendre decisions sobre el futur, tenint en compte les tendències i els esdeveniments anteriors, els permet adquirir una racionalitat o una lògica per a la presa de decisions en el present.
- ▶ La imaginació creativa: quan l'alumnat planteja el disseny de futurs alternatius, posa en marxa la seva capacitat d'imaginar-se diverses possibilitats, això estimula la seva imaginació creativa. És el què Ziegler (1991) anomena a la pràctica *envisioning*, la visualització, i cal diferenciar-ho del *forecasting*, la planificació. L'autor considerava cinc premisses: el futur és acció, imaginació, invitació, aprenentatge i depèn de la persona.
- ▶ La ciutadania responsable: aquest aspecte es treballa en el moment en què hi ha una participació crítica a l'aula, això permet un desenvolupament del compromís i de les habilitats polítiques, propiciant una ciutadania responsable i més activa.
- ▶ La imatge d'un món millor: és important que l'alumnat desenvolupi una visió del futur relacionada amb una societat democràtica més justa i més sostenible. L'educació per al futur ens permet treballar la idea d'un món millor.

Tal i com observem, les raons que ens aporta Hicks per tal de fer de l'educació per al futur un element curricular, encaixen perfectament amb la idea educativa de les ciències socials, anteriorment desenvolupada, i en la voluntat de la tesi, una proposta per a la inclusió del futur en les ciències socials. Cal dir que les ciències socials o les ciències humanes són les que millor permeten adaptar el treball de l'educació per al futur. Bell (1974) afirma que són les ciències socials com ara la psicologia, l'economia, la sociologia o la ciència política, les que permeten un millor treball del futur. També Eurich (1974) creu

que les humanitats permeten una molt bona compenetració amb el treball del futur.

2.7.3. Tipus de futurs

En la tipologia de possibles futurs trobem dos grans blocs de característiques, unes referents a la ubicació en el temps i les altres en la seva possibilitat de realització. Pel que fa al primer bloc, Von Weizsäcker (1970) considerava que l'ésser humà tenia tres maneres de concebre el futur, per a ell hi havia el proper, el que determinava les accions immediates, el futur mitjà, que comprenia els pròxims 20-30 anys de l'individu, i finalment el futur llunyà que implicava pensar en els aspectes a mig segle en endavant. Les característiques esmentades determinen l'espai temporal en què s'elaboren les representacions socials.

L'altre bloc fa èmfasi en l'àmbit de la possibilitat de realització. És possiblement un dels més reconeguts. Els tipus de futur són un dels elements claus en el treball de l'educació per al futur. Ja des dels inicis, Kirschenbaum i Simon (1974), destaquen la importància de treballar els futurs possibles i probables i, en especial, els preferibles. A més a més, afegien que es necessari aprofitar especialment el treball dels valors.

És aquí on entren en joc els conceptes de futurs possibles, probables i preferibles. Slaughter (1988) ens els presenta com a tres conceptes claus dins de l'educació per al futur.

- ▶ Els futurs possibles abracen una gran quantitat de futurs, però no tots ells són desitjables per part nostra, són totes les opcions que poden esdevenir.

- ▶ Els futurs probables són els extrems dels pronòstics, els basats en les tendències, els que sembla que poden esdevenir. Són aquests els que podríem deduir a partir de la prospectiva. A tall d'exemple, la previsió meteorològica o les previsions econòmiques.
- ▶ Els futurs preferibles són els que positivament esperem aconseguir, els futurs desitjables. Els podem relacionar amb el canvi social, la intervenció social i la teoria crítica en l'educació.

L'educació per al futur no es centra únicament en predir, sinó que és necessari entendre que les alternatives poden ser possibles. Així introduïm en el present una àmplia gamma de diversitat d'opcions. És aquí on entren en joc els conceptes de futurs possibles, probables i preferibles. Amb l'ajuda i els suports adequats, l'alumnat de totes les edats i capacitats poden realitzar aquest procés. Permet treballar futurs en plural, entendre la complexitat, reconduir els dubtes i posar sobre el futur, i desenvolupar les habilitats anteriorment comentades.

Finalment, Slaughter (2002) aporta més raons: «*As futurists never tire of explaining, there is no one future. Rather there exist a very wide variety of possible, probable, and preferable ones. The whole point of exploring this array of future potential is to tease out the critical choices, strategies, and possible responses in the here-and-now and to apply these in a thousand different ways. In other words, the forward view fundamentally changes the way we operate in the here-and-now. That is essentially why the work of futures educators is vital to the well being of students, schools, and society*» (177-178).

2.7.4. Les imatges del futur

Les imatges del futur són el tercer element a tenir present en l'educació per al futur. Són les representacions concretes que ens fem del futur, com el

veiem, com ens l'imaginem. Slaughter (1991) diu: «*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).

Observem que les imatges del futur no deixen de ser les representacions socials que tenim sobre el futur. Per a Slaughter (1991) aquestes juguen un paper més important del que creiem en les nostres vides. Són una guia per a crear situacions. Cal que en l'educació es treballi, per tal de no deixar en mans dels agents exteriors, com ara els mitjans de comunicació i les possibles experiències personals, l'establiment de les imatges del futur. Ell mateix (1998b) considera de vital importància treballar les imatges del futur com a contraposició a les imatges que tenim assumides culturalment, ja que solen ser limitades i unidireccionals. El fet d'explorar diferents camps, de visionar imatges del futur desitjables, permet la possibilitat que puguin esdevenir, ja que si no són pensades difícilment arribin a existir.

Francescutti (2003), després de fer una extensa revisió de la diversitat de mètodes utilitzats per predir el futur, conclou que: «*La humanidad no puede prescindir de las visiones de futuro [...] su relación con ellas seguirá caracterizándose por una ambivalencia sustancial*» (269).

Hutchinson (1998) ens diu que cal escoltar les esperances i les pors de la joventut. En el mateix article i citant a Hicks, considera important veure les imatges que tenen els joves del futur perquè d'aquí se'n pot extreure quina educació els prepararà més bé. També apunta que en la majoria de casos les esperances, les pors i els somnis de l'alumnat són marginats, i aquest fet ens diu molt de nosaltres mateixos, de les nostres escoles, les nostres societats i les

nostres expectatives i aspiracions. Per tal d'aconseguir la transformació de les societats cap a cultures més pacífiques i sostenibles, l'autor ens proposa la necessitat de compartir les idees amb el nostre alumnat, que aprenguin d'altres cultures i que les veus dels infants siguin escoltades. En definitiva, que puguin compartir les seves pors i esperances, les seves imatges del futur.

Polak (1955) realitzà un estudi en el qual es conclouïa que les imatges del futur són una eina amb molta potència, per provocar canvis socials i per idear noves respostes alternatives, a la vegada que són el reflex de la salut i del benestar d'una societat. De la mateixa manera, el sociòleg exposa que la manca de les imatges-guies pot comportar una pèrdua de la direcció i els propòsits d'una societat. També creu que les experiències de les dues guerres mundials i després l'anomenada Guerra Freda havien convertit el futur en un lloc sense esperança i ple de por, la utopia deixava pas a la distopia, exemplificada amb obres com "Un món feliç" d'Aldous Huxley, o "1984" d'Orwell. Actualment, aquest relleu l'han agafat els mitjans de comunicació, en els quals les imatges d'un futur diferent i sostenible no apareixen mai, sinó tot el contrari, tal i com Gidley (2002a) i Brunstad (2002) comenten.

D'aquí rau la importància de treballar les imatges del futur en l'educació, ja que són un element crucial en la creació del canvi i ajuden a desenvolupar el ciutadà crític, compromès, responsable i amb un pensament global.

2.7.4.1. La construcció de les imatges del futur

Per Rubin i Linturi (2001) les imatges del futur són el que la psicologia cognitiva ha catalogat com les interpretacions que les persones fan del món i de les idees que tenen sobre ell. Destaquen la seva importància «*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). Les imatges poden ser tant individuals com col·lectives, i de diferent tipologia.

Les autores proposen un mapa conceptual en el qual es mostra el procés de formació de les imatges del futur. En ell hi entren en joc: el coneixement general, el coneixement social i la identitat. S'exposa el mapa proposat (Rubin i Linturi, 2001: 271):

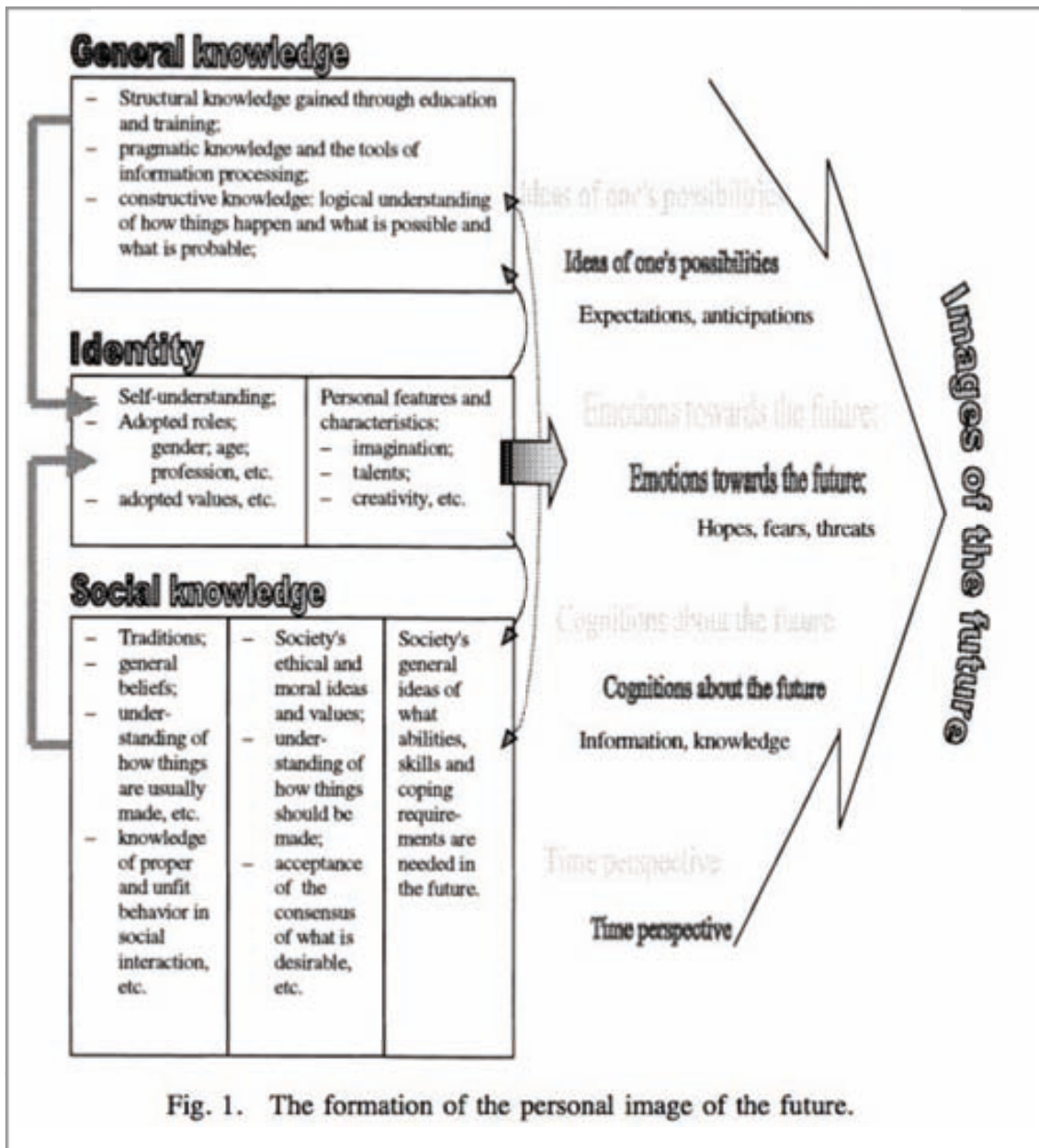


Fig. 1. The formation of the personal image of the future.

El procés de formació que descriuen parteix de la influència que exerceix el coneixement general (l'entorn i el generat a través de l'educació), junt amb el coneixement social (les tradicions, les creences i la moral) en la identitat de l'individu. Aquest coneixement es manifesta en les persones a través de les seves experiències, la seva perspectiva del temps, la cognició sobre el futur i les seves emocions, creant així les imatges del futur.

2.7.4.2. Optimisme i pessimisme

L'optimisme i el pessimisme són conceptes clau en la formació de les representacions socials del futur. Tanmateix, Rubin i Linturi (2001) no hi aprofundeixen, ja que són considerats com les disposicions o propensions que hom té en veure i jutjar les coses sota un punt de vista, ja sigui més o menys favorable. Sovint es tendeixen a criticar les postures, una per ingènua i l'altra per catastrofista. Ambdues però són les cares de la mateixa moneda, dues eines que mouen a les persones. Així ho exposa Slaughter (2000b): «*It is true that pessimism may lead to despair. However, it may also stimulate a person to search for effective solutions. On the other hand, optimism may leave an individual's energy free for constructive projects or it may encourage bland, unhelpful, business-as-usual attitudes. In both cases the human response is crucial. Optimism and pessimism can both inhibit and encourage effective responses*» (93).

Bailey (1988) aportava una reflexió sobre el pessimisme i la càrrega que se'n desprèn. El pessimisme no és quelcom negatiu sempre hi quan es mostrin raons per al seu esdevenir. El fet de relegar el pessimisme a una marginalitat és un error, ja que és una forma de pensament social que no pot ser ignorada. El pessimisme és una visió del futur, i aquestes visions reordenen els processos i accions que vivim cap a camins desitjables o temuts. Qualsevol especulació sobre el futur parteix de la cultura, les previsions i les reflexions del present, és a dir, neix de la situació en la qual es viu, és el retrat del present. És per aquests motius que Bailey considera vital tenir en compte el pessimisme, que per a ell únicament és «*this sense of increasing difficulty*» (Bailey, 1988, 5).

L'autor anterior proposa diferents elements que contribueixen a augmentar o disminuir el pessimisme. Un d'ells sorgeix del binomi progrés-tecnologia. El fet de crear expectatives al voltant dels descobriments i aplicacions de la ciència i la tecnologia, ha provocat que en el moment en què

aquestes no han donat una resposta com s'esperava, el pessimisme ha augmentat: «*The switch away from a science-dominated view of progress is one of the major reasons for increasing pessimism*» (50).

2.7.4.3. Les imatges del futur individuals i col·lectives

A diferència dels conceptes anteriorment exposats, Rubin i Linturi (2001) sí que fan esment a la diferència entre les imatges del futur. Les autores consideren que poden ser tant individuals com col·lectives.

a) Imatges del futur individuals

A partir de les diferents representacions que es fan les persones podem distingir quatre tipus d'imatges del futur. Aquestes tipologies s'han elaborat a partir de les diferents recerques que s'han fet sobre les imatges del futur, contrastades també amb les conclusions de la present tesi. Per tant, podem considerar inicialment quatre tipus d'imatges del futur.

- ▶ Optimistes: Fan referència a les imatges d'un futur renovat, esperançador, en el qual tothom pot conuiu en pau i sostenibilitat, tant entre ells com amb l'entorn. Hi podríem incloure les imatges més utòpiques o transformadores.
- ▶ Pessimistes: Referents a les imatges d'un futur desesperançador, destructiu, sense vida.
- ▶ Tecnificades: Mostren un futur en el qual la tecnologia serà predominant i un element clau de la vida.
- ▶ Continuistes: Retraten un futur molt similar al present que vivim, un futur sense canvis, que haurà estat estàtic.

b) Imatges del futur col·lectives

A partir de les consideracions de Santisteban (2005) i Pagès i Santisteban (2008), distingim diferents imatges col·lectives del futur.

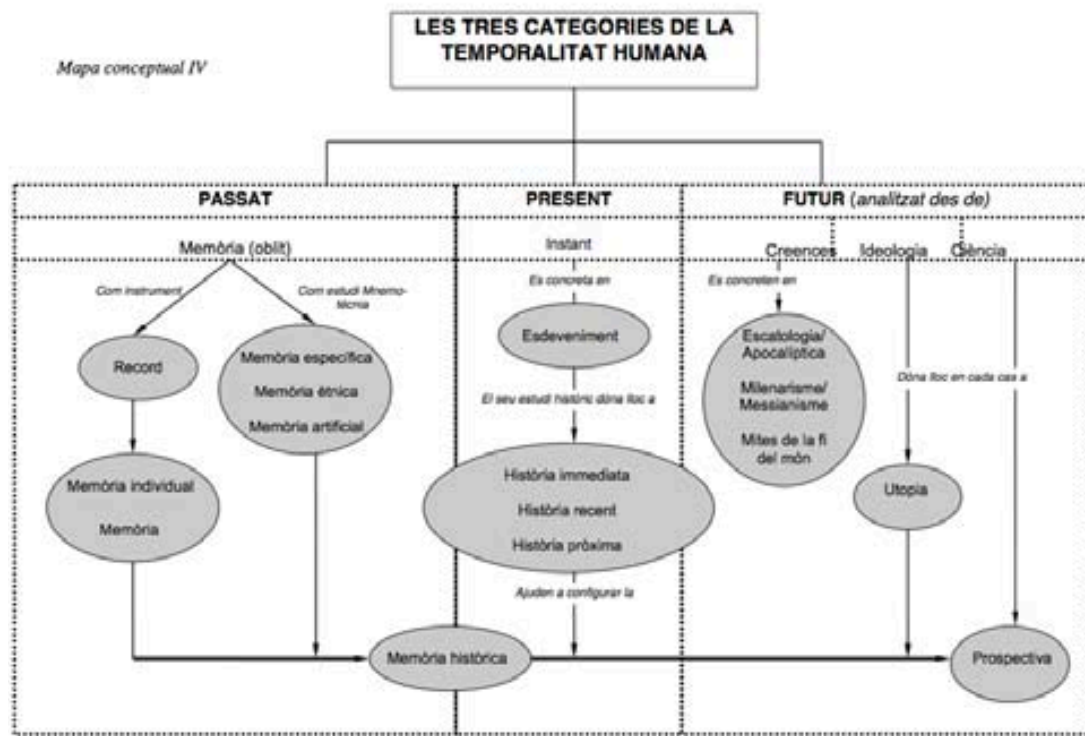
- ▶ **Les creences.** En base a les creences que ha tingut o té l'ésser humà, hi trobaríem l'escatologia, l'apocalíptica, el mil·lenarisme, el messianisme o els mites de la fi del món.
- ▶ **La ideologia.** La utopia com a forma d'imaginar el futur. Polak (1955), defensava que totes les societats passades han tingut una utopia, ja sigui secular o religiosa, com ara l'Edèn, el Paradís, Arcadia... I que no va ser fins al segle XVI quan Thomas More va establir el concepte del "beatius ille", Utopia. Tot i que anteriorment, el concepte s'exemplificava en la República de Plató, o en Notícies d'enlloc de William Morris, entre d'altres. Per a Polak les utopies sempre han tingut una doble funcionalitat: una crítica de les imperfeccions del present i la imaginació d'un món millor. El seu valor no rau en la relació amb la pràctica en el present sinó en relació amb un possible futur. Sempre han inspirat una acció crítica pel canvi i són en el fons les imatges del futur que projectem. Bell (1997b) presentava una anàlisi i descripció de les principals utopies elaborades al llarg de la història de la humanitat, a més a més de la República de Plató, la teologia judeo-cristiana, Robinson Crusoe, les obres de More, Rosseau, Condorcet, els socialistes utòpics o el marxisme. Per a ell escriure utopies és treballar amb les ciències socials, una forma de transmetre valors i ètica. Després de l'estudi, l'autor ens presenta sis característiques dels textos utòpics. Són societats basades en valors identificables (justícia, igualtat,

felicitat...), apel·len a una justificació exterior (la natura, Déu, la raó...), la majoria pertany a l'àmbit de les ciències socials; són creades a partir del poder de l'ésser humà, són reaccions a l'existència social, a partir del segle XVIII passen de ser ubicades en el present, cap a un altre temps. En l'anàlisi d'una de les activitats, s'observa com algunes de les característiques es mantenen vigents.

Un dels elements que Bailey (1988) proposava per tal de descobrir i analitzar la consciència social són les utopies. Aporten diferents funcions, revela les relacions entre la societat i el seu context i esdevé una forma important de crítica política. Les funcions que li atorga a la utopia són la provocativa i la evaluativa. La primera és pel seu plantejament d'agent actiu de transformació i la darrera ens permet comparar els ideals amb el present.

► **La ciència.** Anàlisi des d'una perspectiva científica, parlariem de la prospectiva o *future studies* anteriorment analitzat i descrit.

Com a resum, es presenta el mapa conceptual que Santisteban (2005) proposa. En ell conflueixen les tres categories de la temporalitat de l'ésser humà. Penso que és una bona eina per tal d'ordenar les perspectives a partir de les quals es pot analitzar el futur, tot relacionant-ho amb els aspectes de la consciència històrica, com a un continu de l'esdevenir històric, com ja s'ha desenvolupat (Santisteban 2005: 198).

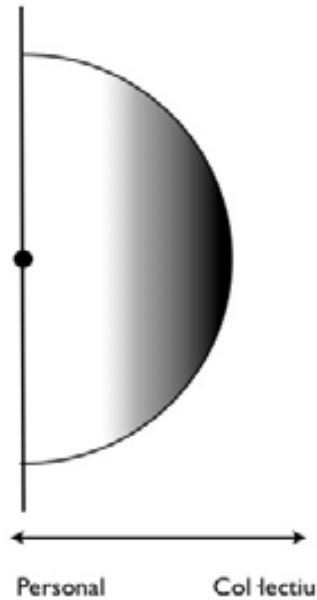


2.7.4.4. Pensar el futur personal i el futur col·lectiu

Fins ara hem observat com es construeixen les imatges del futur i quins conceptes hi entren en joc. Tanmateix, s'ha de tenir present un factor molt important com és l'orientació, és a dir, si ens centrem en un futur personal o en un futur col·lectiu. L'individu, quan pensa el futur, rep sempre la influència dels agents exteriors, ja siguin els esdeveniments del món, els mitjans de comunicació, etc. Tots ells haurien d'influenciar la seva forma de pensar. Però a través de les diferents recerques que s'han fet sobre les imatges del futur (Hicks i Holden 1995, Hutchinson 1998 i Anguera 2010), podem considerar com els agents exteriors només influencien quan es pensa en el futur col·lectiu i, normalment, en negatiu.

Tenint en compte les presents consideracions, realitzo la següent proposta de model d'estructura per a l'estudi del futur. Aquesta permet explicar

com el futur personal es veu sempre de manera més optimista, i a mesura que es va pensant en el futur col·lectiu el cercle tendeix a enfosquir-se.



Eckersley (2002) exposa que la joventut manté diferències entre les imatges que té del futur global i quan s'imagina el seu benestar. Tanmateix, l'autor creu que la visió general tendeix a erosionar la personal. Estableix que la relació entre els dos sectors està mediatitzada pel que ell anomena la qualitat de l'esperança, especialment el significat i el propòsit de la vida. Depenent de quins siguin els propòsits s'entén que una visió optimista o pessimista del món pugui influenciar en la concepció del futur personal.

2.7.4.5. De l'individual al social, etapes de l'aprenentatge

Slaughter (1996) creu que els *future studies* permeten a l'alumnat passar d'un pensament individual a un pensament social. El procés es realitza a través de cinc etapes. La primera és aprofitant la capacitat humana de visualitzar els futurs. Més endavant, trobem en el moment en què comencem a utilitzar

conceptes i idees relacionades amb el futur. Segons Slaughter el tercer nivell és el punt en què s'utilitzen les eines d'anàlisi. En l'instant en què s'apliquen els anàlisis en contextos o pràctiques, considerarem que estem en el quart esglaó. En l'última etapa tots els nivells conflueixen i permeten pensar la societat a llarg termini. Es mostra en la següent taula resum (753):

<u>Levels</u>		<u>Indicators</u>
Level 5 :	<u>Social capacity for foresight as an emergent property</u>	Long-term thinking becomes a social norm
Level 4 :	Futures processes, projects and structures embodied in variety of <u>applications</u>	Foresight routinely applied in most organisations
Level 3 :	<u>Futures tools and methodologies increase analytic power</u>	Widespread use of standard fs tools and methods
Level 2 :	<u>Futures concepts and ideas enable a futures discourse</u>	Futures concepts and ideas become influential via discourse
Level 1 :	<u>Raw capacities and perceptions of the human brain-mind system</u>	Unreflective use of forward thinking in daily life of individual

2.7.5. Un ensenyament holístic

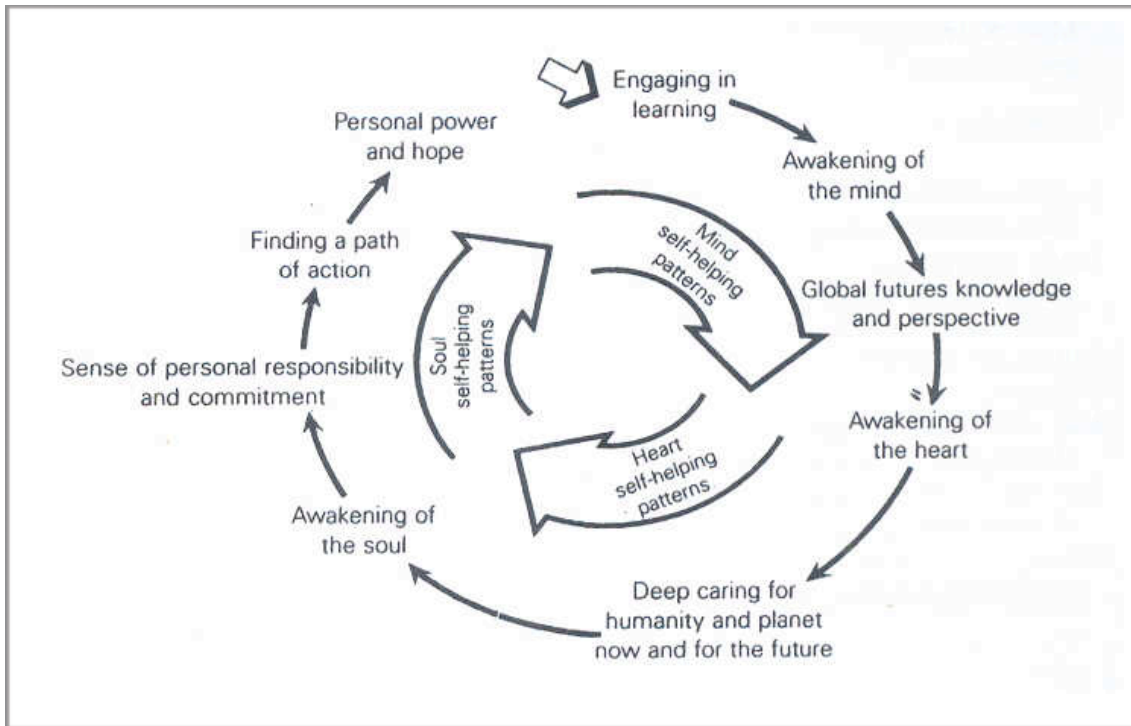
L'ensenyament holístic és un dels aspectes que més ajuda a prendre consciència de la globalitat i l'abast de l'educació per al futur. Sorgeix del que s'ha anomenat tradició cultural en els *future studies*, de la necessitat d'incorporar elements de la cultura no occidental i tenir-los més en compte tal i com Inayatullah (1998a) exposa. Grant (1998) apunta que sobre la meitat del segle XXI es va produir un augment de la visió holística del coneixement. Valora

aquest fet com a quelcom positiu i que ajuda a acomplir els objectius de l'educació que Dewey havia proposat.

Podríem considerar que la idea parteix de la recerca de la persona completa. Segons Buchen (1974), les virtuts de la tradició humanista ho permeten aconseguir. Tot i així, per a ell, el treball del futur aportaria les competències necessàries per assolir un ideal de persona.

Rogers (1998) actualitza el discurs considerant que l'educació per al futur és una experiència holística, que permet treballar diferents àmbits de l'experiència humana. Ens ofereix la possibilitat d'aplicar la concepció sistèmica de l'educació que Capra (1998 i 2007) proposa. Rogers es basa en el fet de que amb l'educació per al futur no es treballa només amb la ment, sinó que també s'utilitzen el cor i l'ànima, idea molt similar als quatre pilars de l'educació que proposa Capra: cap, cor, mans i esperit.

Proposa un model conceptual que il·lustra la complexitat de l'aprenentatge dels futurs globals i tots els aspectes cognitius, afectius i anímics, que actuen i que estimulen als aprenents. Seguidament, veiem el model conceptual (Rogers 1998: 205).



Rogers deixa clar que el model és una representació de la realitat, no la realitat en sí. Exposa que s'ha d'entendre com un holograma o un calidoscopi i no com un procés seqüencial. Disposa de dos grans grups. Un són les fletxes de bloc que contenen el títol de *self-helping patterns*, es refereixen a les accions que duen a terme els alumnes per tal de fer més fàcil l'aprenentatge. L'altre grup és el de les fletxes exteriors, aquí hi trobem les referències als tres àmbits que es treballen amb l'educació per al futur, ment, cor i ànima. Establí el model a partir de les seves investigacions.

El concepte *Awakening of the mind* fa referència a les dimensions de l'àmbit cognitiu o intel·lectual de l'aprenentatge, l'aprenentatge sobre futurs globals sempre suposa reptes intel·lectuals. És el moment en què l'alumnat s'enfronta amb els problemes de la nostra civilització en el present. El repte també el trobem associat amb el fet d'acceptar que hi ha molts futurs alternatius possibles, ja que el futur no està predeterminat i que hi ha moltes maneres de

percebre la realitat i pensar. Això provoca als estudiants un sentiment de dissonància cognitiva, de desconfort, de confusió, d'escepticisme.

El terme *Awakening of the heart* fa referència també al moment en què en l'aprenentatge es passa del saber intel·lectual al saber més personal. Rogers, després d'entrevistar diversos alumnes, comenta que tot i que la profunditat de les respostes variava, molts van descriure l'aprenentatge sobre el futur com un fet emocionalment intens, ple d'alts i baixos.

L'autora fins que no va entrevistar els alumnes no va elaborar el concepte *Awakening of the soul*. Fou a partir de les entrevistes que s'adonà que l'ànima jugava un rol important en l'aprenentatge sobre el futur. Deixa clar que per ella el terme ànima es refereix a: «*essence of the human being, the core values one holds, the theistic or secular meaning for existence and the sense for life purpose*» (209). Analitzant les històries es va adonar que el despertar de l'ànima era conseqüència del sentiment d'atenció, de preocupació per la humanitat, el planeta i les futures generacions, combinat amb un sentiment d'urgència per fer quelcom que contribueixi a un futur més saludable. Les preguntes sobre el sentit i el propòsit de la vida duen automàticament a un sentiment de responsabilitat i compromís. Aquest condueix als estudiants a embarcar-se en un viatge per trobar maneres pròpies d'actuar, com per exemple la reducció del consum, comprar productes naturals, determinar les necessitats en contra del simple desig, reciclar, etc. Les accions encaminen a l'alumnat a desenvolupar un poder i esperança personals, poders interiors que motiven la presa de decisions i l'acció pel canvi. L'esperança personal no és sinònim d'optimisme, és un sentiment de confiança, de creure que es pot fer, que es pot canviar.

Hicks (2006) recull la proposta de Rogers i n'elabora cinc dimensions. Dues d'elles són les que Rogers inclou dins del concepte *Awakening the soul*.

- ▶ Dimensió cognitiva: Es treballa quan s'aprenen nous fets, idees i conceptes sobre la situació global actual i les seves conseqüències. Sovint aquest s'ha considerat com el centre de l'aprenentatge. És el que pot provocar confusió i pessimisme en l'alumnat quan s'adona de les complexitats del món, igual que permet mostrar a l'alumnat que pensar sobre el futur és possible. Rogers la identifica amb la ment.
- ▶ Dimensió afectiva: Entra en joc en el moment en què s'aprèn sobre els aspectes globals, això comporta una resposta emocional per part dels alumnes, que comencen a experimentar una sèrie de sensacions conflictives com ara por/coratge. Identificada amb el cor.
- ▶ Dimensió existencial: L'aprenentatge sobre el futur provoca sovint que l'alumnat es qüestionari els seus valors i els propòsits que té a la vida, es cerquen respostes, però no les troben immediatament. És un moment en què l'alumnat fa una reconstrucció dels seus sentiments, fet que sol passar sovint quan un es fa preguntes profundes sobre el significat i propòsits de la vida. Seria l'ànima.
- ▶ Dimensió del poder. Es treballa en el moment en què es supera la dimensió existencial. Els estudiants tenen un sentiment d'augment de poder, que sorgeix d'un clar sentiment de responsabilitat personal i compromís per fer les coses.
- ▶ Dimensió de l'acció. Entra en joc al final del procés quan l'alumne realitza el canvi que s'ha proposat després de les preguntes que s'ha fet.

Gidley (2002b) fa un pas més i tot i acceptar que l'educació per al futur contribueix a l'ensenyament holístic, considera que ha de ser el sistema educatiu qui faci el pas. L'educació per al futur no ha d'aportar només uns

mètodes. L'observació partia de la necessitat que sorgia entre alguns futuristes de buscar formes d'educació alternativa. A través de les diferents recerques que ha dut a terme, l'autora proposa l'educació Steiner com a un gran exemple de treball en l'educació per al futur, coneguda com a pedagogia Waldorf. Va ser desenvolupada pel filòsof Rudolf Steiner, fundador de l'antroposofia. En ella l'aprenentatge és interdisciplinari, integrant tant sabers pràctics com artístics i elements conceptuals. Es coordina amb els "ritmes naturals del dia a dia" i s'emfatitza el paper de la imaginació en l'aprenentatge, tot desenvolupant processos mentals que inclouen tant components analítics com creatius. Els seus objectius generals són donar a la gent jove la base sobre la que es podran desenvolupar de manera lliure i moral.

Gidley (2002b) estableix que la pedagogia Steiner compleix tots els requisits que es demanen a un sistema educatiu i el que més afavoreix al desenvolupament holístic i l'educació per al futur: *«More holistic, integrated teaching methods using imagination, visualization, prosocial skills, and specific futures methodologies [...] Many of these are crucial aspects of Steiner education»* (Gidley, 2002b, 151).

2.7.6. Problemes i impediments en l'educació per al futur

La posada en pràctica i evolució de l'educació per al futur no ha estat exempta de problemes i dificultats. No sempre s'han trobat solucions, ja que per assolir-les es necessitarien grans transformacions. És Werdell (1974) qui considera que si el futurisme es vol introduir en l'educació, serien necessaris molts canvis estructurals en el sistema.

Una de les primeres dificultats que trobem és que a mesura que l'alumnat es va fent més gran, el treball del futur deixa de realitzar-se. Segons Singer (1974) són en els primers anys d'escola quan es generen les imatges del

futur. Partint d'aquest fet, Slaughter (2002) apunta un aspecte molt important i és que els alumnes no han de ser persuadits per tenir en compte el futur, ells mateixos ja tenen l'interès, però la gran majoria de cops no rep l'atenció que l'alumnat necessita. Afegeix que a mesura que van avançant cursos acadèmics, els aspectes del futur deixen de ser treballats. Així, l'interès que té l'alumne en el demà s'abandona.

La immobilitat del sistema educatiu és una de les altres dificultats que ha trobat l'educació per al futur. Gidley i Hampson (2005), destaquen les mancances que presenta l'escola en el moment d'adaptar-se al món canviant. Slaughter (2002), igual que les anteriors, exposa que bona part dels sistemes educatius segueixen en el que anomena la "era industrial". Bona part d'ells mantenen una administració i models propis de l'era anterior, que no permeten flexibilitat en la introducció de formes més obertes per treballar i apropar el futur a l'alumnat. El repte per a Slaughter és reinventar les escoles cap a una nova base filosòfica i operativa, més que no pas quedar-se ancorats en el racionalisme econòmic que impera i així aconseguir el sistema educatiu holístic proposat per Gidley (2002b).

L'altra gran dificultat que ha trobat l'educació en el futur és la conceptualització que se n'ha fet. Gough (1990) realitza una crítica al context educatiu australià, basant-se sobretot en el currículum. Crítica que ha estat extrapolada a escala mundial per diversos autors. Gough considera que el futur havia entrat en el discurs educatiu de tres maneres, que disten molt de l'aproximació que hauria de tenir. Els dos primer casos són molt freqüents en els currículums educatius i el darrer el trobem en el dia a dia.

- ▶ El futur tàcit. El futur no rep atenció explícita, s'esmenta, però passat i present són els que realment tenen presència i consideració.

- ▶ El futur manllevat (*token futures*). S'utilitzen conceptes o terminologies racionals que provenen d'altres àmbits. Ho trobem sovint quan es fa referència a la necessitat d'adaptació als canvis econòmics o tecnològics. S'utilitza el concepte futur, però referit a d'altres terrenys.
- ▶ El futur suposat (*taken-for-granted*). S'utilitza el concepte futur dominat exclusivament per visions científiques, sense tenir en compte altres àmbits.

Hicks (2011) reflexiona sobre el paper que ha tingut l'educació per al futur al Regne Unit, quina ha estat la seva evolució. Després d'uns inicis esperançadors, considera que la raó de ser de l'educació per al futur no ha estat incorporada per la majoria de professors. En aquest sentit l'ensenyament de la geografia ha dedicat més atenció que la història a l'estudi del futur, orientat especialment a la sostenibilitat, mentre que no trobem tants treballs a l'ensenyament de la història. Hicks acusa la influència de la ideologia neoliberal en l'educació, com un dels principals motius pels quals l'educació per al futur no té més èxit entre el professorat i en el currículum.

2.7.7. Recerques sobre les imatges del futur

He considerat rellevant dedicar un apartat especial a mostrar quins estudis s'han fet sobre les imatges del futur de l'alumnat, ja que és en aquest àmbit en el qual es centra la tesi. Moltes recerques les trobem citades en Hicks (1996a, 1998 i 2006) i Hicks i Holden (2007).

a) *Dècada dels seixanta: el naixement d'un camp de recerca*

Als seixanta trobem les primeres recerques. Danziger (1963) realitza un estudi a Sudàfrica en el qual demanava als participants que escrivissin històries sobre el futur, que anaven des de visions més liberals i conservadores a visions més catastrofistes i revolucionàries. L'altra investigació que trobem és l'estudi de Cantril (1965) que demanà ordenar en una escala de deu punts les descripcions dels millors i pitjors futurs possibles.

b) *Dècada dels setanta: la proliferació de les recerques sobre imatges del futur*

Griffith (1974), amb l'assessorament de Toffler, portà a terme el que és considerat com un dels primers cursos en educació per al futur en alumnes d'educació secundària als Estats Units. Fet a Melbourne i hi participaren 41 alumnes. En el desenvolupament del curs es tractaren diferents temes com ara les guerres, la intel·ligència, la població, la política o les comunicacions, un total de quinze. En les valoracions del curs es comprovà que aquest havia permès l'alumnat contraposar els valors que cada un tenia i identificar quins els interessarien més pel futur. A la vegada que els va donar més confiança i seguretat emocional en el seu dia a dia.

A mitjans dels setanta, Toffler (1974), a partir de les valoracions extretes de diferents estudis realitzat, va elaborar unes conclusions. Es centraven en que hi havia una gran dissonància entre el què la gent jove esperava de la seva vida personal i com veien el futur global i nacional. Esperaven en les seves vides un ofici segur, casats, amb família, mentre que en l'àmbit mundial preveien desastres naturals, guerres nuclears.

En la mateixa dècada trobem la investigació de Bart (1974) que mostrava com les imatges del futur de les dones solen diferir de la dels homes. Poussaint

(1974) identificà diferències entre les imatges del futur en els infants blancs i negres.

Al 1976 es realitzà la primera investigació internacional, duta a terme per Ornauer, et al. (1976) on implicà nou països diferents, entre ells Espanya. Es basava en veure quines imatges sobre el futur hi havia per a l'any 2000, *Images of the World in the Year 2000*. Els resultats quedaren molt enfocats en la ciència, la tecnologia i les guerres més que no pas altres qüestions socials, i constatà que la mentalitat pessimista era la predominant.

c) Dècada dels vuitanta: la consolidació de les recerques sobre imatges del futur

Livingstone (1983) realitzà una recerca a Canadà. En el seu estudi s'hi produïrien canvis respecte a la recerca d'Ornauer, ja que hi hagué una major indagació sobre les imatges del futur en termes socials, amb lligams, això sí, amb la ciència i la tecnologia.

Va ser Brown (1984) qui en un estudi realitzat al 1984 al Regne Unit va mostrar com els punts de vista que tenia l'alumnat eren un reflex de la cultura i la política de la societat d'aquell moment. Així com també preveïen un futur molt tecnològic i feien predominar més els valors no materialistes que els materialistes.

L'estudi de Johnson (1987) dut a terme amb alumnes dels Estats Units fa destacar tres gran aspectes. El primer és la visió optimista que tenien del futur personal. Seguidament es mostraven pessimistes amb el futur del país, creien que hi hauria un increment de drogues i de crims, que empitjoraria la situació econòmica i el 60% tenia por d'una guerra nuclear. Aquestes dos aspectes ja els havia apuntat Toffler (1974). Finalment, els alumnes evidenciaven la necessitat d'una igualtat de gènere.

Holden (1989) a partir d'observacions de classe aportà que l'alumnat de 9 anys es preocupaven per acabar amb la pobresa, el crim i la guerra, de la mateixa manera que cap d'ells creia que hi hauria una guerra nuclear durant la seva existència.

d) Dècada dels noranta: l'eclosió de les recerques en imatges del futur

El centre de consultories i previsions Henley Centre (1991) va fer una enquesta relacionada amb els interessos ambientals dels alumnes, entre 10-14 anys. Els més citats eren de caràcter global més que no pas local. Es podien emmarcar en tres nivells: aspectes globals com ara l'escalfament del planeta, la capa d'ozó, la desforestació; d'altres referents amb l'àmbit de casa com ara la contaminació de cotxes i d'aspectes relacionats amb els animals, sobretot l'extinció d'espècies. Els dibuixos del futur eren pessimistes i les solucions consistien en canviar petits aspectes del dia a dia, més que no pas canviar el model de vida occidental.

Hideg i Novaky (2002) mostraven quines són les percepcions del futur en els joves d'Hongria a partir d'enquestes que el *Department of Futures Research of the Budapest University of Economic Sciences* realitzà durant els anys 1992-1996. Es passaren a estudiants d'economia, economistes i alumnat de secundària. Els primers creien que amb la seva activitat incidirien en el futur, es mostraven segurs en el seu futur personal, però no eren molt optimistes amb les expectatives globals. El segon grup no es posicionava gaire optimista envers les seves accions ni les expectatives, creien que poca cosa podien fer sobre el futur. El darrer grup no descrivia unes imatges molt prefixades, es movien entre l'optimisme i el pessimisme. Les autores van considerar que els alumnes d'educació secundària es trobaven en un moment molt influenciable i que una educació per al futur ben guiada els hagués ajudat molt.

Hutchinson (1998) realitzà un estudi a 650 alumnes de secundària. La investigació es va dur a terme al 1993 a Austràlia amb escoles catòliques de les àrees rurals i urbanes. El percentatge de nois i noies, així com també el seu nivell social, fou el màxim de representatiu possible. Els resultats van concloure que hi havia un gran sentiment de negativitat. Aquesta imatge negativa del futur venia donada, en gran part, per la intensificació de la pressió escolar i la competitivitat. El sentiment negatiu es reflectia en la percepció de l'alumnat, veia el món com un lloc sense compassió, despersonalitzat; violent, amb tendència a la guerra; dividit entre el tenir i el no tenir; mecanitzat, amb un canvi tecnològic violent; un món insostenible ambientalment amb una degradació continuada de la biosfera; políticament corrupte i decepcionant, en què votar és una pèrdua de temps.

La recerca també identificava quatre categories de futurs preferibles per l'alumnat:

- ▶ Una forta concepció d'un futur tecnocràtic amb solucions tècniques als problemes. Aquest aspecte era més visible en els nois que en les noies.
- ▶ Una imatge social molt relacionada amb la desmilitarització i una ciència i tecnologia més sostenible i amigable ambiental i socialment.
- ▶ Una forta acceptació de les responsabilitats i necessitats humanes per a les futures generacions. L'assoliment de l'equitat internacional n'és un exemple.
- ▶ L'última de les categories fou la concepció pacífica del món, la idea de fer la pau amb tots els habitants i el planeta.

Finalment, s'apuntà la necessitat que mostraven els alumnes per aprendre sobre els futurs preferibles en l'educació. La majoria d'alumnes

emfatitzà en la voluntat de donar més oportunitats a l'escola per imaginar futurs preferibles, ja que era essencial per prendre decisions i comprometre's.

Rubin (2001 i 2002) portà a terme durant els anys 1994-95 una recerca a dotze centres diferents. Aquests comprenien la primària, la secundària i la formació professional. Va constar de dues enquestes i diverses entrevistes. Cal tenir en compte que la investigació es va dur a terme durant la recessió fina, un moment en què tots els joves de Finlàndia no tenien un ofici d'acord amb el seu currículum acadèmic i tenien dificultats per ubicar-se en una societat que no els atorgava responsabilitats. Un dels aspectes més destacats de la recerca tornava a ser la dicotomia que els alumnes establien entre el futur personal i el futur global. Les autores van catalogar les imatges del futur personal de l'alumnat de convencionals, ja que es centraven en l'acceptació dels valors, i la voluntat de tenir famílies felices i cases pròpies. Les imatges del futur de la societat estaven basades en l'horror, la corrupció, l'atur i refugis atòmics. Tanmateix, les del futur global estaven emmarcades per la fam, la pol·lució i la manca d'esperança.

El moment en què es demanà quin era el motiu de la diferència entre l'àmbit personal i global els alumnes no tenien resposta. A partir d'aquest fet, Rubin constatà que la dicotomia sorgeix en el moment en què el futur personal es crea a partir dels valors que l'individu ha rebut en el nucli familiar, i és aquí on els models de benestar i els seus valors han obtingut un resultat exitós. Mentre que el futur global es construeix a partir dels inputs exteriors, si aquests no són positius, les imatges tampoc ho són. L'autora també considera que en el moment en què l'individu no pot fer realitat les seves imatges personals sorgeixen dos tipus de reaccions, la sensació de fracàs i la culpa a la societat. La última pot derivar en el pitjor del cassos en suïcidis, alcoholisme, ingrés en grups extremistes, sectes o la drogoaddicció. La solució proposada és centrà en la tria de diferents futurs.

El següent gran estudi realitzat és el que Hicks i Holden van fer al 1995 al Regne Unit (Hicks 1996a, 1998, 2006; Hicks i Holden 1995 i 2007). Hi participaren 400 alumnes d'entre 7 i 18 anys. Revelà que l'habilitat de l'alumnat per pensar sobre el futur no estava molt ben desenvolupada i que les seves imatges tendien a ser pessimistes. Els dos autors es van trobar, en primer lloc, que l'edat era una variable significativa, ja que com més grans eren els alumnes amb més pessimisme encaraven el futur. Els futurs que més temia l'alumnat eren els relacionats amb l'augment de les guerres, de la violència i la degradació del medi ambient. Un altre punt important, fou que tot i que les noies eren menys optimistes que els nois, també eren més crítiques amb el futur tecnocràtic. Es descobrí que tot i que la majoria d'alumnes es veuen segurs de construir un futur millor troben a faltar habilitats socials o polítiques, així com també més informació i discussions a l'escola. No es trobaren diferències entre el futur personal i el global.

Oscarsson (1996) va dur a terme un estudi sobre les imatges del futur. Reafirmava els resultats que Toffler (1974) havia exposat. Els alumnes es mostraven optimistes respecte el seu futur, però ho eren molt menys quan es referien al futur del país, on les qüestions econòmiques es plantejaven com una incertesa.

Va ser Stewart (2002) qui encapçalà una recerca en 150 alumnes d'entre 9 i 12 anys. Es va fer als suburbis de Melbourne, al 1997. Va consistir en l'aplicació d'una seqüència, totalment curricular, que havia de permetre l'alumnat imaginar-se com seria el seu veïnat ideal, què hauria de tenir i dur-ho a terme. Abans d'iniciar la seqüència, contestaren unes enquestes. El seu desenvolupament va consistir en quatre fases. Primerament, s'aprofundí en el coneixement de l'entorn, visitant-lo i treballant-lo. Seguidament, es mostrà a l'alumnat quina era la preocupació de les persones. A partir d'aquesta informació s'iniciava la participació i en la presa i disseny d'accions. Finalment,

van poder fer arribar les seves propostes al govern. Un cop es va acabar el projecte es tornà a passar unes enquestes per comparar-les amb les prèvies. Els resultats es van traduir en un augment de l'optimisme. En la primera un 37% dels alumnes creia que el món seria millor en el futur, després de la pràctica era el 68% els que ho creien. El mateix passà amb els alumnes que creien que tot seria pitjor, un 42 % en el primer qüestionari, després de la seqüència només 4% dels alumnes ho considerava.

L'any 1997, Head (2002) iniciava una recerca en l'equivalent al primer de l'ESO a Queensland, Austràlia. S'analitzaven els resultats de dues enquestes fetes abans i després d'un treball del futur a l'aula. En el segon qüestionari l'alumnat tenia l'oportunitat de donar la seva opinió i fer recomanacions. Després del treball es produïren canvis entre els joves a l'hora de pensar el futur. Tot i així, el que destaca l'autora són dues valoracions generalitzades que es van fer. D'entrada, consideraven important incorporar el treball del futur a l'escola. Per altra banda, posaven de manifest les seves mancances quant a coneixements, fet que no els permetia treballar de forma correcta l'exploració del futur.

Al 1998 a Noruega, Brunstad (2002), com a part d'una tesi doctoral, analitzava quines són les imatges que els universitaris tenien sobre el futur. Detectà que hi havia una pèrdua de fe i d'esperança vers el futur global. L'alumnat creia que tenir fills era portar-los a un món insegur i perillós, però destacaven la seguretat de la família nuclear. S'evidenciaven moltes influències dels films apocalíptics i de la música del moment, la sensació que el món era imprevisible, inestable i mancat de control era comú. L'autor proposava dos eixos, un dedicat al que és global i personal, i l'altre a l'optimisme i el pessimisme. En l'últim sobresortia l'optimisme aplicat al futur personal del qual se'n destacava la possibilitat de tenir poder i la seguretat de la família nuclear.

D'altres aspectes destacables en la investigació foren que l'alumnat només actua si els sorgeix la oportunitat de fer-ho, en cas contrari no se senten responsables del futur comú. La última valoració va ser que la societat individualista i privatitzada, dóna més possibilitat de què cada individu pugui crear la seva pròpia vida, però a la vegada deixa sense referents als joves, obligant-los a cercar els ideals en els mitjans de comunicació.

En el mateix any, Gidley (1998) duia a terme una recerca en centres d'educació secundària de pedagogia Steiner. Comprovà que l'alumnat demostrava un fort activisme, confiança i força per crear els seus futurs preferibles; gràcies a la preparació que rebien. És per aquest motiu que Gidley conclou que els centres en què s'educa premeditadament en el cultiu de la imaginació, de les arts, en què es posa èmfasi en valors humans com ara l'activisme, l'espiritualitat i l'actitud davant dels canvis, tal i com fa la pedagogia Steiner, esdevenen alumnes educats per al segle XXI, preparats per els canvis constants. A la vegada que també es mostren més segurs a l'hora d'abandonar els futurs que temen pels futurs que volen.

Sense ser pròpiament una recerca sobre imatges del futur, Tutiaux-Guillon i Mousseau (1998) presentaven els resultats d'una enquesta europea sobre els joves i la història. En el moment d'afrontar el futur la majoria de l'alumnat considerava que els majors canvis vindrien donats per la tecnologia i l'evolució de la ciència.

Al 1999, en un institut rural de Queensland, Hart (2002) aplicava una seqüència didàctica de 6 setmanes, amb tres sessions setmanals, a 25 alumnes. El títol era "*Towards the Year 2030*". Volia aconseguir una major connexió entre l'alumnat i l'educació que rebia. Tot i la indiferència inicial de l'alumnat Hart destaca els bons resultats que s'obtingueren de la unitat. Van prendre consciència de les accions i, bona part d'ells, van canviar la seva actitud cap a una més positiva, considerant que el treball en aquella seqüència els havia

ajudat a millorar les seves habilitats vers el futur. El model d'alumnat que en sortí fou el d'un alumnat: amb coneixement, compromès, capaç de visualitzar el futur i conscient de les seves accions. Cal anotar que una minoria finalitzà amb una visió més negativa de la que començà.

Sohail Inayatullah (2002b) exposa un seguit d'estudis de cas realitzats al 1999. El primer del 1999 es va dur a terme en un curs universitari intensiu amb 10 alumnes a Trier, Alemanya. Com a síntesi emergiren quatre grans imatges del futur: Una comunitat europea orgànica i interconnectada; un espai perquè les famílies puguin dur a terme les seves funcions educadores i de manteniment, si fes falta amb ajuts estatals; una tecnologia potent, amigable i auxiliar; i, una imatge apocalíptica en què l'atur, la fi del petroli i l'aixecament de l'Àfrica n'eren els més destacats.

El segon es realitzà en un institut, també de Trier, en el qual participaren 18 alumnes. El 90% d'ells, a parts iguals, creia que el futur seguiria igual o que empitjoraria, no manifestaven cap esperança en el demà. Pel què fa a la seva possibilitat de incidir en el futur, la meitat dels alumnes creien que en serien capaços. Finalment, quant als escenaris que preferien pel demà, els més escollits van ser el d'un món transformat, un món tecnificat i, en menor mesura, només un 28% de l'alumnat, un món sostenible.

Un altre estudi desenvolupat amb universitaris de Taiwan, al maig del 1999, en sorgiren tres grans imatges del país. Una en què cada ciutadà era molt ric i podia disposar de tots els luxes possibles; l'altra proposava un retorn al ritme de vida de l'agricultura, però amb una interconnexió entre les persones a través de la tecnologia i l'última era la d'un futur sostenible.

Finalment, Inayatullah exposa les valoracions realitzades durant els anys 1997-99. Els cursos d'Història del futur es van fer a la Universitat de Queensland. D'aquí l'estudiós ens explica algunes metàfores amb les quals els alumnes van acabar definint el futur. Les escollides exemplifiquen la diversitat

d'imatges: «*The future is like a tree. It has roots in history, the branches represent interconnection, organic growth. The future is like the Titanic. Western civilization appears invincible but it is about to hit an iceberg. The future is like the movie Star Trek*» (234).

Eckersley (1999) ressenya com al 1999 es duia a Austràlia una macro investigació, consistí en una enquesta a 800 joves i la realització d'uns tallers amb 150. L'edat dels participants era dels 15 als 24 anys, provenien de diferents entorns. L'objectiu era identificar què esperaven i què volien del seu país a l'any 2010, per tant, no es valoraven els futurs personals. Els resultats de la recerca conclouien que el que els joves australians volien no era ni el futur que esperaven ni el que els havien promès. La majoria no esperava que al 2010 la vida a Austràlia fos millor, al contrari, se la imaginaven en termes continuistes o d'empitjorament, ja sigui amb més pol·lució, destrucció, atur, conflictes, entre d'altres. La imatge contrastava amb el que desitjaven, que Austràlia fos una societat que posés menys èmfasis en l'individual, en el materialisme i en la competitivitat, i en posés més en la comunitat, la família, el medi ambient i la cooperació. A l'abraçar un àmbit tan gran d'edats, s'establiren algunes tendències. Els estudiants solien ser més positius que les persones que estaven a l'atur. Els homes eren més optimistes que les dones en l'esperança de la qualitat de vida futura. Un dels aspectes més destacats constats en la investigació fou el trencament de la idea sobre els joves i la seva predilecció per la tecnologia. Tot i que es mostraven conscients del poder que té la ciència i com pot ajudar a aconseguir els futurs preferits, els joves desconfiaven molt que la tecnologia pugui solucionar els problemes socials i globals i es preocupaven pels impactes ocasionats.

e) *Segle XXI: la diversificació de les recerques sobre les imatges del futur*

Jackson, et al. (2002) coordinà un projecte via on-line sobre el futur preferibles en alumnes des de parvulari fins a 12 anys. Es va dur a terme a les *Orange County Public Schools in Orlando, Florida*, amb un equip docent iniciat ja en el que són els *future studies*. Un cop va finalitzar, un 90% dels alumnes demostraven més habilitats per canviar el futur i se sentien més esperançats, i un 75% es mostraven més positius.

Oehlers (2002) va dur a terme una recerca sobre les imatges del futur a Singapur. Comprovà com la societat acceptava totes les visions del futur que proposava la PAP, *People Action Party*, i com aquests tenien el suport de bona part dels aparells de la societat, com els mass media o el govern.

En una investigació feta en nens de sis anys a Suècia, Elm (2006) es va reflectir la dificultat que tenia l'alumnat per pensar globalment, però a l'hora de parlar dels futurs personals i de la comunitat no tenien problemes. S'imaginaven un món igual, però amb més flora i fauna.

Reed, et al. (2009) exposa els resultats d'un total de vuit recerques realitzades a mitjans de la dècada. A través de la visualització dels *scenarios*, volien descriure futurs possibles per als *Uplands* del Regne Unit -*Scottish highlands, the West Country moorland, the Yorkshire Dales* i el *Peak District*-. Els resultats donaven com a escenari desitjable la continuació de l'agricultura de muntanya, amb mesures mediambientals. Per altra banda, el menys desitjable era l'eradicació del suport financer del govern cap a l'agricultura de muntanya.

L'estudi dut a terme Regne Unit per Holden al 2007 (Hicks i Holden 2007), confirma algunes de les conclusions que s'havien mostrat en la seva recerca del mateix autor el 1995. Els adolescents de catorze anys, seguien preocupats per la violència i el crim, la pobresa del món, els conflictes globals i

els problemes mediambientals. Tanmateix, es mostraven menys optimistes en quan a les solucions dels problemes ambientals.

A l'inici del curs 2006-07 trobem unes enquestes realitzades per l'UCAS i el *Forum for the future* (2007), a futurs estudiants d'universitat. En elles se'ls demanava com s'imaginaven que seria la vida en 25 anys. Els punts més rellevants foren que l'alumnat s'imaginava un món tecnològicament avançat, però ambientalment empobrit. Creien que els estils de vida haurien de canviar radicalment per poder sobreviure. Un 69% d'enquestats exposaven la necessitat d'un canvi individual si es volia mantenir la civilització. També es manifestava la tendència que Hicks i Holden havien mostrat al 1995, les dones eren menys optimistes que els homes respecte el futur. Aquestes creien que serien necessaris molts canvis, però a la vegada estaven més preparades per a contribuir-hi.

En el curs 2007-08 l'UCAS i el *Forum for the Future* (2009) van tornar a realitzar unes enquestes a futurs estudiants d'universitat. Els resultats no van ser molt diferents. Més de la meitat considerava que el món estaria ambientalment molt empobrit. Aquest cop ja era el 78% dels enquestats els que afirmaven que s'hauria de canviar el ritme de vida si es volia sobreviure un segle més. Tot i així, en alguns àmbits els enquestats van ser menys pessimistes. A la pregunta sobre si el canvi climàtic els afectaria un 85% considerava que sí, en contra del 91% de l'any anterior. També va ser similar en les desigualtats entre països rics i pobres, un 75% opinaven que augmentaria, ja que en el 2006/07 eren un 80%.

En l'àmbit català tenim la recerca de Dooly, Oller i Vallejo (2009) i també Vallejo i Oller (2010) realitzada a diferents països d'Europa. Es centrava en les preocupacions i realitats que viuen els adolescents entorn a la ciutadania europea. Un dels objectius era valorar si la visió de futur que tenien sobre els temes socials en el seu entorn local i global era afrontada amb optimisme o amb incertesa i problemàtica.

Anteriorment, s'ha esmentat els treballs de Pagès i Santisteban (2010), molt en línia amb el de Stewart (2002) . En un dels treballs (Santisteban, et al., 2010), s'experimenta una seqüència didàctica per tal de treballar la participació democràtica i l'associacionisme, alumnat del districte 2 de la ciutat de Terrassa van participar en l'elecció del nom d'una passarel·la que s'acabava d'edificar. Gràcies a l'experimentació van poder apropar-se a la participació democràtica i observar com les seves idees podien ésser materialitzades. Altres projectes similars als exposats serien els de l'audiència pública als nois i noies de Barcelona (Pagès 2004; Pagès i Santisteban, 2009; Cano 2011) o la Taula d'Infants i joves del barri de la Maurina, una experiència del Pla de Barris de la ciutat de Terrassa (Olivella, et al. 2012).

Aquesta tesi forma part de la línia de recerca de la Unitat de Didàctica de les Ciències Socials de la Universitat Autònoma de Barcelona, sobre el concepte de futur a l'ensenyament de les ciències socials (Santisteban, 2004, 2005, 2006 i 2009; Pagès, 2004; Pagès i Santisteban, 2008 i 2010). Seguint la línia vigent s'ha realitzat prèviament una recerca, la qual podem considerar la primera en tractar de manera independent el concepte de futur a l'educació secundària al nostre entorn (Anguera, 2010 i 2011), duta a terme entre els anys 2009 i 2010. En ella hi participaren una cinquantena d'alumnes de 3r d'ESO. Es va poder constatar que l'alumnat es mostra preocupat pels problemes del món i la seva predisposició a solucionar-los sempre i quan tothom ho faci i se'n beneficiï.

L'autor, en funció de les imatges del futur de l'alumnat, va establir quatre tipologies: continuista, pessimista, optimista, tecnològic. S'afirmà les diferències que l'alumnat mostra a l'hora de pensar el futur de forma personal i de forma global, sent les primeres imatges molt més optimistes que les segones. En última instància es destacava la manca de formació que mostrava l'alumnat en el treball del futur. La tesis doctoral ve a completar aquest treball inicial.

g) *Síntesis de les recerques*

Són moltes les recerques, investigacions i experimentacions sobre el futur que s'han dut a terme. Inayatullah (2002b) apuntava la importància d'aquestes: «*Research on how youth see the future should not merely be about collecting and analyzing their responses to how they see the future but working with them to uncover and unpack their preferred futures - the futures they want to create*» (235). Opinió de l'autor sobre el valor que tenen les diferents recerques i quina aplicació haurien de tenir, com haurien de ser utilitzades.

D'altres autors han intentat sintetitzar i englobar les principals conclusions de les investigacions. Hicks (1998) a partir dels resultats dels diferents estudis i recerques realitza diverses valoracions. Considera que hi ha una addicció a la distopia més que no pas a la utopia. Culpa a la postmodernitat deconstructiva en la que estem immersos en provocar una imatge negativa del futur. Finalment, proposa utilitzar la postmodernitat amb un aire més revisionista i constructiu, en què l'esperança tingui un rol important i s'aprofundeixi en visions d'un futur més sostenible.

Com a síntesi, Gidley i Hamson (2005) exposen les diferents recerques com a indicadors. Per a ells les investigacions han mostrat que l'alumnat es sent desemparat davant el futur, especialment en temes de medi ambient, economia, atur i malalties. També que les imatges dels futurs temuts solen ser més fluïdes i extenses que les dels futurs desitjables. A més a més, destaquen la constatació de la diferència entre el que es desitja i el que s'espera, tant en el vessant personal com el global.

Els mateixos autors destaquen un seguit de característiques que les recerques realitzades presenten, en base en les diferències que s'identifiquen en els diversos àmbits.

- ▶ Diferències en l'edat: A major edat els alumnes esdevenen menys optimistes, més escèptics, més apàtics i desil·lusionats.
- ▶ Diferències de gènere: Els nois solen tenir més predilecció per un futur tecnològic, mentre que les noies tendeixen a mostrar-se més interessades en el propi futur, el de la comunitat i del món.
- ▶ Diferències segons el model educacional: Els alumnes educats en la pedagogia Steiner eren capaços de mostrar descripcions més riques i detallades dels seus futurs desitjables, eren més optimistes i positius.

Finalment, s'exposa un quadre que sintetitza les principals conclusions que els diferents autors han destacat de les seves investigacions. Totes elles d'interès de cara la inclusió del futur en les ciències socials.

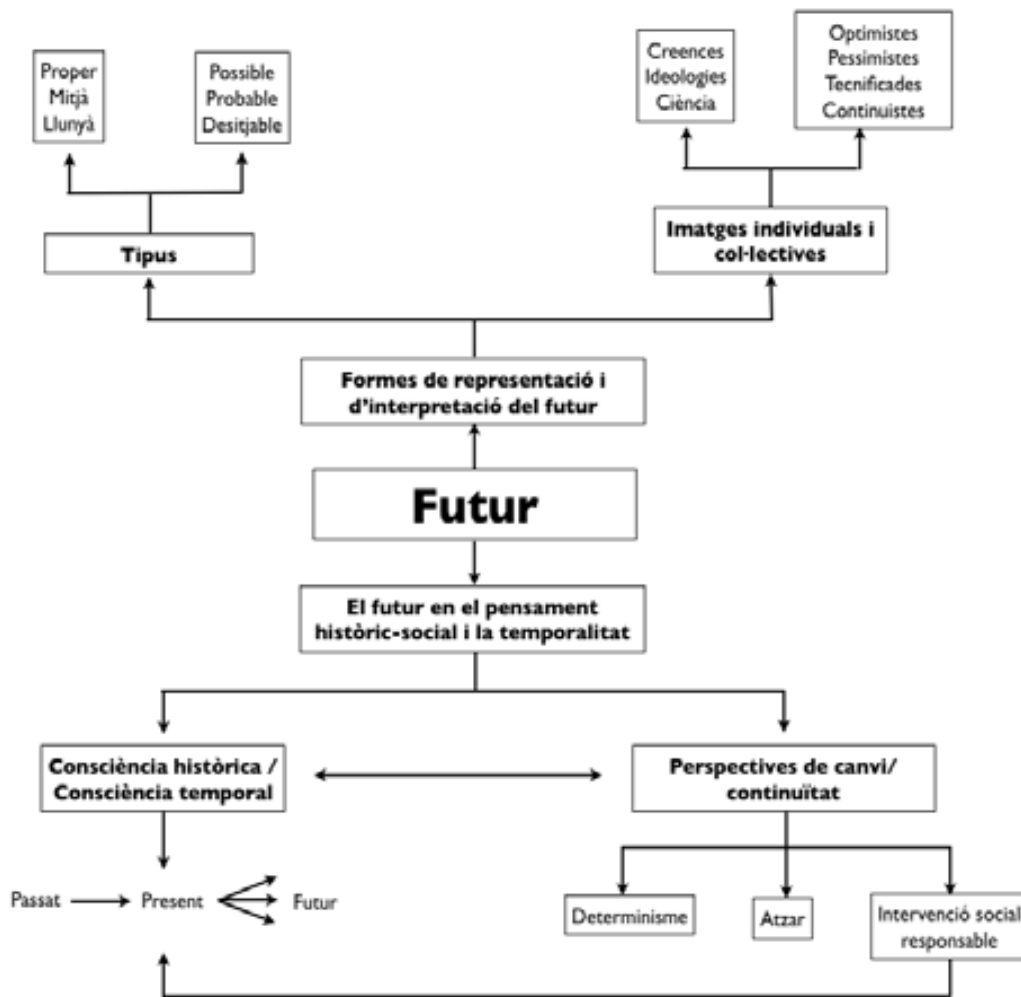
Aportacions	Autors
La imatge del futur personal és més optimista que la que els joves tenen sobre el futur global i nacional	Toffler (1974), Johnson (1987), Hideg i Novaky (1992-96), Rubin (1994-95), Oscarsson, Brunstad (1998)
Imatges del futur de les dones difereixen de la dels homes	Bart (1974), Hicks i Holden (1995), Eckersley (1999), UCAS (06-07)
Predominança d'una mentalitat pessimista	Ornauer (1976), Hentley Centre's (1991), Hutchinson (1993), Brunstad (1998)
Imatges del futur són un reflex de la cultura i la política	Brown (1984), Rubin (1994-95),
Interès per resoldre els problemes mundials	Holden (1989, 2007), Hutchinson (1993)
A més edat, més pessimisme	Hicks i Holden (1995), Eckersley (1999)
Predominança de la ciència i la tecnologia	Livingstone (1983), Brown (1984), Hutchinson (1993), Tutiaux-Guillon i Mousseau (1998), UCAS (06-07)
Els alumnes només actuen si hi ha oportunitat	Brunstad (1998)
El treball del futur ha aportat millores en la formació de l'alumnat	Griffith (1974), Stewart (1997), Hart (2002), Jackson et al (2002),
L'alumnat mostra manca de formació	Hutchinson (1993), Hicks i Holden (1995), Head (1997)
Quatre futurs preferibles/tipologies	Hutchinson (1993)

2.8. Proposta d'estructura conceptual sobre el futur

En el desenvolupament del marc teòric hem pogut veure el futur des de dos òptiques diferents. La primera ha estat des del prisma del temps. Hem observat, que el futur és un concepte que forma part de les tres categories de la temporalitat humana, *passat, present i futur*, (Santisteban 2005: 197). Com a tal, també s'endinsa en el temps històric. Per tant, ens trobem davant d'una idea que prové d'un metaconcepte, però a la vegada desenvolupa ell mateix una xarxa conceptual que el completa.

Posteriorment, s'ha exposat el camp que ha indagat més en el concepte de futur, els anomenats *future studies* o prospectiva. A partir d'aquestes perspectives hem comprovat quines recerques s'han fet i quina ha estat la inclusió que ha tingut el concepte en l'educació. Hem vist com s'ha dut a terme en especial èmfasi en els àmbits de la geografia i la sostenibilitat.

Seguidament, es presentarà una proposta d'estructura conceptual pel treball del futur en l'ensenyament de les ciències socials, basada en el marc teòric que he exposat, i que tindrà en compte la seva vinculació amb la temporalitat i no només amb la geografia i la sostenibilitat, sinó també amb la temporalitat, la consciència històrica i l'educació per a la participació democràtica.



La proposta mostra la vinculació del futur amb dos grans eixos per al seu estudi:

- a) formes de representació i d'interpretació del futur;
- b) pensament històric-social i temporalitat.

Pel que fa al primer aspecte, formes de representació i d'interpretació del futur, observem com de les formes de representació i interpretació emergeixen dues branques, els tipus de futur i les imatges del futur individuals i les col·lectives. Cada una d'elles dóna com a resultat un seguit de conceptes. Dins els tipus de futur en trobem sis tipus: proper, mitjà, llunyà, possible, probable i

desitjable. En quan a la segona branca, les imatges individuals i col·lectives, trobem que poden pertànyer a l'àmbit de les creences i mites, les ideologies o la ciència. Igualment tenim quatre tipus d'imatges del futur: optimistes, pessimistes, tecnificades o continuistes.

En el cas del futur en el pensament històric-social i la temporalitat, veiem com en naixen dos braços, ambdós relacionats entre sí. El primer fa referència a la consciència històrica i temporal, el futur és el resultat de les accions del passat i del present. Les accions per al futur poden ser diverses i amb múltiples resultats possibles. El segon braç està connectat a les perspectives de canvi i continuïtat. Observem que la perspectiva de la intervenció social responsable està vinculada amb les tres categories de la temporalitat. Sorgeix de la idea de les ciències socials que consideren que tant el passat, com el present, com el futur es construeixen, i és només a partir d'una intervenció social responsable que podem transformar el present i construir el futur.

3. Fonamentació metodològica

La tesi és un estudi de cas qualitatiu en el qual s'han utilitzat tant instruments quantitius com qualitius. La voluntat d'aquesta és conèixer les representacions que l'alumnat de l'Educació Secundària Obligatòria de Catalunya té sobre el futur i quines modificacions es produeixen en les representacions després de ser treballat el futur com a seqüència didàctica. Per tant, podem emmarcar-la dins de les investigacions educatives, entenent-les de la mateixa manera que Stenhouse (1987), com a eina que permet millorar la pràctica docent. Seguidament, es desenvoluparan les fases de la investigació, el caràcter d'aquesta, els marcs interpretatius i els instruments utilitzats.

3.1. Una investigació educativa qualitativa: un estudi de cas

S'emmarca dins les considerades investigacions educatives interpretatives. Pérez Gómez (1989) i Bisquerra (2000) distingeixen tres grans tendències en les investigacions educatives: la positivista, la interpretativa i la crítica. És en el marc de l'última en la qual l'englobaríem. La teoria crítica entén la interpretació com un pas previ a la transformació de la realitat. A partir d'una

anàlisi de les formes de poder i de les implicacions ideològiques, així com del compromís social de l'investigador i dels participants.

Sovint molts autors tendeixen a reduir en dos gran blocs els programes d'investigació, tot i que això ha suposat més d'un debat al respecte. Parlem de recerques quantitatives o etnogràfiques.

Aquesta pertany al segon grup, però utilitza mètodes mixtes. Els arguments els trobem seguint l'exposició de Barton (2006), el qual considera que realitzar una investigació amb mètodes purament qualitatiu o quantitatiu pot no ser gaire útil, a la vegada que contradictori, ja que ambdues metodologies utilitzen elements comuns, es complementen i enriqueixen els resultats.

Autors com Álvarez-Gayou (2003), Taylor i Bogdan (1986) o Stake (1998) exposen en les seves obres els orígens i l'evolució de les investigacions qualitatives. No sintetitzaré aquí la història d'aquestes, però sí que n'esbossaré les característiques. Rincón, et al. (1995) distingeix tres dimensions fonamentals en la definició de la investigació qualitativa: la ontològica, l'epistemològica i la metodològica. La primera s'orienta a la comprensió de la realitat social i natural. En el nostre cas l'ensenyament de les ciències socials. La dimensió epistemològica fa referència a l'establiment de criteris que han de permetre determinar la validesa del coneixement. En aquesta tesi es pretén definir el coneixement escolar del futur. Finalment, planteja les distintes formes d'investigació de la realitat. La recerca es basa en l'estudi de casos.

Stake (1998) aporta quatre característiques per a una recerca qualitativa: holística, empírica, interpretativa i empàtica. Hem procurat que la nostra investigació compleixi amb aquestes premisses. És una recerca contextualitzada i orientada a l'estudi de cas, es basa en l'observació, vol reconèixer un aspecte rellevant en l'ensenyament de les ciències socials i, per últim, es centra en la comprensió dels processos que segueixen els estudiants.

El perquè d'haver optat per una recerca qualitativa rau en el fet de què la didàctica de les ciències socials és una ciència humana. Tal i com afirma Álvarez-Gayou (2003): «*las ciencias humanas nunca podrán ser objetivas porque nunca podrán objetivar a su objeto de estudio*» (17). Per tant, d'una investigació qualitativa com aquesta, podem esperar que sigui «*una descripción tersa, una comprensión experiencial y múltiples realidades*» (29). A més a més, com exposa Pagès (1997), únicament la perspectiva interpretativa ha fet conèixer i avançar l'ensenyament i l'aprenentatge de les ciències socials.

Anteriorment, s'ha esmentat que la present investigació és un estudi de cas. Stake (1998) delimita molt bé què és un estudi de cas, quina és la seva complexitat i què pretenem amb una investigació d'aquest tipus «*Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en si mismo. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes*» (11). Per tant, considerarem que un estudi de cas ha de permetre mostrar tota la complexitat d'un cas particular.

Cook i Reichardt (1986) defineixen l'estudi de cas com una metodologia predominant en determinats camps de recerca de les ciències socials. L'estudi de cas permet combinar diferents mètodes per estudiar en profunditat un determinat exemple o cas. Els més utilitzats solen ser l'entrevista i l'observació directa, però actualment es combinen d'altres fonts d'informació com enregistraments o fonts escrites.

Stake (1998), distingeix tres modalitats generals en l'estudi de cas. La intrínseca, el cas és l'interès fonamental de la recerca. La instrumental, el cas és secundari, però s'analitza amb profunditat. Finalment, la col·lectiva, s'estudien diversos casos, semblants o antagònics, per apropar-se al coneixement d'un problema plantejat. És la última modalitat la utilitzada per la següent investigació.

Diferents autors coincideixen en què hi ha tres maneres de seleccionar les persones que seran objecte dels estudis de cas. Elles són: el mostreig accidental o causal; el mostreig intencional o d'opinió, quan es seleccionen persones representatives d'un conjunt global; i el mostreig per quotes, segons un nombre d'individus que reuneixin unes determinades condicions. En la present s'utilitzarà l'últim tipus.

L'estudi de cas no està exempt de passos ni seqüències a seguir. Arnal (1997) i Pérez Serrano (1994) estableixen tres fases a seguir en qualsevol estudi de cas. L'exploració/reconeixement, la selecció i la recollida de dades. Posteriorment, veurem les diferents fases en la tesi, (veure apartat 3.3.1. sobre les fases de la investigació).

3.2. Marcs teòrics i interpretatius

El tractament i anàlisi de la informació és un dels aspectes més importants en una investigació. Álvarez-Gayou (2003) exposa que per explicar i comprendre les interaccions i significats entre els objectes que investiguem necessitem uns marcs referencials, ja siguin teòrics i/o interpretatius. Igualment mostrava els diferents marcs en els quals ens podem situar. Pel què fa al marc teòric en el qual s'adscriu la present és el constructivisme social, descrit anteriorment. Respecte el marc interpretatiu, es sustentará en la *grounded theory* (teoria fonamentada). Sorgí al 1967 i els seus màxims avaladors són Glasser i Strauss. Álvarez-Gayou (2003) o Kelle (2005) exposen l'evolució de la teoria fonamentada. És Jones (2004) el que permet veure l'ús de la *grounded theory* en una investigació en el camp de la biologia. És la meva intenció exposar-ne les característiques principals ja que són en les quals s'emmarquen les interpretacions.

Segons Iñiguez-Muñoz (2004), l'enfocament de la teoria fonamentada és el d'un mètode per construir teories, conceptes, hipòtesis i proposicions, partint directament de les dades i no dels supòsits d'altres investigacions, teoria desenvolupada a partir del corpus de dades.

La metodologia té diferents camps d'aplicació, des de l'anàlisi de textos, de continguts o del discurs. A través d'una lògica inductiva, sorgeix de les dades. De la mateixa manera que si es fa ús d'una lògica deductiva ens permet obtenir guies conceptuals. La *grounded theory* és un mètode comparatiu constant.

Cal dir que la teoria fonamentada presenta diferències en la seva forma d'aplicar-se, provinents dels mateixos creadors. Seguidament, es detalla un quadre que sintetitza les discrepàncies.

Glaser	Strauss
La teoria ha d'emergir de les dades, evitant el contacte amb els referents teòrics.	La teoria ha d'emergir de la interacció de les dades, però cal revisar els referents teòrics.
La metodologia és un conjunt de procediments flexibles i guiats principalment per les realitats socials dels informants.	La metodologia és una descripció detallada de l'escena cultural, a través d'un conjunt de regles i procediments.
L'investigador ha de codificar i analitzar categories i popietat amb codis teòrics que han de generar les seves pròpies teories, sense tenir en compte lo establert tradicionalment en les ciències fàctiques.	Defensen els "cànons de la bona ciència": rèplica, generalització, precisió, significança i verificació.
Incorporar les dades en un sistema preconcebut pot fer perdre de vista la importància de les dades.	Les dades han de ser categoritzades per mitjà d'una codificació.
La situació problemàtica ha de ser descoberta com un subproducte natural de la codificaicó oberta.	La pregunta de la investigació és un enunciat que identifica el fenòmen que s'analitzarà.
L'energia s'ha de deciar al descobriment de la teoria de dades, ja que no es pot utilitzar la verificació en l'estudi d'alguns objectes socials d'estudi.	Emfatitza la necessitat de verificar i validar les teories i hipòtesis en el desenvolupament de les investigacions.

Partint de les presents consideracions, puc establir que la tesi utilitzarà principalment la teoria fonamentada en el marc que proposa Strauss, ja que la teoria ha d'emergir de la interacció de les dades. Tanmateix, cal revisar els referents teòrics, especialment des de la didàctica de les ciències socials, que necessita d'alguns referents conceptuals teòrics per donar sentit a recerques sobre conceptes nous per a l'àrea.

Si bé la teoria fonamentada serà utilitzada per fer emergir categories i tipologies, aquestes les concretarem en forma de representacions socials. Per a Kornblit (2004) les dues tradicions de recerca són compatibles dins d'una investigació qualitativa. Kornblit (2004) afirma que hem de tenir present si les representacions seran investigades com a processos o productes. També cita a Jodelet que proposa dues orientacions metodològiques: en una el contingut és abordat com un camp estructural i s'intenta descriure els elements que constitueixen la representació; en l'altra el contingut és abordat com un camp semàntic en el qual a partir de l'associació de paraules es descobreix el nucli central.

En la present es combinaran ambdues orientacions, es descriuran els elements que constitueixen la representació, tot utilitzant qüestionaris i converses. Igualment, s'utilitzaran tècniques pertanyents a l'associació de paraules i als suports gràfics, ja que el seu caràcter espontani permetrà accedir més fàcil i ràpidament als elements que conformen la representació del subjecte, tal i com Kornblit (2004) apunta.

Com interpretarem els resultats d'aquesta investigació? Stake (1998) ens parla de dues estratègies dels investigadors per aconseguir els objectius, una és la interpretació directa dels exemples individuals, l'altra és la suma dels exemples fins que puguem dir alguna cosa sobre el conjunt. En l'estudi de casos s'han de combinar els dos mètodes. Posteriorment, defensa la importància de la interpretació de la investigació i la seva integritat: «*No pretendo describir el*

mundo, ni siquiera describir el caso por completo. Busco dar sentido a determinadas observaciones del caso, mediante el estudio más atento y la reflexión más profunda de que soy capaz» (71). Amb paraules del mateix autor és l'investigador qui a través de la seva interpretació «señala lo que hay que creer, y a veces facilita al lector significados que escapan a la comprensión del investigador» (89). És tenint en compte aquests aspectes que es procedirà a l'anàlisi dels resultats.

3.3. Les fases de la investigació i els instruments utilitzats

En una investigació qualitativa es poden utilitzar molts mètodes i tècniques per tal d'obtenir la informació. Cada autor o manual sobre recerca qualitativa fa les seves propostes, poden ser: l'observació, l'entrevista, l'auto-observació, fotobiografies, històries de vida, narrativa, història oral, anàlisis narratiu, grups focals, investigació endògena o qüestionaris.

Les tècniques utilitzades en aquesta recerca són varies: l'anàlisi de documents (el currículum i els llibres de text), el qüestionari, el grup focal, l'entrevista individual al professorat, l'aplicació d'una unitat didàctica i l'observació de les classes. Seguidament, s'evidencia en què consisteix la triangulació dels diferents instruments, quan s'han utilitzat, i en què ha consistit cada tècnica.

3.3.1. Fases de la investigació

Dividida en tres grans fases:

I. Indagació de les representacions sobre el futur

- a. Reconstrucció d'una proposta de model conceptual sobre el futur. Serviria per analitzar les representacions sobre el futur dels alumnes.
- b. Indagació de les representacions sobre el futur dels alumnes a través de qüestionaris.
- c. Anàlisi de les representacions i establiment de tipologies.
- d. Aprofundiment de les representacions sobre el futur a través de grups focals, escollits a partir de les tipologies establertes.

II. Aplicació de la seqüència formativa

- a. Elaboració d'una unitat didàctica de quatre sessions.
- c. Entrevistes amb el professorat per revisar la seqüència i preparar-la
- d. Aplicació de la unitat didàctica
- e. Entrevistes amb el professorat per valorar el treball del futur

III. Triangulació dels instruments i d'interpretacions dels resultats.

En el següent quadre es sintetitzen les fases, les accions realitzades, les seqüenciacions, i els nivells d'intervenció. En ell s'hi observen les consideracions generals de cada fase i les seves aplicacions als centres.

Aspectes generals			CCEP - Centre 1		CPPC - Centre 2		CPSN - Centre 3	
Fase	Acció	Data	Acció	Nivell Interv.	Acció	Nivell Interv.	Acció	Nivell Interv.
I. Indagació de les representacions	Model conceptual	Febrer 2011	Qüestionari. Juny 2011	76	Qüestionari. Juny 2011	55	Qüestionari. Abril 2011	47
			Tipologies Juny 2011		Tipologies Juny 2011		Tipologies Abril 2011	
			Grup Focal Juny 2011	5	Grup Focal Juny 2011	5	Grup Focal Abril 2011	6
II. La seqüència formativa	Elaboració de la seqüència	Març 2011	Primera entrevista prof. Juny 2011	2	Primera entrevista prof. Juny 2011	1	Primera entrevista prof. Abril 2011	1
			Aplicació seqüència Juny 2011	76	Aplicació seqüència Juny 2011	55	Aplicació seqüència Abril 2011	47
			Segona entrevista prof. Juliol 2011	2	Segona entrevista prof. Juliol 2011	1	Segona entrevista prof. Maig 2011	1
III. Triangulació dels instruments i interpretació dels resultats	Analisi i contrastació dels instruments i dels resultats	Juliol - Desembre 2011						

3.3.2. Anàlisi de documents: el currículum

El currículum és el decret prescriptiu que marca per què, què, com s'ha d'ensenyar i avaluar. Apple (1986) considera el currículum com l'element que permet la reproducció del sistema. Torres (1996) compara el currículum amb un joc com el Trivial, per tenir èxit és suficient recordar petits fragments d'informació sense aprofundir.

Guarro (2002) estableix que el currículum ha de ser un conjunt de coneixements acceptats per la societat, que proporcionin una experiència educativa comú per a tots els membres de la comunitat. Considera que un currículum comú es justifica a través de quatre arguments: el dret a l'educació, l'aprofundiment en una societat democràtica, poder escollir el futur personal, i pel control públic sobre el contingut que s'ensenyia.

Els currículums que s'analitzaran seran els de dos països, Anglaterra i Catalunya. El motiu de tenir en compte el cas anglès rau en la fonamentació teòrica del concepte de futur. Com hem pogut veure, bona part de les aportacions sobre el treball del concepte provenen d'aquest país. A més a més, és el país que més té en consideració l'educació per al futur, ja sigui a través de recerques o el treball a les aules.

L'anàlisi del currículum d'ambdós països es farà en base a les consideracions de Gough (1990) anteriorment exposades (veure apartat 2.7.6. sobre problemes i impediments en l'educació par al futur). S'iniciarà amb una aproximació general de cada un. Es conclourà amb un aprofundiment centrant en els objectius i continguts concrets que fan referència a un treball sobre el futur.

3.3.3. Anàlisi de documents: els llibres de text

El motiu d'analitzar els llibres de text és perquè són una eina fonamental en la pràctica educativa a Catalunya. Sovint el professorat els utilitza per vertebrar el programa de l'àrea. Bello, et al. (1997) apunta que tenen una gran influència a l'hora d'incloure determinats continguts en el procés d'ensenyament i aprenentatge, ja que ajuden el professorat en la presa de decisions tant pel que fa referència a la planificació didàctica com en l'execució d'activitats a l'aula. Són mitjans operatius del procés d'instrucció i educació que tenen com a objectiu ajudar al professorat i alumnat a aconseguir la interacció didàctica necessària per a un correcte aprenentatge. Motiu pel qual són un punt de referència. Segons Oller (1998), el seu anàlisi permet: «*D'una banda, conèixer com s'ha concretat un projecte curricular per part d'unes editorials. D'altra banda, com que tenen l'aprovació de l'Administració educativa, també es pot analitzar la intencionalitat que des de les institucions es dona als coneixements transversals*» (Oller, 1998, 199).

Es pretén esbrinar quin pes té el futur dins els llibres i analitzar i valorar de quina manera ha estat integrat. Oller (1998) proposava un model d'anàlisi de llibres de text per tal de conèixer el tractament que es feia d'un contingut transversal. A diferència del model proposat, en el nostre cas, el futur no és un element curricular explícit i només té una concreció a través d'altres continguts. L'anàlisi dels documents editorials es farà a través de dos elements: els continguts i les activitats.

- a) Anàlisi dels continguts. Un primer element a considerar són els continguts de les propostes editorials. Com són exposats? Aporten continguts que impliquin un treball del futur? Es limiten a descriure els fets o fan propostes per treballar el futur?

b) Activitats dedicades al treball del futur. L'altre eix sobre el qual gira l'anàlisi dels llibres de text són les activitats. Indagarem si les propostes editorials contenen activitats que ens permetin treballar amb el concepte de futur.

3.3.4. El qüestionari

Quines són les característiques del qüestionari, què ens permet fer? Considerem el qüestionari com «*una forma de encuesta, que permite abordar los problemas de manera exploratoria, no en profundidad. Con carácter general podemos decir que con ellos lo que se persigue es sondear opiniones*» (Rodríguez i Garcia 1996: 186). Permet preguntar a les persones que investiguem i aconseguir informació per a la recerca.

Per Walker (1989) el qüestionari es sinònim a una entrevista formalitzada i estilitzada, però que permet prescindir de la presència de l'entrevistador. Defineix l'eina com una entrevista en sèrie. Com a tal presenta alguns problemes, sobretot en la falta d'oportunitats d'interpretació. Però a la vegada ofereix molts avantatges de cara a l'administració, ja que permet obtenir diferents estímuls d'una forma simultània i idèntica. Aquest és potser un dels instruments més utilitzats a l'hora de realitzar investigacions quantitatives, això ha fet que sovint molts investigadors en recerques qualitatives no el tinguessin en compte.

És Bisquerra (2000) qui defineix els qüestionaris com un conjunt més o menys ampli de preguntes o qüestions que es consideren rellevants per l'estudi. L'autor distingeix dos tipus de qüestionaris. La tipologia test, aplicada en la mesura de diagnòstics psicopedagògics. I els de recollida de dades, utilitzats en els enquestes. Bisquerra exposa que l'elaboració dels qüestionaris no consisteix en un llistat de preguntes, sinó que implica considerar una certa lògica en la

seva organització, com ara quines preguntes es faran o quin grau de complexitat tindran. Segons la seva estructuració podem parlar de qüestionaris estructurats, semiestructurats o no estructurats. Els primers solen caracteritzar-se per la predominança de preguntes tancades. Els segons combinen preguntes tancades: amb algunes obertes que donen la possibilitat d'elaborar les respostes. En última instància trobem els no estructurats, amb preguntes totalment obertes. Normalment utilitzats en entrevistes de profunditat.

Álvarez-Gayou (2003) parla de dos tipus de qüestionaris els tancats i els oberts. Els primers ofereixen diferents opcions com a resposta, això elimina tota alternativa de resposta. Els segons ens permeten deixar obert el ventall de respostes i alternatives i així tenir una idea més fidel i subjectiva. Ell mateix proposa diferents idees i aspectes per tal d'elaborar un qüestionari obert: *«El cuestionario tiene que elaborarse con mucha claridad del problema y las preguntas de la investigación en cuestión [...] se deberán diseñar las preguntas para que lleven a quien las responda a un proceso de reflexión propia y personal [...] no se trata de darle a alguien la posibilidad de escribir tres páginas, podemos limitar el número de líneas disponibles [...] debemos tener en mente lo que se desea que las personas revelen respecto al tema o problema que se investiga»* (Álvarez-Gayou, 2003: 151).

És a partir de les consideracions prèvies realitzades, que s'elaborarà el qüestionari, amb preguntes obertes i semi-tancades. Va ser contestat per 172 alumnes de 4t d'ESO, tots ells de tres centres diferents. La seva durada era d'una sola sessió de 60 minuts. Constava de 23 preguntes (veure annex), dividides en tres blocs, sense incloure les dades personals.

A) La temporalitat humana
B) El futur com a representació social
C) El futur davant d'aspectes concrets

La naturalesa de les preguntes era diversa segons els objectius que es volien aconseguir. Això provocava que hi hagués preguntes amb més d'una qüestió. Tenim fins a quatre tipus de qüestions.

- ▶ Unes qüestions eren semi-tancades, s'havia d'escollir entre les diferents opcions que es donaven. Exemples: 1.1, 1.2, 1.5, 1.11, 2.1, 2.3, 2.5, 2.6, 3.2.
- ▶ D'altres permetien certa llibertat en les respostes, a part de varies opcions que es donaven, l'alumnat podia afegir la seva pròpia. Exemples: 1.8, 1.9, 1.10, 2.7, 3.1.
- ▶ També tenien respostes més o menys tancades, en què s'havia d'escollir entre varies opcions, però a la vegada demanaven també una justificació o exemplificació, de la resposta. Exemples: 1.3, 1.4, 1.6, 1.7, 3.3, 3.4.
- ▶ Finalment, les qüestions que no tenien cap mena de limitació en les respostes. En algunes ocasions es demanava una exposició sobre els conceptes o imatges que l'alumne tenia en ment. Exemples: 2.2, 2.4, 3.5.

3.3.5. Els grups focals

El grup focal ha esdevingut una de les tècniques preferides en les investigacions qualitatives. Álvarez-Gayou (2003) o Petracci (2004) fan una síntesi de l'evolució d'aquest instrument, així com plantegen les característiques que hauria de tenir. Petracci (2004) exemplifica el cas d'un grup focal. Ambdós coincideixen en què són molts els aspectes que s'han de tenir en compte a l'hora d'utilitzar-la, des del número d'integrants, com de la duració i la selecció de

participants. Els avantatges presentats respecte l'entrevista grupal és la relació unidireccional de l'entrevistador amb el subjecte.

Seguint l'exposició d'Álvarez-Gayou (2003), el grup focal se sol considerar un grup artificial, ja que neix en el moment en què s'inicia el diàleg, per tant, el fet que es coneguin entre ells no significa que hagin conversat anteriorment sobre el tema d'investigació. És una tècnica que privilegia la parla per tal de propiciar la interacció mitjançant la conversa sobre un tema o objecte d'investigació. Vol provocar confessions o auto-exposicions entre els participants per obtenir informació més qualitativa sobre el tema d'investigació. És important per això que l'investigador mostri una bona claredat en la transmissió dels objectius per tal d'obtenir conclusions correctes.

Els dos autors citats anteriorment, Álvarez-Gayou (2003) i Petracci (2004), coincideixen en què és important que en cada grup focal hi hagi representativitat dels diferents tipus socials que investiguem. També és important que el grup sigui d'entre set i deu persones, tot i que sovint s'acaba treballant amb grups d'entre quatre i sis persones, tot i no ser el més recomanable.

Els grups petits possibiliten que els membres exposin els seus punts de vista i a la vegada eviten una conversa empobrida. Els grups focals ens permeten recollir dades d'una manera ràpida i menys costosa que les entrevistes individuals, interactuar amb els participants per fer aclariments, recollir informació no verbal, ens donen moltes dades amb les pròpies paraules dels participants, obre la participació a la resta de grup i s'aprofundeixi en el tema, són flexibles, obren diferents temes amb diverses persones i a diferents llocs i els resultats s'entenen fàcilment amb una lectura

Els grups focals realitzats tenien com a objectiu recollir la informació per tal de contrastar-la amb la que ja havíem obtingut en els qüestionaris i veure quines eren les respostes dels alumnes en grup, si la seva resposta variava.

Cal dir que els grups focals es van realitzar en una sessió cada un, d'una durada de vint minuts. La brevetat fou motivada per les condicions de l'alumnat i del centre. Dues sessions diferents d'una hora cada una. En la seva preparació es va tenir en compte els encerts i els aspectes a millorar considerats en una recerca anterior (Anguera, 2010). El guió a seguir fou el d'una entrevista semiestructurada. Hi havia sis grans preguntes i a partir d'aquí es deixava a l'alumnat desenvolupar el tema en qüestió. Si era convenient es concretava alguna pregunta per tal d'aprofundir en el tema. Seguidament, s'exposen les preguntes presentades inicialment:

- ▶ Creieu que aprenem dels errors? I la humanitat?
- ▶ Com us imagineu als 35 anys? La majoria va posar que us imaginàveu bé, estables, amb casa, algun de lloguer, algun amb el sou baix... Creieu que la resta del món també estarà així? Perquè vosaltres sí? I la resta no?
- ▶ Quin paper creieu que jugarà la tecnologia? Quatre de vosaltres la veien bastant clau. I molts companys vostres de la classe creuen que ajudarà i facilitarà la vida. Com és que ho veieu així?
- ▶ Quina imatge de les quatre creieu que serà el futur? Penseu que està tot escrit, determinat? o que es pot millorar?
- ▶ Quins problemes veieu al món? Què faríeu per resoldre'ls?
- ▶ Renunciariéu a comoditats actuals com ara poder anar a sopar amb els amics, sortir amb ells, al mòbil, a l'ordinador... Per tal d'aconseguir un món més sostenible i just per a tota la humanitat?

Els grups focals estaven compostos per un mínim d'una persona de cada tipologia de les que s'havia elaborat a partir del qüestionari. Per tal d'afavorir

una esfera de participació més fàcil i propera es van fer els grups de cinc i sis alumnes.

3.3.6. L'entrevista

Un dels altres instruments utilitzats per a la obtenció d'informació són les entrevistes. A diferència del qüestionari permeten obtenir d'informació oral. Amb paraules d'Álvarez Gayou (2003), l'entrevista és una conversa que té una estructura i un propòsit, la seva intenció és entendre el món des de la perspectiva de l'entrevistat. Posteriorment, apunta dotze elements per comprendre una entrevista qualitativa, i set punts a tenir presents per tal d'elaborar-la (Álvarez Gayou, 2003, basant-se en Steinar Kvale).

Per a Walker (1979) l'entrevista és un mètode o un conjunt de tècniques específiques de les ciències socials i humanes. Sovint inclouen una àmplia gamma de tècniques, des de qüestionaris estructurats fins a una conversació no estructurada. Kornblit (2004) nomena l'entrevista com una part vital en la investigació.

Diferents autors han intentat categoritzar els tipus d'entrevista. Per Burgess (1984), tenim entrevistes estructurades, semiestructurades i no estructurades. Stake (1998) considera que en les investigacions qualitatives es realitzen entrevistes semiestructurades. Tenen una seqüència de temes i algunes preguntes com a suggeriments. Tot i ser semiestructurades, a vegades acaben sent similars al qüestionari que es pugui haver passat: «*Muchas veces es importante hacer algunas preguntas en las entrevistas de estudio de casos para confirmar lo que se pregunta en la encuesta*» (Stake, 1998, 63).

Es va realitzar una entrevista semiestructurada al professorat (a banda de les trobades i dels correus electrònics per tal de concretar alguns aspectes de les sessions). Pretenia descobrir quina opinió i relació tenia el professorat sobre

l'educació per al futur. Hi havia tres qüestions principals que pretenien guiar i orientar l'entrevista.

- ▶ Com veieu el fet de treballar el futur en les ciències socials. Creieu que és interessant, molt necessari, indispensable?
- ▶ Creieu que el fet de treballar el futur hauria d'estar inclòs en el currículum?
- ▶ Havíeu treballat abans el futur amb l'alumnat? Sí, és que sí, de quina forma? Hi és contemplat en el llibre de text que utilitzeu?

No sempre es van formular de manera literal, en més d'un cas seguint la situació i el desenvolupament de l'entrevista, s'aprofità per aprofundir en d'altres aspectes com ara diverses consideracions que el professorat pogués fer, per comentar resultats de les enquestes o del funcionament de les sessions depenent del cas.

3.3.7. L'observació i els enregistraments de les sessions: l'experimentació de la seqüència didàctica sobre el futur

La seqüència formativa responia al model de marc teòric de la recerca. Constava de quatre sessions. Les sessions es van fer en 3 centres diferents a 7 grups-classe, 172 alumnes de quart d'ESO. Als annexes 2 i 4 observem la guia didàctica entregada al professorat i els materials utilitzats.

Als annexes trobem les transcripcions de les sessions observades i d'altres que no es van observar directament, però que van ser enregistrades pel professorat. L'investigador observà directament una sessió o dues de cada un dels 7 grups classe. Les sessions no observades directament van ser analitzades i valorades a partir d'entrevistes amb el professorat.

Segons Scribano (2008) les ciències socials denominen observació a una tècnica específica per obtenir informació. És la utilitzada per entendre com va funcionar el desenvolupament de la seqüència formativa.

Per a Marshall i Rossman (1995), l'observació és una de les quatre tècniques bàsiques per dur a terme una investigació qualitativa. L'observació «implica la anotación sistemática y registro de eventos, comportamientos y artefactos (objetos) en el asentamiento social elegido para el estudio [...] La observación puede tener rangos que van desde las altamente estructuradas, detalladas anotaciones del comportamiento con una guía [...] hasta las más holísticas descripciones de eventos y comportamientos» (79).

A partir d'aquestes valoracions considerarem l'observació com la tècnica que ens permet comprendre la relació dels subjectes amb els elements que estudiem.

Pardinas (2002) estableix dos sentits a l'observació. Un era l'acció de l'investigador, el procediment de mirar detingudament l'experiment. L'altre sentit era el del conjunt dels elements observats, de dades i de fenòmens.

Scribano (2008) comprenia l'observació com la percepció directa sense ús d'instruments. A la vegada que estableix dos tipus d'observacions directes, les observacions estructurades i les no estructurades. De les segones l'autor n'exposa dues variants, segons si l'observador participa i es compromet en aquesta o es manté com a agent extern. Si considerem que l'observador pot ser part de la investigació, cal tenir en compte les valoracions de Stenhouse (1987), el qual afirma que l'observador no pot manipular el context natural a on s'investiga l'acció.

Everston i Green (1989) identifiquen que el registre de l'observació pot ser de tipus categorial, descriptiu, narratiu o tecnològic. Els tres primers necessitarien la transcripció del que s'ha observat. L'últim proporciona una

aproximació més real als esdeveniments i presenta una menor intervenció de l'investigador. Tot i així, solen combinar-se les diferents formes de registre.

3.3.7.1. L'observació de la seqüència en la present tesi

Després de valorar totes les consideracions sobre l'observació, s'estableix que en aquesta investigació l'observació de l'investigador ha mantingut un paper extern, tot i que en algun cas ha participat en l'experimentació, procurant no manipular el context de la investigació. Les observacions sobre el desenvolupament de les seqüències didàctiques s'han fet a partir de notes de camp i d'enregistraments sonors, transcrits per a la seva posterior anàlisi.

Per tal de realitzar les notes de camp es va elaborar un guió, també utilitzat per analitzar els enregistraments sonors. Aquest, a diferència del model de registre proposat per altres autors, per exemple Santisteban (2005), es focalitzava en quatre aspectes:

- ▶ Compliment de la seqüència prevista i el tractament dels diversos continguts que s'havien de treballar sobre el futur. Valoració de la programació prevista.
- ▶ Resposta de l'alumnat en el desenvolupament de les activitats sobre el futur. Dificultats, predisposició, etc. Especialment quin ús feia del concepte de futur.
- ▶ Intervenció del docent. Com incidia el professorat en el desenvolupament de les activitats i l'aprenentatge de l'alumnat. Quin era el tractament que donava al futur en les seves intervencions.
- ▶ Clima de comunicació a l'aula en el desenvolupament de les sessions.

- ▶ Quins elements relacionats amb el concepte de futur apareixien i com eren tractats.

3.4. La triangulació

Una investigació qualitativa, basada en l'estudi de cas, en l'ús de diferents metodologies com el qüestionari, les entrevistes o l'anàlisi de documents, necessita un control rigorós a partir d'estratègies de contrastació i comprovació de la informació. La triangulació és l'eina principal per constituir la validesa de la recerca qualitativa (Stake, 1998; Eisner, 1998).

El motiu d'utilitzar diferents instruments recau en la tradició de les recerques sobre ciències socials i, en especial, de representacions socials de combinar tècniques qualitatives i quantitatives, ja que permeten complementar, triangular, i clarificar conceptes teòrics (Kornblit, 2004). La triangulació dels elements permetrà establir als camps qualitius i quantitius com a complementaris i no rivals (Vasilachis de Gialdino, 1993).

Guba (1981) i Lincoln i Guba (1985), identifiquen quatre criteris regulatius per a les investigacions qualitatives: el valor de veritat, l'aplicabilitat, la consistència i la neutralitat. És per tal de complir el primer criteri en el qual la triangulació esdevé un element essencial. La necessitat de triangular naix en el moment en què en un estudi de cas «*tenemos la obligación moral de reducir al mínimo las falsas representaciones e interpretaciones*» (Stake, 1998: 95).

Finalment, seguint les aportacions de Denzin (1984), apuntem que hi ha diferents tipus d'estratègies de triangulació que ens permetran augmentar el crèdit o donar validesa a la nostra investigació. L'autor proposa: el temps, l'espai, nivells combinats de triangulació, les teories, els investigadors i la

triangulació metodològica. L'estratègia de triangulació utilitzada en la recerca és l'última.

Part II

4. El futur en el currículum de les ciències socials a Catalunya i Anglaterra

El currículum és el decret prescriptiu que estableix quins són els objectius i continguts de l'educació que l'alumnat ha d'assolir. Analitzarem quin és el tractament que es fa del futur en el currículum d'educació secundària obligatòria a Catalunya i Anglaterra.

Per tal d'analitzar el currículum dels dos països, partiré de les consideracions de Gough (1990). S'iniciarà amb una aproximació general a cada un. Posteriorment, s'aprofundirà en els objectius i continguts concrets que fan referència a un treball del futur.

4.1. El Currículum a Catalunya

Per tal d'analitzar quin és el tractament del futur en el marc legal català he pres el document regulador, el Decret 143/07 del 26 de juny elaborat pel Departament d'Educació (2007), en concret l'apartat de les ciències socials, geografia i història, i també de l'educació per a la ciutadania.

D'entrada, veurem com el futur en el currículum de les ciències socials de Catalunya hi és tractat des de tres vessants: la primera és com a un element

tàcit, com part de les tres categories de la temporalitat humana; la segona és la d'un concepte manllevat; l'última és com a idea de canvi, de transformació.

4.1.1. *El futur com a element tàcit*

En la primera vessant s'ha relacionat amb el terme que Gough (1990) proposa. La idea d'un futur tàcit és la d'un concepte que s'utilitza, però no rep atenció explícita. Trobem la primera referència sobre el futur en la introducció de la matèria, i diu: «*Les ciències socials [...] han de facilitar el desenvolupament de la consciència ciutadana de l'alumnat. Aquesta [...] ha de permetre donar sentit a les relacions entre el passat, el present i el futur*» (107). L'altra referència se situa en les aportacions de la història a les ciències socials: «*El desenvolupament de la consciència històrica haurà de permetre l'alumnat de construir la seva consciència temporal, és a dir, haurà de poder construir la seva historicitat com a conseqüència de les interrelacions entre el passat, el present i el futur. Haurà de ser capaç de percebre la presència del passat en el present i poder projectar-se del present cap al futur*» (112). Observem com en aquest cas el concepte tampoc rep gaire consideració, només es té en compte com a projecció, però les bases importants són el passat i el present.

4.1.2. *El futur com a element manllevat*

Seguint amb la terminologia de Gough (1990) l'actual currículum no està exempt del què l'autor anomena com a futur manllevat, és a dir, moments en què s'utilitza el concepte en referència a altres àmbits, sobretot a la necessitat d'adaptació als canvis de la societat. En aquest ús del concepte trobem el model reproductor del sistema que Apple (1986) proposava. Cas molt present en els annexes del document «*dintre de la cultura docent per fer possible que aquesta vagi*

evolucionant per donar resposta a les necessitats dels futurs adults» (243) o «amb la voluntat d'actualitzar-la a les necessitats i demandes de la societat d'avui i del futur» (253). En la matèria de l'educació per la ciutadania veiem unes consideracions que es basen en analitzar les accions d'un present i en formar persones, sense valorar conseqüències futures: «L'objectiu de formar futurs ciutadans i ciutadanes respon- sables i participatius, però també empàtics i solidaris» (146). El futur és utilitzat, però, vinculat a altres aspectes, ja siguin econòmics o a les necessitats i demandes de la societat, a perpetuar el sistema, en cap moment es planteja un trencament o una relació amb el canvi social.

4.1.3. El futur com a eina de transformació

A diferència dels aspectes més clàssics del tractament del futur, el currículum inclou una visió diferent, la voluntat de poder transformar el sistema. La principal crítica a fer és que la present idea només apareix un cop. Igualment, en les aportacions de la història a les ciències socials, i així en l'educació per a la ciutadania: *«El coneixement històric és clau perquè l'alumnat aprengui a participar en la vida democràtica d'un país, prendre partit davant dels problemes del món, participar en la transformació i la millora de la pròpia societat i del món, i seguir aprenent per participar-hi en el futur» (113).*

La idea bàsica d'una educació per al futur, que ens ajudi a transformar el món, apareix per primera vegada en la història al currículum de ciències socials. Aquest aspecte s'acompanya tímidament amb la proposta de cerca de solucions, que apareixen en diferents apartats del currículum. Se'ns mostra que el currículum actual fa l'intent de superar el seu paper reproductor que Apple (1986) exposava. Tot i això, cal dir que no té sempre una coherència en el seu conjunt, fet que fa força estèril alguna de les intencions més interessants.

4.2. El Currículum a Anglaterra

Abans de començar l'anàlisi del tractament del futur en el cas del currículum anglès es repassarà la seva organització. L'educació en el Regne Unit, i com a tal a Anglaterra, està organitzada per franges d'edat de la mateixa manera que en el territori català: edat preescolar, primària i secundària. L'alumnat ha d'assolir uns nivells marcats per etapes, anomenades les "key stages". N'hi ha dues a la primària i dues a la secundària. És pel següent motiu que els documents analitzats fan referència als "key stages" 3 i 4, els equivalents a secundària. De la mateixa manera que en el currículum català les àrees escollides seran història, geografia i educació per a la ciutadania. Actualment, el currículum vigent és de l'any 2007 i des del gener del 2011, està en procés de revisió.

4.2.1. El futur com a objectiu de formació

El currículum presenta força diferències amb el català. D'entrada, veiem com en els preàmbuls de les diferents assignatures, són considerades explícitament com una preparació per al futur, vegem el cas de la història: «*History prepares pupils for the future, equipping them with knowledge and skills that are prized in adult life, enhancing employability and developing an ability to take part in a democratic society*» (2). S'aparta d'un futur com a element manllevat o tàcit. En el cas de la geografia tornem a trobar una altra referència directa a la importància del futur: «*Geographical enquiry encourages questioning, investigation and critical thinking about issues affecting the world and people's lives, now and in the future*» (2). És en l'educació per a la ciutadania on queda palesa una referència explícita al treball del futur, valorant les conseqüències dels actes tan en l'actualitat com en el futur: «*They evaluate information, make informed judgements*

and reflect on the consequences of their actions now and in the future» (2), «Citizenship also helps pupils make sense of the world today and equips them for the challenges and changes facing communities in the future» (7). Finalment, es concreta: «They evaluate the impact and limitations of policies on communities (local to global) now and in the future and suggest alternatives. They debate challenging questions about the relationship between the UK and the wider world and the kind of society they as citizens would like to live in» (13).

En els preàmbuls i en d'altres aspectes del text, el currículum anglès mostra una predisposició i aposta per al treball del futur. Proposa una educació orientada al futur.

4.3. La concreció dels objectius i continguts

És en la concreció dels objectius i continguts de cada currículum on identifiquem el posicionament real pel què fa al treball del futur. Seguidament, s'explicaran les concrecions d'ambdós currículums, començant pel català i després l'anglès.

4.3.1. La concreció dels objectius i continguts en el currículum català

En el currículum català, la majoria d'objectius i continguts fan referència a l'establiment de relacions entre passat i present, o a l'anàlisi d'aquest últim. A continuació s'exemplifica amb una taula.

Exemples de continguts en el currículum català	
Primer curs - Geografia i Història	<p>Continguts</p> <p><i>Anàlisi de la interacció entre els grups humans i el medi al llarg de la història, tot caracteritzant les diferents relacions entre les societats i els seus entorns (118).</i></p>
Segon curs - Geografia i Història	<p>Continguts</p> <p><i>Aplicació dels conceptes bàsics de demografia a la comprensió de dinàmiques demogràfiques actuals (creixement demogràfic, migracions, esperança de vida), analitzant i interpretant les seves causes i conseqüències (121).</i></p>
Tercer curs - Geografia	<p>Continguts</p> <p><i>Anàlisi i contrast de diferents formes d'organització política i territorial. Comparació amb algunes formes d'organització política del passat. Distinció entre les fronteres tradicionals i els nous espais convivencials (125).</i></p>
Tercer curs - Educació èticocívica	<p>Continguts</p> <p><i>Valoració de la dignitat, la llibertat i la responsabilitat en la presa de decisions, desenvolupant l'autonomia personal i l'autoestima (148).</i></p>
Quart curs - Història	<p>Continguts</p> <p><i>Anàlisi del procés de descolonització i de les seves conseqüències. Valoració argumentada de la repercussió de l'imperialisme en l'actual configuració del món, analitzant algun cas del continent africà (127).</i></p>
Quart curs - Educació èticocívica	<p>Continguts</p> <p><i>Identificació de les etapes principals de la conquesta dels drets de les dones i valoració de la situació actual en diferents indrets, analitzant-ne les causes (152).</i></p>

Seguidament, una taula similar que reflecteixi tots els continguts que fan referència a eines utilitzades per treballar el futur. Només trobem una al·lusió al futur, en referència a la memòria històrica com a eina per construir un futur. Tot i la mancança, hi ha alguns continguts que mostren elements que s'utilitzen per treballar el concepte de futur, però es redueixen al plantejament d'alternatives i

solucions als problemes. A més a més, bona part de les consideracions no les trobem presents en els continguts, sinó implícites en els criteris d'avaluació.

Exemples de continguts en què es té en compte el futur	
Continguts comuns per a tota l'etapa - Geografia i Història	Continguts
	<i>Contrast i valoració crítica d'informacions diferents, incloses les dels mitjans de comunicació, sobre un mateix fet o fenomen, valorant solucions i alternatives als problemes (116).</i>
Tercer curs - Geografia	Criteris d'avaluació
	<i>Reconèixer i analitzar, per mitjà dels indicadors socioeconòmics, els desequilibris en la distribució dels recursos, explicant possibles causes i conseqüències i cercant propostes alternatives a la desigualtat i de suport al desenvolupament sostenible (126).</i>
	<i>Conèixer els mecanismes de gestió urbana de l'entorn local i les formes de participació ciutadana en la planificació urbanística. Proposar iniciatives de millora que tinguin en compte la sostenibilitat mediambiental i la cohesió i convivència social i, en especial, les que són potencialment aplicables a Catalunya (126).</i>
Tercer curs - Educació per a la ciutadania i els drets humans	Continguts
	<i>Valoració de la capacitat per adaptar-se a una realitat en evolució constant, per mitjà d'actituds flexibles i obertes. Valoració de la disponibilitat per trobar solucions als problemes i intentar millorar la realitat de manera crítica i responsable (149).</i>
Quart curs - Història	Continguts
	<i>Reconeixement de les conseqüències de la globalització i localització dels nous centres de poder. Argumentació crítica del sistema econòmic actual amb relació a la sostenibilitat i plantejament d'alternatives (128).</i>
	<i>Identificació dels focus de conflicte en el món actual, tot relacionant les seves causes amb factors històrics. Valoració del diàleg i de la cooperació com a formes pacífiques de resolució de conflictes. Valoració de la funció de la memòria històrica en la construcció del futur (128).</i>
Quart curs - Educació èticocívica	Criteris d'avaluació
	<i>Utilitzar de forma rigorosa i contrastada diferents fonts d'informació per documentar-se sobre alguns dels problemes i reptes de la societat actual, valorant la possibilitat de solucions alternatives i manifestant actituds favorables a la solidaritat i cooperació internacionals (155).</i>

4.3.2. La concreció dels objectius i continguts en el currículum anglès

El cas anglès és diferent del català. Només veurem els casos de les assignatures de Geografia i Educació per a la ciutadania, ja que en el cas d'Història només identifiquem una referència en el preàmbul, i ja ha estat exposada anteriorment.

En el currículum anglès, tot i proposar un seguit de conceptes clau, continguts, processos i habilitats que l'alumnat ha d'adquirir, veiem com el treball del futur hi és contemplat de forma més explícita mantenint les propostes que es fan des de l'educació per al futur.

Exemples del currículum anglès	
Key Stage 3 - Citizenship	Key processes - Taking informed and responsible action
	<p><i>a. <u>explore creative approaches to taking action on problems and issues to achieve intended purposes</u></i></p> <p><i>b. <u>work individually and with others to negotiate, plan and take action on citizenship issues to try to influence others, bring about change or resist unwanted change, using time and resources appropriately</u></i></p> <p><i>c. <u>analyse the impact of their actions on communities and the wider world, now and in the future</u></i></p> <p><i>d. <u>reflect on the progress they have made, evaluating what they have learnt, what went well, the difficulties encountered and what they would do differently (6).</u></i></p>
Key Stage 3 - Geography	Key concepts- Physical and human processes
	<p><i>a. <u>Understanding how sequences of events and activities in the physical and human worlds lead to change in places, landscapes and societies.</u></i></p> <p><i>Explanatory note: <u>These processes cause change and development in places and can be used to explain patterns and distributions. Understanding these processes helps pupils to imagine alternative futures for places and for the people who live and work in them (4).</u></i></p>
	Key concepts- Physical and human processes

Exemples del currículum anglès	
	<p><i>h. interactions between people and their environments, including causes and consequences of these interactions, and how to plan for and manage their future impact.</i></p> <p><i>Explanatory note: [...] Pupils should investigate different perspectives and values relating to these interactions, including sustainable development. They should also consider future implications of these interactions (7).</i></p>
Key Stage 4 - Citizenship	Key processes - Taking informed and responsible action
	<p><i>a. explore creative approaches to taking action on problems and issues to achieve intended purposes</i></p> <p><i>b. research, initiate and plan action to address citizenship issues, working individually and with others</i></p> <p><i>c. negotiate, decide on and take action to try to influence others, bring about change or resist unwanted change, managing time and resources appropriately</i></p> <p><i>d. assess critically the impact of their actions on communities and the wider world, now and in the future, and make recommendations to others for further action</i></p> <p><i>e. reflect on the progress they have made, evaluating what they have learnt from the intended and unintended consequences of action, and the contributions of others as well as themselves (6).</i></p>

Conclourem que el currículum català, amb molts continguts concretats, proposa un treball crític de la societat i del present, però en el qual el futur no hi té cap incidència rellevant, quedant així com un element anecdòtic en el desenvolupament dels objectius de la matèria, sense continuïtat ni vertebració.

En canvi, en el currículum anglès el treball del futur hi és contemplat com una habilitat més que l'alumnat ha d'adquirir, molt centrada això sí, en la Geografia i l'Educació Cívica. Anant un pas per endavant amb el català.

Tot i així, seguint les bases de l'educació per al futur, el treball hauria d'ésser un element vertebrador, tal i com ho és l'espai en l'àmbit geogràfic, el temps en la història o els valors en l'educació per la ciutadania.

5. Anàlisi dels llibres de text

Per a conèixer el tractament del concepte de futur en els llibres de text s'han analitzat les propostes editorials de l'àrea de Ciències Socials. Anteriorment, s'ha desenvolupat el motiu de l'anàlisi dels llibres de text i el guió que es seguirà per a l'anàlisi (veure apartat 3.3.3.1. sobre l'anàlisi dels llibres de text). Es basarà en l'anàlisi dels continguts i de les activitats dedicades al treball del futur.

S'han seleccionat els llibres de quatre editorials que tenen una forta implantació a Catalunya, entre elles les que utilitzen els centres i els alumnes que han participat en la recerca. Aquestes són: Barcanova, La Galera, Teide i Vicens Vives.

Llibres de text analitzats per editorials

Barcanova

- TREPAT, C. - CAMPAMÀ, S. - VIDAL, J. (2007). *Socials 1r*. Barcelona: Barcanova.
- TREPAT, C. - CIRACH, M. - FERNÁNDEZ, E. (2007). *Socials 3r*. Barcelona: Barcanova.
- CANO, À. - CASANOVAS, L. - CUSCÓ, M.A. - GIRALT, R. - MEDINA, X. (2007). *Ciutadania 3r*. Barcelona: Barcanova.

Llibres de text analitzats per editorials
<p>La Galera</p> <p>CORTÉS, X. - LORMAN, J. - MARCÉ, J. - CÒNSUL, A. - OLMOS, C. (2008). <i>Ciències Socials 1</i>. Barcelona: La Galera.</p> <p>CORTÉS, X. - LORMAN, J. - MARCÉ, J. - CÒNSUL, A. (2008). <i>Ciències Socials 2</i>. Barcelona: La Galera.</p> <p>CORTÉS, X. - LORMAN, J. - MARCÉ, J. - CÒNSUL, A. - OLMOS, C. (2007). <i>Ciències Socials 3</i>. Barcelona: La Galera.</p> <p>CORTÉS, X. - MARCÉ, J. - CÒNSUL, A. - OLMOS, C. (2008). <i>Ciències Socials 4</i>. Barcelona: La Galera.</p> <p>PUIG, J.M. - MARTÍN, X. - BATLLE, R. - BELTRAN DEL REY, J. (2008). <i>Educació per la ciutadania</i>. Barcelona: La Galera.</p>
<p>Teide</p> <p>LLORENS, J. (coord). - ALCOBERRO, A. - CASTILLO, J. - CORTADA, J. - FERRERES, E. (2007). <i>Geografia i Història. 1r ESO</i>. Barcelona: Teide.</p> <p>LLORENS, J. (coord). - ALCOBERRO, A. - CASTILLO, J. - CORTADA, J. - FERRERES, E. (2007). <i>Geografia. 3r ESO</i>. Barcelona: Teide.</p>
<p>Vicens Vives</p> <p>GARCIA, M. - GATELL, C. - ALBET, A. - BENEJAM, P. (2011). <i>Polis 1</i>. Barcelona: Vicens Vives.</p> <p>GARCIA, M. - GATELL, C. - ALBET, A. - BENEJAM, P. (2010). <i>Polis 2</i>. Barcelona: Vicens Vives.</p> <p>ALBET, A. - BENEJAM, P. - CASAS, M. - COMAS, P. - OLLER, M. (2011). <i>Polis 3</i>. Barcelona: Vicens Vives.</p> <p>GARCIA, M. - GATELL, C. (2010). <i>Polis 4</i>. Barcelona: Vicens Vives.</p>

5.1. Anàlisi dels continguts

Cap dels llibres de text analitzats mostra continguts específics per a treballar el futur. Seguidament, es mostraran les úniques referències sobre el

futur que s'han trobat en les propostes editorials. Totes elles classificades per cursos i editorials.

En el cas de primer d'ESO trobem únicament dues editorials que fan al·lusions. Aquestes, tal i com comprovarem, estan fetes des de l'àrea de la Geografia i, en concret, a la part de sostenibilitat i medi ambient. Hi són visibles dos tipus de tractament. Un és la possible evolució d'una zona geogràfica, en aquest cas el Delta de l'Ebre. L'altre ús del futur el trobem en els títols. Ens conviden a imaginar com serà el demà, però en el moment de desenvolupar la proposta o no en fa cap referència o presenta un futur tancat sense possibilitat de canvis.

1r ESO	Continguts
Teide	<p>El canvi climàtic ja és una evidència científica. Som encara a temps de modificar-lo? Es calcula que el nivell de l'aigua pot pujar uns 30 centímetres al llarg del segle XXI. [...] L'efecte seria especialment catastròfic per aquells països que no disposen de tecnologia per enfrontar-se a aquest repte. (p. 93).</p> <p>El futur del delta de l'Ebre Però ja fa temps que el delta ha deixat de créixer en extensió i, a més a més, es produeix una pèrdua d'elevació de la plana deltaica. Com que el delta s'enfonsa a raó de 3mm/any i el nivell del mar puja 1,5 mm/any, la situació s'agreuja progressivament. (p.115).</p>
Vicens Vives	<p>4.3 Podem frenar el canvi climàtic? Atesa la seva importància, els governants d'alguns països van decidir prendre precaucions. [...] Però fins al 1997 (protocol de Kyoto) no es van aconseguir compromisos precisos. (p. 110).</p> <p>6.2 El desenvolupament sostenible D'altra banda les emissions de CO2 comporten el perill d'un canvi climàtic de conseqüències catastròfiques. [...] Per això cal aplicar bones pràctiques en l'explotació dels recursos. (p.115).</p>

En el segon no trobem cap editorial que mostri continguts que permetin el treball del futur. És en el tercer curs de l'educació secundària obligatòria a on es mostren el nombre més elevat de referències al treball del futur. Tal i com s'ha vist en el primer curs, també estan orientades a la sostenibilitat i al medi ambient. De les quatre al·lusions, tres consisteixen en la proposta de mesures

concretes que permetran, segons l'editorial, convertir el món en un espai més sostenible. Aconseguint així que l'alumnat no pugui crear i aportar ell mateix mesures i solucions.

3r ESO	Continguts
La Galera	<p>Desenvolupament sostenible Les mesures que cal aplicar per obtenir un desenvolupament sostenible són les següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'estabilització de la població. - La reducció de la dependència envers els combustibles fòssils [...]. (p. 33).
Barcanova	<p>7. La indústria i el medi ambient Cal repensar l'activitat industrial i evolucionar cap a una indústria sostenible que pugui satisfer les necessitats de la població mundial, però que eviti la degradació del medi natural. Què es pot fer per minimitzar aquest impacte tan negatiu sobre el medi que provoca l'activitat industrial?</p> <ul style="list-style-type: none"> - No traslladar els centres de producció a països on la pressió legal és menor. L'impacte ambiental traspasa les fronteres. [...]. - Usar recursos naturals i tecnologies no contaminants. - Reciclar i reutilitzar. [...]. (p.93).
Teide	<p>Això no ha fet més que començar [...] Però no tot està perdut: igual que les mesures acordades per protegir la capa d'ozó des del 1986 serviran per tancar el forat l'any 2050, del que fem avui dependrà que la Terra sigui un lloc més o menys habitable el 2100. [...]. (p. 64).</p>
Vicens Vives	<p>Possibles solucions a la desforestació Les solucions passen per la reforestació o el repoblament amb plantes forestals, i per la limitació de les terres de conreu i el manteniment dels boscos per evitar-ne l'abandonament i el risc consegüent d'incendi. (p. 49).</p> <p>6.4 Mesures de futur Hi ha sectors polítics i organitzacions que proposen mesures per intentar superar les situacions de pobresa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Condonar o anul·lar el deute extern [...], Dedicar el 0,7% de la renda nacional bruta per ajudar-los a desenvolupar-se [...], establir un comerç just [...]. p. (257).

En 4t d'ESO és on s'evidencia la referència curricular que valora la memòria històrica per a la construcció del futur. Tanmateix, no es contempla en cap editorial. Una d'elles planteja la importància de la memòria històrica, però com a element per no oblidar el passat.

Les editorials presenten un apartat de reptes per al segle XXI. D'aquí se'n podria interpretar un possible treball del futur, però les exposicions sobre els esdeveniments que s'estan realitzant i recomanacions sobre com s'hauria d'actuar deixen un futur tancat i sense possibilitat de ser treballat o d'incidir-hi.

4t d'ESO	Continguts
La Galera	<p>Reptes del segle XXI En el terreny econòmic, la globalització ha transformat el marc d'actuació de les empreses del nostre país [...]. L'estat ha de garantir un desenvolupament sostenible, i això requereix revisar les actuals polítiques d'energia, d'aigua i d'urbanisme.</p> <p>Espanya i Catalunya necessiten emigrants, i aquests han de gaudir dels mateixos drets, especialment laborals, sanitaris i educatius [...]. L'envelliment de la població també genera noves necessitats a les quals cal donar respostes satisfactòries. (p. 203).</p> <p>El terrorisme internacional Per lluitar contra el terrorisme, cal resoldre les causes que el provoquen, és a dir, cal millorar les condicions socials als països pobres i, especialment, als països musulmans, aconseguir la pau entre jueus i palestins i insistir en el diàleg entre religions i civilitzacions. El terrorisme continuarà existint mentre hi hagi conflictes. (p. 229).</p> <p>La memòria històrica <i>Conèixer, valorar i respectar el passat</i> Amb aquesta expressió es fa referència a l'esforç dels éssers humans per conèixer, valorar i respectar el seu passat individual i col·lectiu. [...] (p. 230). <i>Recordar per no oblidar</i> La finalitat d'aquests espais és recuperar i difondre la memòria dels desapareguts. [...] (p. 231).</p>
Vicens Vives	<p>Els reptes del món actual <i>La necessitat d'un creixement sostenible</i> D'ençà dels anys setanta del segle XX, s'ha anat imposant, entre la comunitat internacional, la convicció que cal protegir el medi ambient. [...] Les convergències posteriors han intentat aconseguir acords en aquest sentit, especialment contra el canvi climàtic. [...] Els progressos de l'embriologia i de la genètica comporten problemes ètics i jurídics nous, que han portat a parlar de bioètica. <i>En cerca d'un ordre social més just</i> [...] Consegüentment ha sorgit un veritable front solidari, que els mitjans de comunicació anomenen antiglobalització. [...] Aquests moviments són uns dels principals impulsors de campanyes solidàries [...]. (p. 310).</p>

5.2. Anàlisi de les activitats

Anteriorment, hem observat quins continguts presenten les editorials relacionats amb el futur. Seguidament, es manifestaran totes les activitats que permeten un treball del concepte de futur, o que utilitzen elements d'aquest. Tal i com veurem la majoria de casos són de l'àmbit de la geografia i, més concretament, del medi ambient i de la sostenibilitat.

Les activitats per a 1r d'ESO les trobem vinculades al medi ambient i la sostenibilitat. La majoria d'elles consisteixen en cercar avantatges i inconvenients sobre un fet, proposar solucions o aventurar conseqüències.

Activitats 1r ESO	Editorial
6.26 Digues quins problemes ocasionen les accions que hi ha a continuació i proposa solucions que, tenint en compte els principis de la sostenibilitat, intentin pal·liar-los. a) La tala, la pesca, i la cacera incontrolades. [...] d) La generació de residus. (p. 156)	Barcanova
6. Explica en què consisteix la desforestació i digues quins beneficis i perjudicis suposa per als humans (p. 147).	La Galera
13. Examina els riscos ambientals que es descriuen en aquesta unitat i contesta: [...] - I al camp, què es podria fer per preveure els efectes de la sequera? Pensa en el teu municipi i explica breument situacions que cal considerar com a factors de risc del medi ambient. Proposa solucions.(p. 51)	La Galera
1. D'acord amb la informació del text, com serà el nostre clima l'any 2100? (p. 93)	Teide
5. Quines intervencions humanes poden perjudicar el futur del delta? Quines poden afavorir-lo? (p. 115).	Teide
5. Esmenta tres intervencions que es podrien dur a terme per reduir la contaminació de l'agua. (p. 127).	Teide
7. Què passaria si desaparegués algun dels animals d'aquest ecosistema marí? Imagina't que es cacen totes les balenes, què passaria amb les anxoves? (p. 105)	V. Vives
3. Si no intentem reduir la contaminació, quines conseqüències negatives patiran les generacions futures? (p. 108)	V. Vives

Activitats 1r ESO	Editorial
7. Treballa el mapa de desertització c) Quines conseqüències de tipus ambiental i econòmic pot provocar la desertització? (p. 119)	V. Vives
5. Com penses que pot afectar les poblacions costaneres un augment inusitat del nivell del mar? 6. Cerca informació sobre el procés de desertització a Espanya i explica les mesures que es poden prendre per evitar-lo. (p.111)	V. Vives
3. Què es podria fer per fomentar el transport públic? Trebal·leu aquest tema entre tota la classe i exposeu les vostres conclusions (p. 112).	V. Vives

Tot i que en als llibres de 2n d'ESO no hem trobat cap contingut en referència al futur, sí que veiem una editorial que proposa activitats que en permeten un treball. Només tenim dos tipus d'activitats, una es basa en intentar predir, a través d'uns paràmetres, què pot passar. L'altra es basa en proposar mesures per tal de solucionar o millorar un fet.

Activitats 2n ESO	Editorial
2. Què passarà als països rics quan la natalitat sigui gairebé igual que la mortalitat i alhora augmenti l'esperança de vida de manera considerable? (p. 229).	V. Vives
2. Descriu el comportament de la població jove, adulta i gran a totes dues piràmides. Explica els problemes que pot tenir Egipte i exposa les teves conclusions (p. 235).	V. Vives
Competències bàsiques 3. Mortalitat infantil d) Reflexiona sobre què caldria fer per reduir la mortalitat infantil. (p. 239).	V. Vives
Perspectives de la població a Catalunya Es preveu que a l'any 2030 Catalunya tindrà una població que superarà els nous milions d'habitants. [...]. Quina és la previsió que segueix la població de Catalunya? Quins fets són els gran responsables del creixement demogràfic?	V. Vives

Ja que en el tercer curs de l'educació secundària obligatòria era a on trobàvem més continguts per treballar el futur, és també a on hi ha més activitats. Segurament, és degut a què aquest nivell està dedicat íntegrament al

treball de la geografia. La majoria d'elles relacionades amb la sostenibilitat, el medi ambient, i com a tal, amb l'impacte de les activitats de l'ésser humà. Les activitats que se'ns proposen es basen en: la proposta de possibles solucions per a un problema, la imaginació de les evolucions d'un fet, la indagació de beneficis i perjudicis que un acte o font d'energia pot tenir i, finalment, el disseny d'un nou barri.

Sense cap mena de dubte, aquest últim tipus d'activitat és la que més es s'emmarca en la filosofia de l'educació per al futur.

Activitats 3r ESO	Editorial
8. Enumera quatre mesures que es puguin aplicar per reduir l'impacte de les activitats humanes sobre el medi natural. (p. 28).	Barcanova
4.33 Joc de simulació Quines conseqüències penseu que pot tenir per ala població del vostre país cada una de les alternatives? (p. 101).	Barcanova
4.35 d) Què es podria fer per millorar el nivell d'industrialització d'aquest continent? (p. 101).	Barcanova
9.22 Quin impacte pot tenir per al medi ambient del planeta el creixement econòmic d'aquests països? Justifica'n la teva resposta. (p. 225).	Barcanova
17. Digues tres mesures que puguem adoptar els ciutadans per contribuir a la sostenibilitat (p. 37).	La Galera
8. Explica què s'obté de la fusta i contesta: - Si el ritme de consum de la fusta continua tan alt, quin és el gran perill que existeix? - Quines mesures es poden adoptar per evitar això? (p. 71)	La Galera
6. Contesta les preguntes següents Imagina't que ets l'urbanista de l'ajuntament de la teva localitat i et demanen dissenyar un nou barri que s'està creant als afores. · Quins serveis per a la població preveuries? Quins equipaments planificaries per poder oferir aquests serveis? · Com faries els carrers i les places? · Com haurien de ser els edificis d'habitatges? · Com preveuries la mobilitat dels seus habitants? (p.149).	La Galera
6. D'on provenen els diners per pagar les prestacions de la Seguretat Social? Com creus que evolucionarà la despesa pública durant els pròxims anys si continua l'envelliment de la població? (p. 23).	Teide
2. L'agricultura a l'Àfrica. f) Quina conclusió extreus de la lectura del text? Redacta algunes propostes que permetin millorar la siutació alimentària del continent africà.	Teide

Activitats 3r ESO	Editorial
2. Quines mesures es poden prendre per tal d'intentar superar el subdesenvolupament? (p.107).	Teide
1. Com podria solucionar-se el problema de l'aigua als països menys desenvolupats? (p. 44).	V. Vives
Descobreix... "L'explotació de plàtans" 2. Qui surt beneficiat del comerç de plàtans? Són productors d'aquesta fruita? 3. Descriu els aspectes engatius (huamns, ambientals...) del conreu de plàtans per als països productors. 4. Què creus que es podria fer perquè els països productors de plàtans es beneficiessin més d'aquest conreu? (p. 45).	V. Vives
5. Com es pot resoldre la contaminació de l'aigua procedent dels usos humà, agrícola i ramader, i industrial. (p. 47).	V. Vives
Practica competències bàsiques 6. Cerca a Internet c) Quines mesures, individuals i col·lectives, podem prendre per frenar l'ús del paper? Què hi guanyem? (p. 55).	V. Vives
2. Compara l'evolució futura de les fonts d'energia per a la producció elèctrica. De quina se'n farà un consum més abundant? (p. 158)	V. Vives
9. Què pot passar a l'agricultura itinerant si augmenta en excés la població? (p. 141).	V. Vives
10. Anomena les fonts d'energia alternatives més utilitzades. 11. Quins són els avantatges i els inconvenients que presenta cadascuna? (p. 161).	V. Vives
8. Explica quins són els efectes positius i negatius del turisme. Se'n poden evitar les conseqüències negatives? Com? (p. 191).	V. Vives

En l'últim curs de l'educació secundària obligatòria únicament una activitat ens permet treballar el concepte de futur. A banda del que proposava el currículum, no existeixen relacions entre el passat i el present, i amb el futur només en trobem una, que consisteix en proposar avantatges i inconvenients d'un possible fet.

Activitats 4t ESO	Editorial
5. Descriu les avantatges i els possibles inconvenients de la integració de Catalunya a la Unió Europea (p. 291)	V. Vives

L'educació per a la ciutadania era possiblement l'assignatura que permetia un treball del futur més evident. Tanmateix, no queda palès en els llibres de text. Únicament, dos preguntes permeten una mínima aproximació. Tal i com veiem, la primera presenta un títol mol engrescador "mira cap al futur". Aquest fet queda reduït en projectar l'ideal de vellesa de l'alumnat, no es planteja res més.

L'altra activitat que trobem és similar a les anomenades "*Rodes del futur / Futures Wheel*". La diferència que presenten és que l'activitat proposada només fa èmfasi en els aspectes negatius. Oblidant que tot acte té les seves conseqüències i que poden aportar tan avantatges com inconvenients.

Activitats Educació per a la Ciutadania	Editorial
<p>3. RECORDA experiències personals i mira cap al futur. [...]</p> <p>5. Com t'agradaria que envellissin els teus pares? Què hi pots fer tu perquè la seva vellesa sigui el més agradable possible?</p> <p>6. Com t'agradaria envellir a tu? Què pots fer per arribar a vell en el millor estat possible.</p>	La Galera

Activitats Eduació per a la Ciutadania	Editorial
<div data-bbox="414 324 1029 1041" style="text-align: center;"> <pre> graph TD A[CONSUMIM DE MANERA EXAGERADA] --> B[Augmentem extraordinàriament la producció.] B --> C[Sobreexplorem els recursos naturals: boscos, aigua, minerals...] B --> D[Augmentem els residus i la contaminació de la terra, el mar, l'aire...] C --> E[Provoquem una crisi en el medi ambient.] D --> E E --> F[Desequilibris locals] E --> G[Desequilibris planetaris] E --> H[Catàstrofes ecològiques] F --> F1[• desforestació] F --> F2[• desertització] F --> F3[• contaminació] F --> F4[• desaparició d'espècies] F --> F5[• residus...] G --> G1[• empobriment de la capa d'ozó] G --> G2[• efecte hivernacle] G --> G3[• canvi climàtic...] H --> H1[• Txernobil] H --> H2[• Prestige] H --> H3[• Katrina...] </pre> </div> <p>· Què passaria si augmentés a Catalunya la proporció d'automòbils per habitant? Imagina una cadena de repercussions a partir del quadre de l'esquerra (p. 107).</p>	<p>La Galera</p>

Després de presentar l'anàlisi dels llibres de text podem concloure que hi ha una manca molt evident del treball del futur. Queda, principalment, reduït a aspectes de geografia, en concret de sostenibilitat i medi ambient. Els suports que proposen les línies editorials es centren molt en la consolidació de continguts, i en el cas de la història poques vegades inclouen enllaços amb el present, i encara menys amb el futur, fent estèril la funció de la consciència històrica i dificultant molt el treball del futur.

A banda d'aquest fet, les activitats esmentades queden restringides en la proposta de mesures per solucionar problemes o en citar avantatges i inconvenients. En el conjunt dels llibres analitzats només hi ha realment una activitat que permeti un treball del futur. L'altra, que es podria tenir en compte, només valora els aspectes negatius.

És per tots els motius esmentats que considerarem que el futur no és un element contemplat als llibres de text, més enllà d'alguna referència molt dirigida, amb alguna excepció molt minoritària.

6. Interpretació de les dades obtingudes en els qüestionaris i els grups focals

6.1. Consideracions prèvies

La interpretació de les dades obtingudes s'han realitzat a partir de la contrastació de dos instruments, els qüestionaris i els grups focals, i en ocasions juntament amb les entrevistes amb el professorat. Anteriorment, s'ha exposat quin paper tenien els diferents instruments a la recerca, així com la importància de la triangulació dels mateixos, per tal de fer veraç i fiable la investigació, els seus resultats i la seva interpretació. En base a les respostes obtingudes en els qüestionaris s'elaboraran unes primeres interpretacions, que seran contrastades i comparades amb els resultats obtinguts en els grups focals i, en ocasions, amb les opinions del professorat.

El desenvolupament de la descripció de les dades obtingudes es farà a través de diferents temàtiques, per tal de facilitar-ne la interpretació dels resultats. Així doncs, el capítol es presenta en sis blocs. El primer dedicat a la temporalitat humana. El següent fa referència als problemes socials. Els blocs tres i quatre exposen les imatges que té l'alumnat del futur. El cinquè apartat analitza com l'alumnat ha construït les seves representacions sobre el futur.

L'últim bloc el conformen unes primeres conclusions de la investigació, en les quals s'establiran les tipologies de l'alumnat.

6.2. Context de la investigació

La investigació s'ha realitzat en tres centres diferents, de diferents localitats, zones i característiques socials. Dos centres són de l'àrea metropolitana de Barcelona, un públic i l'altre concertat. El tercer està situat a la comarca del Berguedà, de caràcter públic. El motiu d'escollir tres centres de diferents realitats fou per tal d'obtenir una mostra més representativa gràcies a la diversitat de contextos. El total d'alumnat participant en la investigació fou de 172, dividits en set grups classe. Seguidament, s'exposarà breument la situació de cadascun.

El primer centre, CPPC, situat a la comarca del Vallès Occidental a 6 quilòmetres al nord-est de Barcelona i amb un total de 58.407 habitants (IDESCAT 2010). La oferta educativa de l'IES es compon de l'educació secundària obligatòria i el batxillerat. El centre manté dues línies per curs. Són les línies A i B del curs de 4t d'ESO les participants en la investigació.

El segon, un centre privat, CCEP, imparteix des de l'educació infantil fins als cicles formatius i batxillerat. La ciutat està situada al Vallès Oriental i té 59.691 habitants (IDESCAT 2010). La oferta educativa del centre és molt àmplia i té fins a quatre línies per curs. És en tres d'elles on s'ha aplicat la investigació.

L'últim centre participant en la investigació, CPSN, és una secció d'institut de nova creació. La recerca es realitzà en el seu cinquè any d'exercici i encara s'utilitzen aules prefabricades. El centre es troba a la comarca del Berguedà, en un municipi de 17.161 habitants (IDESCAT 2010). Al ser una secció d'institut la seva oferta educativa és força minsa, es limita a l'educació

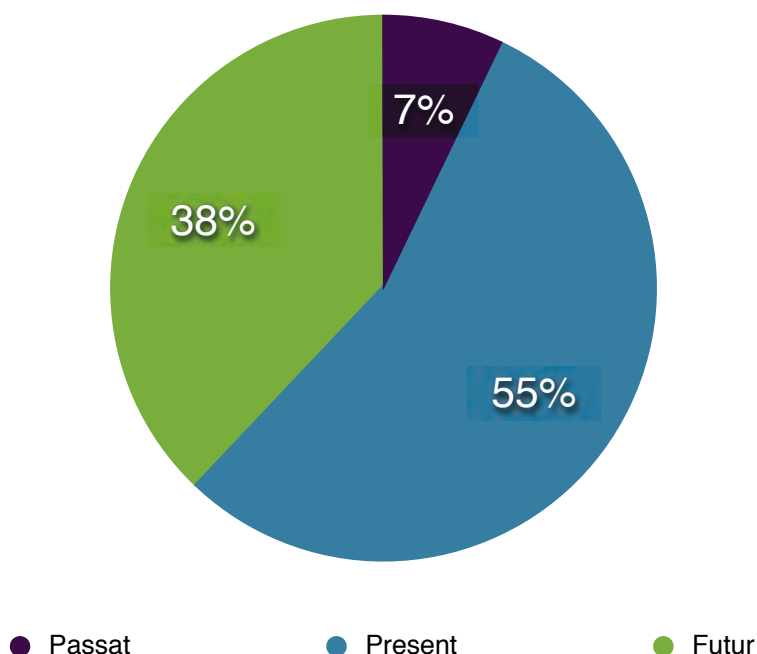
secundària obligatòria, tenen dues línies per curs, de les quals dues de 4t van participar-hi.

6.3. La temporalitat humana

6.3.1. Les tres categories de la temporalitat

El futur és una de les tres categories de la temporalitat humana. Anteriorment, s'ha argumentat la importància de treballar la relació entre les tres categories en el procés d'aprenentatge de l'alumnat i, en especial, en l'àrea de les ciències socials. És per aquest motiu que es volia indagar com valorava l'alumnat cada una de les categories.

Gràfica 1.1 Quina és la categoria de la temporalitat humana més important per tu?

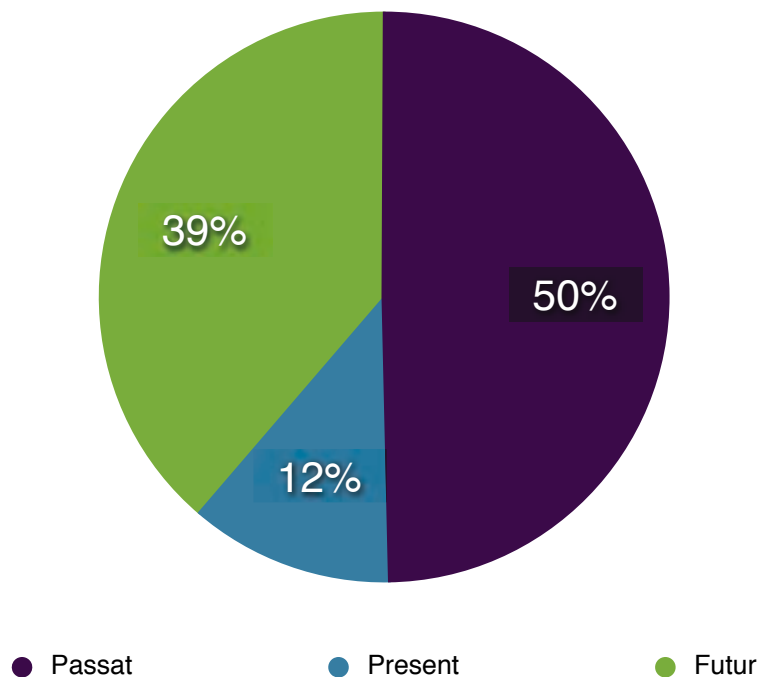


Si analitzem els resultats de la pregunta observarem com més de la meitat de l'alumnat creu que la categoria més important és el present. L'ara és el

què més interessa. Tot i així, una part considerable de l'alumnat, més d'un terç, valora el futur com la categoria de més importància, senyalant que el demà és un aspecte fonamental per les persones i els seus actes. Tan sols una petita part creu que el passat és la més important de les tres categories de la temporalitat.

Un cop vista la seva opinió, ens preguntem quin és el tractament que se'n fa de les tres categories als centres educatius. Observem que la proporció de dues posicions s'han intercanviat, mentre que una resta molt similar.

Gràfica 1.2 Quina categoria creus que és la més treballada a l'institut?



El passat i el present s'han intercanviat els llocs. Això ens mostra que l'alumnat considera que a l'institut hi ha un gran treball del passat, però insuficient atenció al present tot i ser un element clau per tal d'augmentar l'interès i motivació de l'alumnat.

En veure les dades, un es planteja la relació de coincidències entre el que l'alumnat dota d'importància i el que creuen que es treballa. Al contrastar els resultats de les preguntes no hi ha cap mostra conclouent, és evident que els

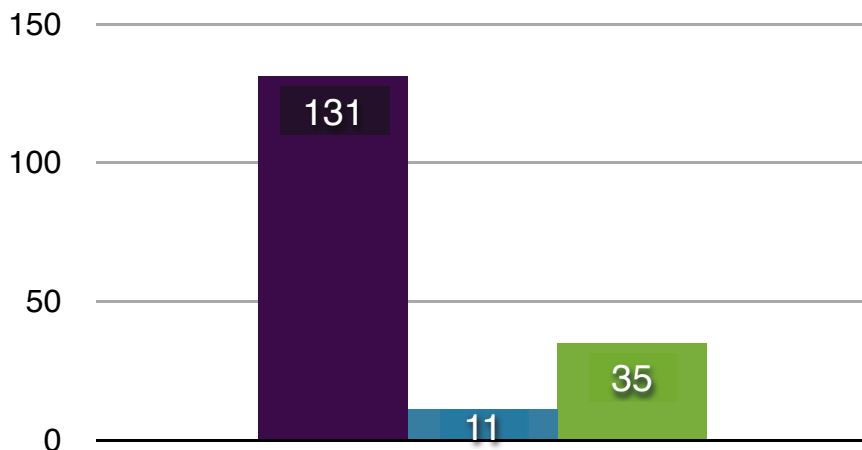
elements que escullen com a més importants, no concorden amb el que consideren que es treballa a l'aula.

En conclusió, l'alumnat dóna molta importància al present i al futur, però ambdós, especialment el primer, no es treballen de manera suficient als centres o, almenys, l'alumnat així ho percep. El passat segueix sent un element clau en l'ensenyament, però sovint no s'enllaça amb les altres dues categories que el dotarien de sentit.

6.3.2. *El passat en el present*

Abans d'estudiar els aspectes pròpiament del futur, és important analitzar les representacions en funció dels vincles que s'estableixen entre el passat i el present, tant a nivell de vida quotidiana com de coneixements socials adquirits. Així comprendrem millor les relacions que s'estableixen entre ambdues categories i el futur.

Gràfica 1.3 Com t'influencia el teu passat personal, les teves vivències en el present?



El valors del total són sobre 172 alumnes

■ Positivament ■ Negativament ■ De manera indiferent

És imprescindible analitzar les representacions en funció dels vincles que s'estableixen entre el passat i el present, tant a nivell de vida quotidiana com de coneixements socials adquirits. Només així, comprendrem millor les relacions que s'estableixin entre ambdues categories i el futur.

Tal i com observem en la gràfica superior, la gran majoria d'alumnat creuen que el seu passat els influeix de forma positiva. Per justificar-ho es basen en què de totes les experiències, ja siguin errors o no, s'aprèn. Alguns d'ells ho justifiquen considerant que les seves experiències són positives: *«Perquè es pot aprendre dels errors passats i no cometre'ls al present (PC1HEGa); Perquè en el meu passat em van educar bé i això ha fet que en el present tingui una bona vida (PC2PaVi); Perquè de les vivències i els errors que has comés en el passat t'ajuden a millorar la teva vida al present, se n'aprèn (SN1JuAl); Perquè el passat serveix per aprendre dels errors, i per viure millor el present, i saber fer o crear un futur encara millor (SN2La); Aprenc dels errors (EP1AlSe); Encara que siguin coses dolentes, sempre serveixen per millorar-les i tirar endavant (EP2MaBr)».*

Una minoria d'alumnes, onze, creu que el passat els afecta negativament. Cal dir que d'aquests, cinc també van marcar altres respostes, ho argumentaven així: *«Sempre hi ha bons i mals records i els que no recordes o no t'han influenciat en cap sentit [...] (PC1MiMc); Hi ha fets que m'afecten negativament però també n'hi han que m'afecten positivament (EP2IrMa); Les dos coses. No és possible tenir-e només una. La negativa és perquè ara faria les coses millors (EP2GeRo)».* D'altres alumnes que han escollit només l'opció negativa ho argumenten en base a les experiències negatives viscudes: *«Perquè tinc records no gaire agradables (SN2SaCe); Porque me doy cuenta de los errores sin remedio y de la infinidad de tonterias (EP2RiRu); Per la separació dels meus pares (EP3NuAm); Per varies coses que marquen, in flueixen. I la imatge que veuen els mestres (EP3GeBo)».*

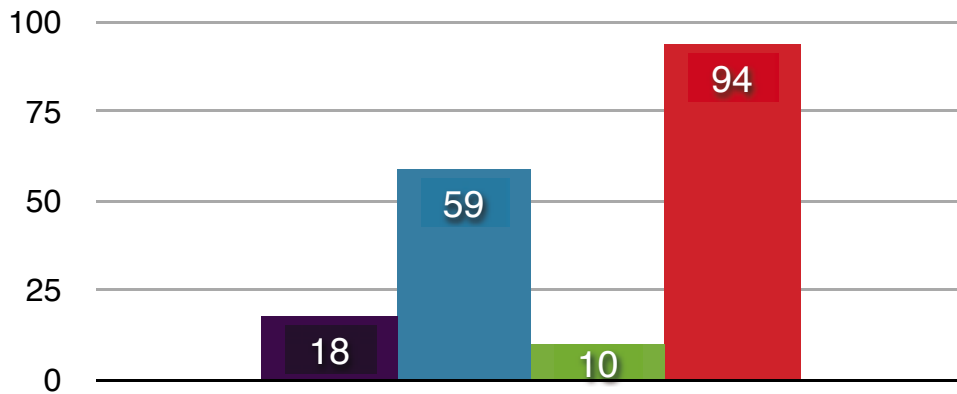
Finalment, trobem una part d'alumnat que consideren que el passat no els afecta o ho fa de forma indiferent. Els seus principals arguments es basen en

què les experiències no els afecten, no hi pensen, viuen el present, que ja són passades o que a vegades són bones i d'altres dolentes: «*Perquè no hi ha cap influència del passat que afecti el meu present (PC1EnGa); Perquè jo crec que el passat és part de la teva vida, però el passat passat està i jo crec que no m'afecta gaire. (PC2MaBa); Doncs perquè jo visc al present, i en part doncs és el que conta. Ni el passat ni el futur m'importen massa [...]. (PC2OrFo); Perquè algunes coses passen positivament i altres negativament (SN1JaCu); Perquè jo no penso en el passat, s'ha de viure el present (SN2JoSa); Lo passat ja ha passat (EP1Ca); Perquè el passat passat està i al final s'oblida i el present és el que s'ha de viure més clarament (EP2Al)*».

La majoria d'alumnat mostra un esperit de superació i un desig d'aprendre de les experiències amb l'objectiu de millorar. Tot i el que pugui semblar, no hi ha un fort presentisme, entès com a quelcom que no els fa pensar en el passat, però sí ganes de corregir i millorar.

El següent aspecte consisteix en realitzar el mateix exercici però imaginant-se com influeix el passat a la resta de les persones. En aquest cas l'alumnat en general tenia una nova resposta, el passat hi és present de forma inconscient.

Tal i com s'observa en la gràfica inferior, els resultats han estat similars pel què fa a la càrrega de les accions del passat, però l'optimisme en què s'afrontaven les experiències ha baixat en detriment de la nova resposta. Veiem-ne algunes justificacions.

Gràfica 1.4 El passat en les persones

El valors del total són sobre 172 alumnes

- La gent pensa molt en el passat i és una càrrega
- Són experiències per millorar
- La gent no pensa en el passat
- El passat està present encara que sigui de manera inconscient

En la primera resposta trobem que l'alumnat creu que les persones, sobretot quan han comès algun error o han viscut una mala experiència, hi pensen reiteradament i els costa oblidar-ho: «Perquè les persones es veuen molt influenciades i hi ha cops que no cal capficar-se tant en les coses (PC1CaBa); La gent es preocupa massa de les coses que ja han passat, això no els deixa pensar en el present i no veuen clar el futur (PC1IkOl); Per alguna gent el passat és dur perquè són mals records (SN2SaCe); La gent pensa molt en el passat i no està bé perquè de vegades et provoca una càrrega innecessària (SN2JoSa); Quan la gent fa una cosa mal feta o li passa alguna cosa no hi pot parar de pensar (EP1DaDu); Perquè la gent pensa molt en els errors del passat i en el que haurien d'haver fet per millorar-ho (EP3AlMa)».

Com en l'anterior pregunta, tots els joves que han escollit la present resposta coincideixen en què totes les experiències viscudes, ja siguin positives o negatives, serveixen per millorar, d'elles se'n pot aprendre: «Corregeixes els errors del passat perquè no tornin a passar, com la segona guerra mundial (PC1An); Són errors, la gent mira de no cometre errors ja fets (PC1HeGa); Si en el passat has

comés molts errors, aquests no els repetiràs i aprendràs que no s'han de fer (PC2AlMa); Perquè si en el passat has fet quelcom malament i tens l'oportunitat d'arreglar-ho en el futur millor (SN1ViMu); Perquè sia abans no podíem fer alguna cosa, en el present podríem millorar les coses que en el passat havíem fet malament o no podíem fer (SN2SuLi); El passat serveix per millorar ja que aprenem d'ell i ens ajuda en el present i en el futur per prendre decisions (EP2ClPa); Perquè si t'has equivocat en el teu passat, podràs millorar-ho en l'actualitat (EP3GeVi)».

“La gent no pensa en el passat”, només 10 alumnes van seleccionar-la. Les argumentacions es sostenen en què les persones no doten d'importància al passat, ja sigui perquè no hi tenen interès o perquè pensen en un altre temps: «La gent no pensa en el passat perquè està pensant constantment en el futur (PC1EnGa); La societat només pensa en si mateixa, en el seu present i en el seu futur (PC1JaPa); La majoria diu que no li interessa (PC2Ra); La gent només pensa en el present, no pensen en el passat (SN2JeDe); La gent no vol recordar el seu passat, vol viure el present (EP2SiTi)».

Finalment, trobem els resultats de la quarta resposta: el passat està present encara que de forma inconscient. Les seves justificacions fan referència a dos elements. El primer és l'aprenentatge que suposen les experiències passades. El segon es basa en què els fets viscuts no s'obliden i la capacitat d'evocar-los: «Per a mi el més important és el present i el futur, però crec que el meu passat sempre estarà amb mi, mai l'oblidaré (PC1NuBu); Per més o menys que t'agradi sempre penses en coses del passat, ja siguin bones o no (PC1LaPu); Ja que cada acció que fem, la fem pensant si en el passat ens va anar bé. A part moltes persones venen definides pel seu passat i encara que després facin coses bones serà recordat pel passat dolent (PC2RoMo); Tot i que no vulguem el nostre passat coacciona el nostre futur i influeix tot i que potser indirectament en aquest (PC2DaOr); Pots estar vivint bé, feliç i tranquil·lament, però les vivències que has viscut en el passat formen el present i encara que estiguis al present i ho hakis passat no ho oblides (SN1LaSo); Sempre hi ha

remordiments i ens penedim de coses o ens n'alegrem però no hi pensem gaire (EP1AlSe); Perquè m'ajuda a pensar en el que he fet i a no cometre els mateixos errors (EP2CrDe); Tothom recorda el passat encara que no afecti (EP3SePe)».

Veiem com l'alumnat, tot i haver escollit majoritàriament la quarta resposta, els arguments que han donat estan basats en el profit que les persones recullen de les vivències.

Les conclusions generals extretes són que l'alumnat entén les pròpies experiències i les alienes com a quelcom profitós que permet millorar el present i construir un futur millor. Són molt pocs els alumnes que contempen el passat com a quelcom negatiu o feixuc. La gran majoria el conceben de forma optimista, com una eina de millora.

6.3.3. El passat en el futur

Com serà el futur de la humanitat, tenint en compte la història?

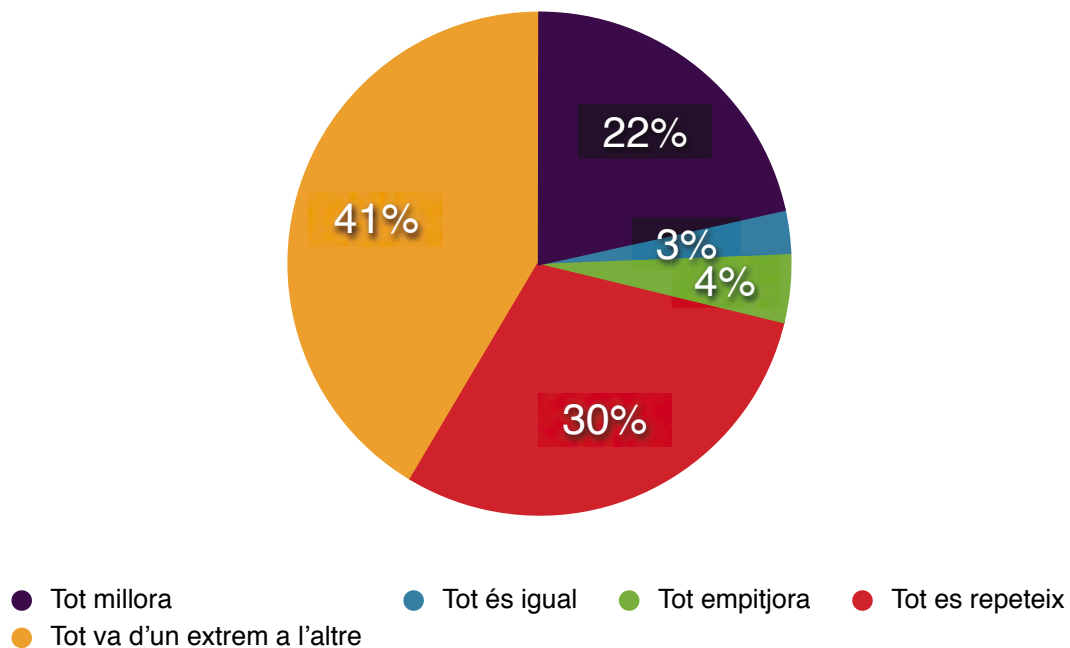
Si abans s'havia plantejat la relació entre passat i present, ara és el torn d'analitzar la relació entre el passat i el futur segons l'alumnat. Per fer-ho es parteix de l'activitat proposada per Lautier (1997) sobre la representació gràfica de l'evolució de la història. L'activitat s'ha realitzat a dos nivells, un primer històric, a partir dels esdeveniments de la història, i l'altre de caràcter personal, a partir de les vivències personals de l'alumnat. S'iniciarà pel futur de la història de la humanitat.

Tal i com observem en la gràfica posterior, hi ha tres respostes que sobresurten. La primera és que tot va d'un extrem a l'altre. L'alumnat considera que en el futur, de forma similar a la història, els fets oscil·laran, o anirà tot bé o tot malament. L'altra gran resposta trobada, ja amb menor suport és la repetició dels fets. Per ells tots els fets i esdeveniments es repeteixen, per tant en un futur

passarà el mateix. Finalment, la resposta optimista ha estat la menys representativa, tot i així és un 22% de l'alumnat el que creu que les coses milloren i que per tant, en un futur, tot serà mica a mica més òptim.

Les altres dues respostes amb una elecció mínima són que tot empitjora i la línia continuista.

Gràfica 1.5 Tenint en compte la història de la humanitat, com serà el futur?

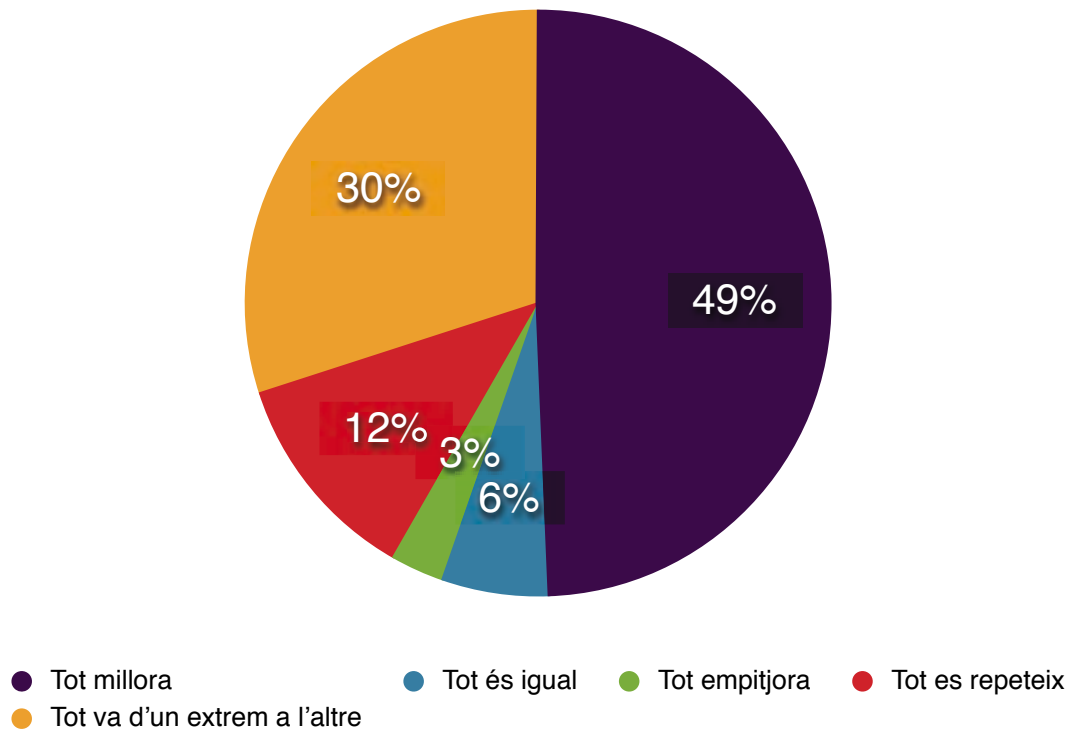


La major part de l'alumnat no comprèn la història com a una simple línia que puja o baixa, sinó que la percep com a quelcom complex, dinàmic, que pot variar, sigui que va d'un extrem a l'altre o fent cercles, idea que les coses no sempre són iguals. A més, reflecteix que una quarta part de l'alumnat confia en que el futur serà millor.

Com serà la meva vida, tenint en compte el meu passat?

En el segon nivell de l'activitat de Lautier (1997), observem ara com l'alumnat s'imagina el seu futur personal. D'entrada la tendència entre les tres grans respostes anteriors canvia. La contestació més escollida ha estat la de la millora. Pràcticament la meitat dels alumnes creuen que el seu futur serà millor que el seu passat, element repetit al llarg de la recerca. Una part considerable segueix pensant que totes les coses aniran d'un extrem a l'altre. Mentre que la vida cíclica és l'element dels tres anteriors que més ha descendit. És mínim l'alumnat que creuen que la vida no els canviarà o que els empitjorarà.

Gràfica 2.6 Tenint en compte les teves experiències personals, com serà el teu futur?



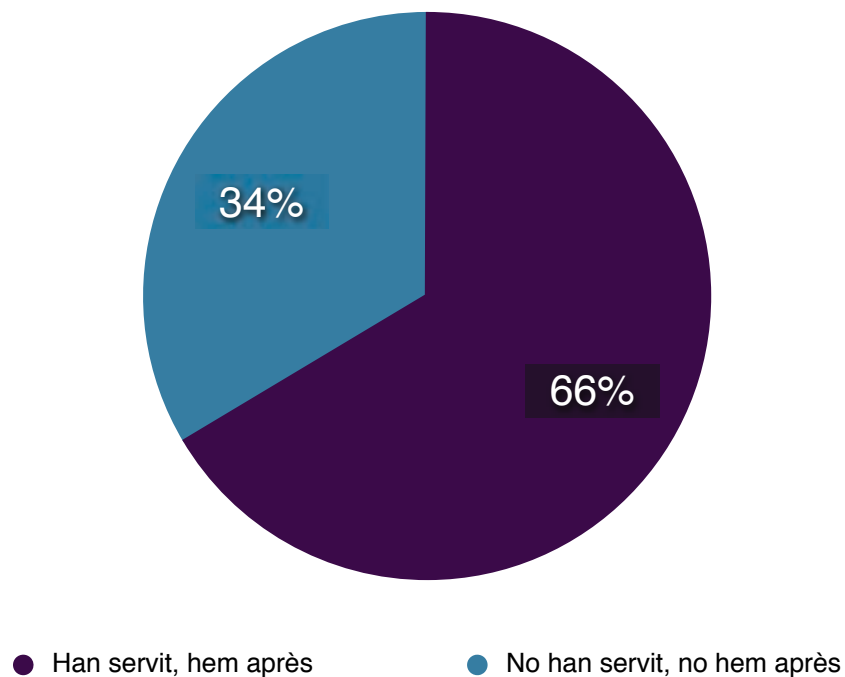
La gràfica ens confirma la idea de què l'alumnat concep el futur personal de forma diferent a la global. La meitat dels alumnes s'imaginen que la seva vida anirà a millor, independentment del què passi al món.

Aprenem de les guerres i dels errors?

Amb l'objectiu d'aprofundir en la relació que s'estableix entre passat i futur es formula a l'alumnat la següent qüestió: Les guerres són considerades fets històrics negatius, creus que han servit d'alguna cosa? Hem après del passat?

En aquesta 113 alumnes creuen que s'havia après de les guerres i del passat, mentre que 57 consideren que no havíem après res.

Gràfica 1.7 Han servit d'alguna cosa les guerres, hem après del passat?



A tall d'exemple, alguns dels arguments que constaten un aprenentatge: «Hem après, això està clar. Fa més de 50 anys que no tenim una guerra Mundial i això és bo. Però està clar que no han après gaire perquè encara hi ha guerres i errors (PC1JoMa); Tot i que no en tot, casos com el de la bomba nuclear fa recapacitar a un país abans d'utilitzar-ne una (PC2DaOr); Doncs per no cometre el mateix error (SN2EsRo); Les guerres mundials han servit per adonar-nos que no pot ser, que hem de

conviure els uns amb els altres, sense diferències (EP1Ju); Et fan recordar allò que en un passat has fet malament i amb això pots millorar (EP2SiTi); Sí que aprenem, però lentament (som humans), hi ha persones, però, que sempre els agrada barallar-se (EPrClRo) ».

L'alumnat que opina que no han servit per res ho justifiquen així: «*Perquè actualment continua havent-hi guerres. Per exemple amb la guerra de Gadafi (PC1JuGo); Miro el món i veig els milers de civils que estan morint en alguns països determinats. Si la gent permet això és perquè no ha après (PC1AnLa); Jo crec que sí i que no, però la gent comet els mateixos errors perquè encara hi ha guerres i víctimes innocents (PC2MaBa); Perquè les guerres mai no s'acabaran, perquè si tinguéssim que aprendre dels errors no hi hauria tants conflictes (SN2BeSo); Perquè la humanitat segueix cometent els mateixos errors, no ens preocupem de les conseqüències si no dels interessos. "L'ésser humà és l'únic animal que s'entrebanca dos cops amb la mateixa pedra" (EP1CILa); Perquè vulguis o no, sempre hi ha quelcom que mai s'ha après i es segueix igual (EP2Li); Unió Europea (formació) (EP3PoGi); Aprenem al principi, però acabem igual (EP3OrPa)».*

Revisades les argumentacions que l'alumnat dóna del perquè les guerres no han servit de res veiem que han fet la deducció lògica de: si les guerres són quelcom negatiu i se'n segueixen fent, senyal que no hem après res. Podem entreveure aquí la necessitat que té l'alumnat de trobar indicis de la realitat, encara que potser no té elements suficients per fer una valoració més detinguda en els detalls, per valorar si veritablement hi ha un descens o un augment de la violència en la història.

Els que afirmen "sí que n'hem après" intenten veure el costat més positiu de les guerres i reflecteixen l'aprenentatge, ja que segons quins errors no s'han repetit i en alguns fets s'ha tingut en compte l'experiència

Per tal de contrastar les tendències, en un grup focal es preguntà si l'ésser humà havia après dels seus errors. La resposta fou afirmativa, però

puntualitzaven que s'havien repetit. Tot i això, l'alumnat no va fer la reflexió que anteriorment exposava, si seguim cometent errors, senyal que no se n'ha après.

Transcripció fragment de grup focal: Hem après de les guerres i de la història? - GFSN

I: Creieu que al llarg de la història de la humanitat s'han après dels errors?

SN1JoCu: Han après però s'ho han passat pel forro

SN1JoSe: Sí, els anem repetint.

T: Sí.

I: I personalment?

SN1JoCu: alguns sí, d'altres no [...]. Alguns errors sí que no els tornes a fer d'altres sense voler mira, tornen a passar.

SN1JoSe: Potser els més greus no els tornes a fer, però els més petits, sí.

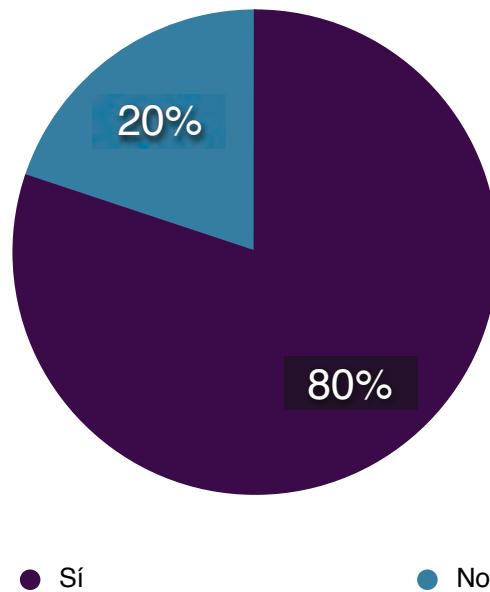
SN1SaSa: Som humans...

Com veiem, en el fragment es demana a l'alumnat com afronten l'aprenentatge en les experiències personals. Aquí coincideixen, en què a títol individual intenten no tornar a repetir els errors que han comès, tot i que ocasionalment es repeteixen. Ho justifiquen considerant que són humans i que tothom es pot equivocar. L'argument de condescendència no l'aplica cap alumne dels enquestats en la història de la humanitat.

Utilitzen els esdeveniments històrics?

En últim terme es comprovà si l'alumnat utilitzava els seus coneixements històrics per pensar el futur. La qüestió permet endinsar-nos més en l'aprenentatge de l'alumnat i quin ús en fa. Es demanà si el què s'havia estudiat d'història servia per pensar el futur. La gran majoria d'alumnes afirmà positivament.

Gràfica 1.6 El què has estudiat d'història et serveix per pensar el futur?



En la gràfica observem com pràcticament un 80% de l'alumnat considera que la història serveix per pensar el futur. Posteriorment, es demanava que ho exemplifiquessin amb algun fet que els servís per al futur. La majoria d'ells ho manifesten amb les guerres, la crisi i en diferents idees polítiques. Pràcticament tots inclouen la premissa de què en podem aprendre, permet prevenir i solucionar el problema: «*El crisis económica como que sabiendo que ha pasado podemos mejorar y prepararnos para el futuro (PC1AuBa); Per exemple jo penso que l'història és cíclica per tant penso que tard o d'hora hi haurà una altra Guerra Mundial. Estudiant el nazisme al futur si hi hagués una altra forma nazista podria dir que no la vull. (PC1JoMa); El crack del 29 i la important crisis econòmica ens hauria d'haver ajudat a sortir de l'actual crisis, potser això ens ajuda a trobar-hi una solució en un futur (PC1MiMc); L'inici de les guerres, personalment no em serviria però a la humanitat sí, així sabríem com parar-la abans de que comencés (PC2Nu); Al estudiar les guerres, sempre fa que puguis pensar com evitar-les o conflictes etc... (SN2La); La dictadura de Franco, la guerra civil, les guerres mundials ... tot això ara s'estudia perquè en un futur no passi (EP1AnCi); El coneixement de tots els tipus de partits i les seves ideologies i fets històrics i això em serveix pel futur per encaminar-me a l'hora de*

votar en les diferents eleccions polítiques (EP2CeDo); Doncs quan va haver la crisi de la guerra civil la gent demanava ràpid solucions i quan les donaven no pensaven en elles si eren bones o dolentes. Ara també passa (EP3CaNa)». Els joves que escolliren la resposta negativa, molt pocs van escriure exemples i els que ho van fer s'inclouen perfectament en les anteriors característiques.

En el moment de l'entrevista amb el professorat es va tenir la opció de comentar els resultats d'aquesta pregunta a nivell de centre, amb les conseqüents valoracions:

Transcripció fragment d'entrevista professorat - P1

I: Catorze creien que la història els servia i 6 creien que no.
P1: Si hem aconseguit que 14 alumnes de 24 considerin important la història...

Transcripció fragment d'entrevista professorat - P4

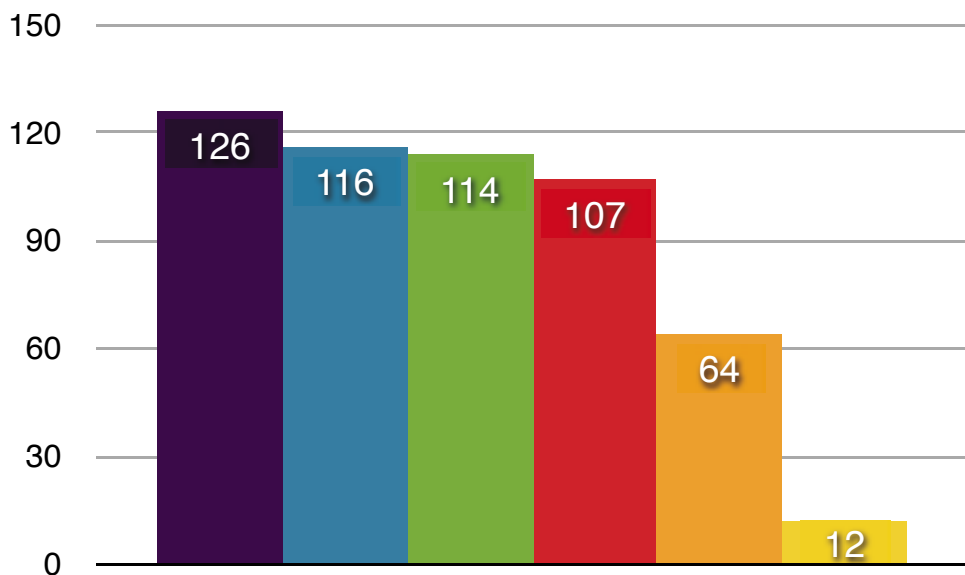
I: El quart A quan se'ls va demanar si creuen que la història es ajuda a construir el futur 27 van dir que sí, i al B van ser 23.
P4: No sé si saben que la resposta políticament correcta és aquesta.
I: Amb la P1 els va sortir també això.
P4: Està bé, tampoc em sorprèn. He fet també moltes coses d'història oral, i això va bé. L'any passat vam iniciar una investigació familiar. Ara també ho fan amb una cosa del franquisme, i també veuen que quan estudien el passat dels seus avis, el futur que ha de venir no el sabien. És un tema que surt.

Les valoracions no van ser molt extenses, tot i així es mostra una visió optimista pel què fa al professorat sobre la seva tasca i el profit de l'alumnat. Aquestes consideracions ajuden a completar la premissa que ha sorgit, els alumnes afirmen que la història els permet pensar el futur.

6.4. Pensar els problemes socials per pensar el futur

Una de les formes que tenim de representar el futur és a partir dels problemes socials. En primer lloc, depenent de quins creiem que són els problemes i com els enfoquem ens imaginarem el futur d'una manera o d'una altra, pensarem unes solucions o unes altres. És per això que, per tal d'indagar més, s'ha demanat primer a l'alumnat de quina manera s'informa sobre el que passa al món.

Gràfica 1.8 Com t'informes del què passa al món?



El valors del total són sobre 172 alumnes

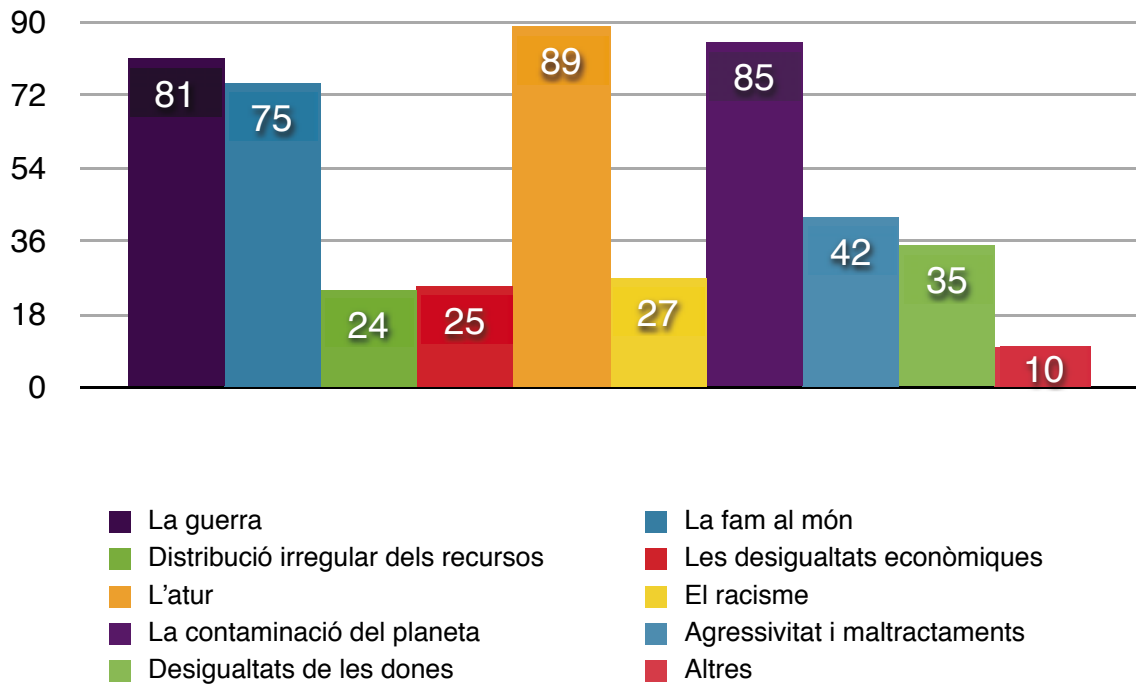
■ MMCC ■ Internet ■ Escola ■ Pares ■ Amics ■ Altres

L'alumnat escollia les diferents eines que utilitzen per tal d'informar-se sobre els esdeveniments del món. Observar com la majoria s'informa a través dels mitjans de comunicació entesos com a televisió, ràdio, diaris, i internet. Aquesta dada és vital per veure d'on rep l'alumnat la informació que té. És per

això que veient els resultats constatem la seva influència, així com la importància que s'hauria de donar en el tractament de la informació. En un sentit semblant trobem l'escola i els pares. M'agradaria aturar-me en aquests dos. Les dades mostren la rellevància que segueixen tenint ambdós espais com a font informativa i educativa, ja que pràcticament tenen una importància molt similar als mitjans de comunicació i internet. En menor mesura, trobem els amics (64) i altres (el alumnes afegeixen altres familiars com els avis/germans i els llibres). Alguns d'ells ho aprofiten per concretar les eines destacant la televisió, el telenotícies, el facebook o els diaris on-line. Es constata que tot i la influència dels mitjans de comunicació cal aprofitar la tasca educativa en els centres com una font de contrastació de la informació, ja que s'ha comprovat que gaudeix d'una gran rellevància per part de l'alumnat.

És després d'aquesta aproximació sobre l'origen de l'obtenció de la informació per part dels alumnes, que ens preguntem quins són els problemes socials que més els preocupen. Contemplava diverses opcions i entre elles l'alumnat n'havia d'escollir tres, les més rellevants personalment. També tenien l'opció d'escollir-ne d'altres i concretar-les.

Gràfica 2.6 Quins problemes socials són els que més et preocupen



Tal i com s'observa en la gràfica, hi ha quatre elements que sobresurten de la resta: la guerra, la fam al món, l'atur i la contaminació del planeta. Tots ells, menys la fam al món, són, en aquests moments, problemes amb presència en els mitjans de comunicació. Posteriorment, trobem cinc problemes amb uns números bastant similars entre ells: la distribució irregular dels recursos, les desigualtats econòmiques, el racisme i, amb una mica més de suport, hi trobem l'agressivitat i els maltractaments, i les desigualtats de gènere. En l'apartat d'altres l'alumnat en proposà de nous, com la injustícia i l'imperialisme del sistema, la corrupció dels polítics, la manca de moral de la societat occidental, la immigració, les malalties, la ignorància i l'evolució de la tecnologia.

En els grups focals es va fer a l'alumnat la mateixa pregunta, aquest cop sense donar cap possible resposta. Observem com la majoria de problemes eren els mateixos, que els del qüestionari.

Transcripció fragment de grup focal: Quins problemes hi ha al món? - GFEP

I: Quins problemes creieu que hi ha en el món?
EP1JoRo: La crisi econòmica sobretot
EP1Ju: La contaminació
EP1CeGm: Que moltes famílies passen gana.
EP1JuFe: Diferència entre pobres i rics molt gran.

Transcripció fragment de grup focal: Quins problemes hi ha al món? - GFSN

I: Quins problemes veieu al món? [...]
SN1JoSe: Problemes causats per la segona guerra mundial. Tot el què ha passat a Líbia i totes aquestes revolucions, és per culpa de tot això. Si no hi hagués hagut una segona guerra mundial, ells ara no hi estarien en guerra, perquè el què estan fent és enfrontar-se a un dictador. Que es podria comparar aquí com va ser el comunisme, els dictadors.

Interpretar que en l'actualitat hi ha molts problemes socials i tots ells prenen més o menys importància. La mostra és que fins i tot se'n van apuntar de nous. El realment interessant de les respostes és veure com la fam al món segueix tenint el "suport", quan és un problema social que actualment no està massa present als mitjans de comunicació. Podem fer-ne una lectura optimista i pensar que encara que hi hagin fets que no es difonguin, de manera clara, no s'obliden. Cert és que les altres tres respostes més escollides són les que actualment tenen més difusió en els mitjans de comunicació. A tall d'exemple, el canvi climàtic o les mesures per frenar l'emissió de CO2 establertes, la crisi i les seves conseqüències i els efectes de les revoltes àrabs. A més a més, si es té en compte les reflexions dels grups focals veiem com hi ha un grup i, en aquest cas, un alumne, que estableix les causes d'alguns dels problemes actuals, demostrant una capacitat poc freqüent.

Quines són les propostes de millora i el compromís que té l'alumnat a l'hora de construir un futur millor? Aquestes preguntes són les que sorgien en el moment d'analitzar els qüestionaris. Per això en els grups focals es demanà a

l'alumnat el seu punt de vista. Pel què fa a la primera pregunta, com milloraríem el món, només la va respondre un grup.

Transcripció fragment de grup focal: Com milloraríem el món? - GFEP

I: Què faríeu per solucionar-ho.

EP1Ju: De cada país, els diferents països ajudar al pitjor. Si cada país ajudés al que està pitjor ajudés primer al que està pitjor. Cada cop anirien pujant i llavors estarien tots iguals, més o menys, això crec.

EP1JuFe: O com a Islàndia que han agafat tots els banquers i els han tancat a la presó.

N'és una petita mostra de l'opinió de l'alumnat a l'hora de solucionar els problemes. Plantejar-la en un grup focal xoca molt a l'alumnat i fa que els costi reaccionar. D'entrada veiem un element clau, i és la idea de justícia i d'igualtat que té l'alumnat. Totes les persones i països han de poder viure dins d'un règim de justícia social, on les injustícies tinguin conseqüències i una resposta des de l'Estat.

D'altra banda, es va preguntar si estarien disposats a renunciar a les comoditats de les quals disposen avui en dia per tal de construir un món millor. Les seves reaccions:

Transcripció fragment de grup focal: Renunciàrieu a les comoditats? - GFSN

I: Renunciàrieu a les comoditats que teniu avui en dia? [...]

SN1JuCo: No [...]

T: Depèn de quines coses.

SN1JoSe: Seria molt difícil.

SN1SaSa: Una cosa és renunciar a un mòbil i l'altra a un cotxe.

I: No podeu tenir ni cotxe particular ni mòbil, però tothom del món té un plat a taula.

T: Així potser sí.

Transcripció fragment de grup focal: Renunciariéu a les comoditats? - GFEP

I: I si us diguessin [...] menys comoditats que les que tenim ara, però el món s'arreglava tot.
EP1Ju: No, perquè si hem viscut amb una cosa no ens la poden treure. S'ha d'anar cap endavant.
EP1GeGi: Jo crec que sí.
EP1JuFe: Es podria fer un esforç, si tot aniria tan bé.
EP1JoRo: Sí, però tu podries fer això però hi ha gent que no ho faria.
I: Tothom ho fa i tot s'arregla
EP1JoRo: Sí
EP1GeGi: Segur que hi hauria algú que passaria
EP1Ju: Però és que estaríem tornant al passat, ja que hem tirat cap endavant, doncs buscar coses més sostenibles, amb el què tenim, doncs fer que s'adapti a no contaminar tan.

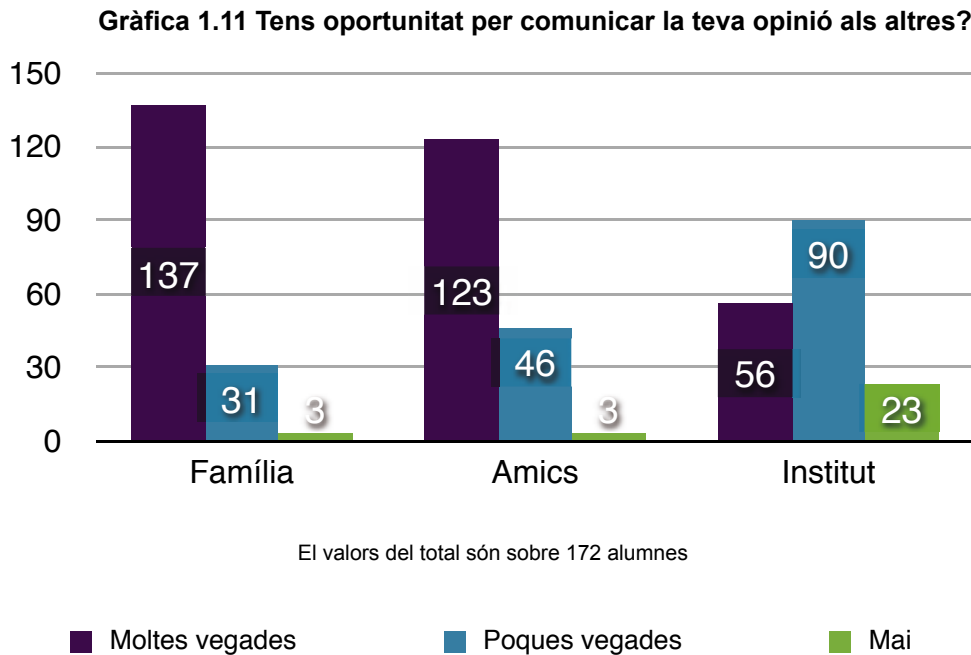
Transcripció fragment de grup focal: Renunciariéu a les comoditats? GFPC

I: Si renunciant a part de les comoditats que teniu avui en dia, mòbil... Tot s'arreglaria
PC1MiMc: Sí
PC1CrPe: Jo podria, a poc a poc, però em costaria...
I: Que ho fes tothom.
T: Si ho fes tothom, sí.
I: I si no ho fes tothom?
T: També.
PC1CrPe: Jo ho faria, però acostumat-me.

Llegint les diferents valoracions observem un fet que reforça la idea anteriorment exposada: igualtat i justícia per a tothom. L'alumnat sovint es mostra reticent a acceptar la renúncia a les comoditats. Sempre marca dues condicions, tothom n'hauria de sortir beneficiat (igualtat). L'altra clàusula que marquen és la de participació. Tothom ho hauria de fer (justícia). Aquesta és tan important per a ells que fins i tot en algun cas dubten que s'aconsegueixi. Tenim un alumnat compromès, però que demana equilibri i equanimitat per a tothom.

6.4.1. Quin espai té a l'aula?

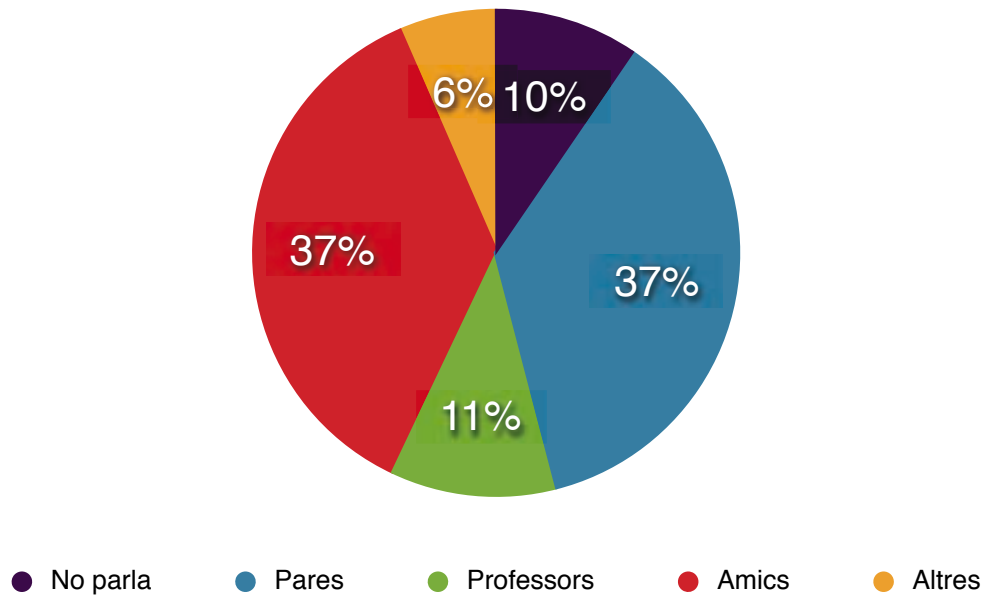
Vista la consciència que té l'alumnat sobre els problemes del món, resulta molt interessant observar si gaudia d'un espai per expressar les seves opinions. Les respostes:



Veiem que tant els entorns d'amistat com familiars són on l'alumnat troba més oportunitats per comunicar les seves opinions. Pel què fa a l'àmbit acadèmic és el més escollit com a "poques vegades" i "mai"; i la seva presència com a "moltes vegades" és la meitat que la de les altres dos opcions. A partir de les dades interpretem que a l'institut no hi ha el clima adequat per a l'expressió de les opinions de l'alumnat o, almenys, així ho perceben. Cal dir que si s'observa el qüestionari es pot veure que hi ha l'apartat d'altres. Aquest no està reflectit a la gràfica, el motiu és que dels alumnes que el van seleccionar cap d'ells va concretar a quin es referia, amb la qual cosa feia que les dades fossin irrelevantes.

Per tal de contrastar quin espai tenen els alumnes per expressar les seves opinions, observem la gràfica.

Gràfica 1.10 Parles amb algú de com solucionar els problemes?



La majoria de l'alumnat parla de com solucionar els problemes amb l'altra gent, tan sols vint-i-cinc alumnes no ho fan. L'entorn més proper per a la participació és amb els amics i els pares, confirmant la dada anterior. A més a més, aquí s'hi suma l'alumnat que en l'apartat d'altres van especificar els germans, la parella o la família en general. A una distància ja més accentuada, igual que els que no parlen, trobem el professorat. La dada també confirma l'anterior idea de què a l'institut l'alumnat no acaba de trobar-hi el clima adequat per expressar les seves opinions, element que és essencial en l'educació. Pel què fa a l'àmbit "d'altres" només van concretar en els àmbits esmentats anteriorment.

S'intentà aprofundir en què expliquessin ells les situacions de classe, per tal de contrastar opinions. Seguidament, es transcriuen els fragments dels tres grups focals.

Transcripció fragment de grup focal: Expressau la vostra opinió? - GFSN

I: [...] Vaig demanar si a l'institut teníeu possibilitats de transmetre la vostra opinió, la majoria va respondre que molt poques vegades o mai. Avui parlant amb la professora m'ha dit que des de primer d'ESO feu assemblees...

SN1DaYu: Però és una tonteria.

SN1JoCu: Sí

SN1JoSe: Diria que n'hem fet tres, quatre...

I: Creieu que aquest espai és insuficient?

SN1SaSa: És que el què debatem són coses que no ens van per res.

SN1JoCu: Fem això per fer el tonto.

SN1SaSa: O sigui, la legalització del cannabis per exemple, vale si els interessa, però, vale si hi ha gent que els hi serveix dia a dia, però, hi hauria coses que s'haurien de canviar.

Tenim coses a dir.

I: I perquè no les dieu?

SN1SaSa: Perquè et fan parar.

SN1JoCu: Sí, depèn del què diguis sí.

Transcripció fragment de grup focal: Expressau la vostra opinió? - GFPC

I: [...] Heu pogut expressar la vostra opinió durant les sessions? Durant el curs ho podeu fer?

T: Sí

PC1MiMc: Però no s'ha parlat gaire d'aquests temes, s'ha parlat del passat.

PC1PoOr: Sobre el futur no hem fet gaire, per no dir que no hem fet res.

PC1CrPe: Es parla del futur acadèmic.

Transcripció fragment de grup focal: Expressau la vostra opinió? - GFEP

I: Creieu que a l'institut us deixen expressar les vostres opinions?

T: No, poc.

EP1GeGi: Jo vaig posar que no ho sabia, perquè és que no parlem bàsicament i dius algú i se't queixen.

EP1Ju: És que estem a la ESO i tampoc... Diem el què ens ve per dir alguna cosa, perquè ens fiquin la nota i ja està.

I: Ja us va bé així, doncs?

EP1CeGm: Mentre aprovis...

EP1JuFe: Tampoc van amb unes ideologies preestablertes

EP1CeGm: A més a més encara que tu els expressis la teva idea no et faran cas.

I: Creieu que no us farien cas.

EP1JuFe: T'escoltarien i tal, però... és la teva opinió i ja està.

Els resultats a la pregunta es van valorar amb el professorat, ja que ells són els responsables de generar l'espai a l'aula.

Transcripció fragment d'entrevista professorat - P1

I: L'espai que tenen a l'institut per comunicar la seva opinió. Els de l'A 13 creien que hi havia molt poques oportunitats, 2 creien que mai. Els del B eren 9 i 8.

P1: És poc. A més a més considero que és poc el que creuen respecte el què fem. Perquè són alumnes que des de primer d'ESO han treballat en assemblea a la tutoria. Es fan tutories quinzenals i es fan debats un cop al mes durant cinc mesos al llarg del curs. Trobo que la percepció que en tenen és poc. Potser perquè ells pensaven en l'hora de socials o en la matèria específica de socials. Però com a centre la seva participació i s'escola moltíssim.

I: M'agrada que m'ho diguis, perquè en la recerca que vaig fer a Terrassa els resultats eren els mateixos.

P1: Aquí en el Pla d'Acció Tutorial, tenim això programat, les assemblees i els debats. Els debats s'organitzen des de tutoria però el trien ells. El debat, per exemple que vaig portar jo en un grup era sobre la legalització del cannabis, i l'altre grup era si creien convenient fer més assignatures en llengua castellana i podien expressar lliurement la seva opinió, ja tenen una graella, un full en què poden exposar els arguments a favor, en contra... S'han de documentar, mirar llibres, internet...

Transcripció fragment d'entrevista professorat - P4

I: L'espai que tenen els alumnes a l'institut per expressar les seves opinions. En el quart A 12 alumnes van dir que tenen moltes oportunitats i tretze van dir que poques. En el B, 8 van dir que moltes vegades poden expressar la seva opinió i 15 que molt poques.

P4: Molt polaritzat no? El mai és molt minoritari. L'A és un grup molt participatiu, ja veuràs, hi ha cinc elements que són molt actius, molt participatius que estan molt atents a l'actualitat. Que arrosseguen el grup... fins i tot són 6 o 7. Ja els veuràs. Jo crec que des de la meva assignatura sí que tenim ocasió, crec. Em dóna la sensació que n'hi ha prou perquè em ve molt a to, però dintre del funcionament de l'institut i això, més aviat són poques. Penso que és un dels temes com a centre que hem de millorar. La participació dels alumnes. Ara un grup d'aquests s'ha apuntat al consell escolar i s'ha activat una mica el tema. Però hi ha poca tradició assembleària dels delegats. Una mica la comissió de festes sí que funciona, però altres elements és un dèficit general. Ara actualment arreu, però aquí en particular, hi ha poca tradició... Hi ha centres que van a l'avaluació els alumnes. Poden anar a l'avaluació, els primers minuts, i el delegat pot fer un comentari de com va el curs, pot fer arribar un missatge al professorat. I aquí no es fa res.

Després dels dos testimonis comprovem com el professorat, en un cas creu que els alumnes tenen espai per expressar la seva opinió i tractar temes importants. Cal dir que la temàtica proposada pel professorat no acaba de ser del gust de l'alumnat, o no els hi atorguen la mateixa importància que el professorat. En l'altre cas també observem com el professor considera que els alumnes sí que tenen espai en la seva assignatura, però no en el context general

del centre. Per tant, tenim aquí les visions del professorat que creu suficient, en bona part dels casos, l'espai que té l'alumne per fer sentir la seva veu.

Després d'analitzar els resultats de l'alumnat i el professorat sobre les oportunitats per expressar les opinions, afirmem que totes tenen un denominador comú. Sí que se'ls permet opinar i debatre, però no de la manera amb la freqüència i temàtica que voldrien, tot i la predisposició del professorat en alguns àmbits. L'alumnat en conjunt opina que quan realment volen parlar de quelcom que a ells els interessa, el professorat els para i sovint no té en compte les seves opinions. Faltaria, potser, saber què és el què exactament demanen i voldrien els joves, i què estaria disposat a canviar el professorat.

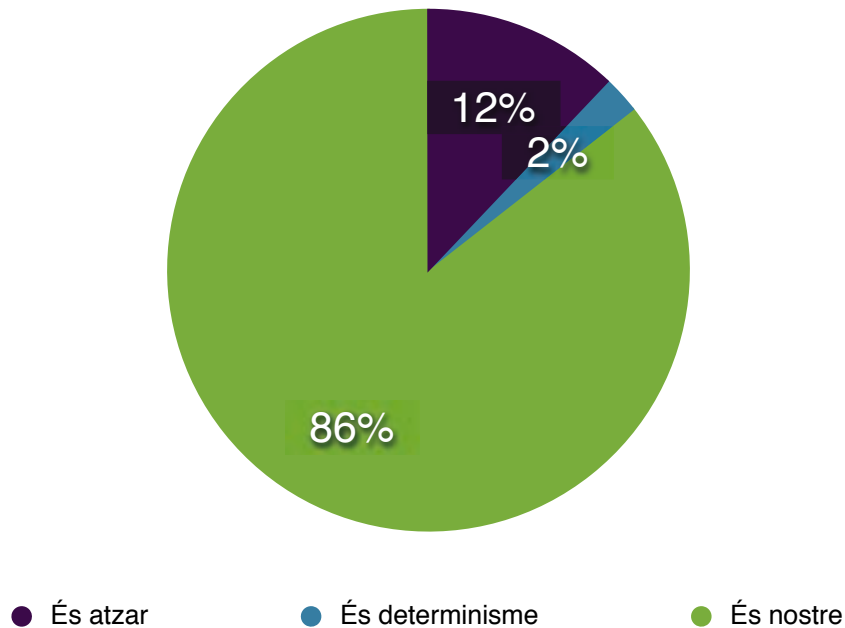
6.5. Representacions del futur

Quines són les representacions del futur que té l'alumnat és un dels eixos centrals de la recerca. Per fer-ho observarem què és per a ells el futur, quins són els conceptes i idees que tenen en pensar en el futur, i l'anàlisi d'un dibuix sobre la seva ciutat o el món.

Què és el futur?

En la gràfica observem amb quines perspectives de canvi i continuïtat, els alumnes conceben el futur, què és per a ells.

2.1 Què és per a tu el futur?









El resultat no pot ser més clarificador. La majoria considera que el futur és nostre, que som nosaltres els que el construïm tenint en compte el context en què vivim. Trobem que el que seria un 12% consideren que el futur és atzar, és sort i, ja de forma residual, quatre alumnes creuen que tot està escrit. Veiem una clara convicció de l'alumnat en què el futur depèn de la persona i és ella qui el construeix.

Quins conceptes relacionem amb el futur?

Un cop analitzat com entén el futur l'alumne, és interessant observar quins són els conceptes que li vénen al cap a l'alumnat quan pensa en el futur. La pregunta era oberta. Utilitzaren diferents conceptes classificats en diferents grups segons la seva naturalesa i referència.

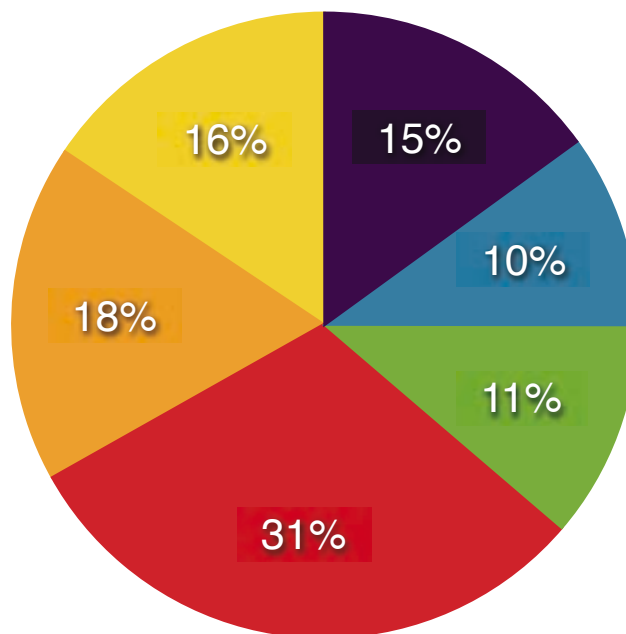
D'entrada, tenim quatre grups ben diferenciats i concrets: un pessimista, en el qual les opinions són de caire fatalista; un altre tecnològic, en el què els conceptes fan referència a un futur en què la tecnologia és l'element

predominant; un altre és l'optimista, aquí hi tenen lloc totes les opinions que mostren un futur millorat. El següent és el personal, aquí exposen conceptes del futur enfocats en la vida que s'imaginen que tindran. Finalment, el grup heterogeni, en què han combinat dos o més elements anteriors. D'altra banda trobem un altre model de resposta, que és la definició de futur, en aquest cas han precisat què era per a ells el futur.

Grup	Resposta
Pessimista 	<i>Escassetat de recursos i pol·lució global, alts i baixos econòmics i desigualtat social (PC1LaHg); Autodestrucció humana (PC1EdPe); Jo crec que dintre d'uns anys res de això no hi serà. Ja que ho estem destrossant ara. Perquè ara ens ho permetem tot i ara comencem a mirar el futur però crec que no servirà de res (EP1AnCi); Fi del món, explosió, mort... (EP2MaBr); Economia al món, fam i pobresa, crisis (EP2PoGi)</i>
Tecnològic 	<i>Robòtica, enginyeria, informàtica, economia (PC1AdGa); El futur es basarà en l'augment de la tecnologia (PC2Ra); Tecnologia molt avançada. La vida més fàcil (SN1AnLo); Noves tecnologies (SN1MaPu); Evolució tecnològica, robots, facilitat per fer coses, més seguretat (SN1OrSa); Que tot s'acabarà amb robots (SN2LaRa); Robots (SN2BeSo); Evolució, tecnologia (EP2SeRo)</i>
Optimista 	<i>Optimisme, millora, llibertat, felicitat (PC2PaVi); Millorar el món, canviar algunes coses (SN1ViMu); El futur és un objectiu per millorar coses envers el passat. (SN1RoPe); Evolució positiva, desenvolupament de la societat (SN2La); El futur és molt millor que el passat (SN2JeDe); Societat, igualtat, democràcia (EP2ArPa); Investigació, avanç, millores (EP3ArSa);</i>
Personal 	<i>Incertesa, sort, espavilla't, bona vida, feina, família, diners, hipoteques (PC2RoMo); Feina i Família (SN1MiVi); Dona, nens, casa, panxa, cervesa... (SN2JoSa); Un treball, un habitatge propi, una família formada per mi (EP1Ju); Carrera, treball, diners, temps lliure, projectes de futur, nens/es (EP1JaRa); Universitat, carrera, treball, família (EP3AnPa)</i>
Heterogeni 	<i>Crisi, guerra, esperança, desenvolupament, curació malalties, tecnologia, consumisme, fi del món, diferències socials, destrucció, contaminació, ocupament d'altres planetes etc... (PC1MaPa); Robòtica avançada microcirurgia, sostenibilitat, viatges a altres planetes, energies renovables, cotxes voladors (SN2TaGa); Cotxes solars Desglaç (EP1Er); Feina, atur, obligacions, jubilació, menys ajudes, mecanització, tecnologies (EP2AgFo).</i>
Definició 	<i>La vida, el temps, tot allò que ens faci ser demà (PC1IkOI); Noves tecnologies, Nous conflictes, Nous medis de comunicació (PC2AIMa); El futur són les conseqüències i el que nosaltres hem fet al passat (SN2Dels); Velocitat, decisió, predicibilitat, acceptació, confort (EP1LluBa); Destí, canvi, créixer, indeterminat, indefinible. (EP2CIBa); El mode de veure el món depèn de cada persona (EP3Liln);</i>

En primer lloc, és una de les preguntes amb més varietat de respostes del qüestionari. La resposta més utilitzada és la del futur personal, pràcticament un 31% quan pensa en el futur s'imagina aspectes particulars de la seva vida, la resta ho fa globalment. També s'interpreta que l'alumnat que conceben un futur tecnològic, pessimista o optimista tenen uns percentatges molt similars.

Gràfica 2.2 Conceptes del futur



La imatge del futur

En una anterior recerca que precedeix la present (Anguera 2010), en el qüestionari l'alumnat tenia la possibilitat d'escollir, d'entre quatre imatges, quina creien que seria el futur i quina voldrien que fos. Aquesta vegada s'opta per fer un treball més detingut de les imatges en les sessions de classe, per això s'eliminà l'activitat del qüestionari. Tot i així, en els grups focals es proposà

comentar-les, ja que donava peu a parlar de l'estat del món actual i de la seva evolució.

Transcripció fragment de grup focal: Quina imatge serà el futur? GFEP

I: Us ensenyo aquí unes quatre imatges, les fareu en una sessió, són quatre de quatre tipus de futur...

EP1CeGm: ESte

I: EP1CeGm tu què dius, el desenvolupament sostenible?

EP1CeGm: Sí, perquè ara fins i tot es fan moltes energies renovables i penso que anirà més per aquí [...]

I: El tecnològic ningú? Home, heu dit que jugaria un paper essencial no?

EP1Ju: Sí, però no tant, telecadires per aquí al mig casi que no...

EP1JuFe: Aquesta ja està passant

EP1CeGm: Esto es más presente

EP1JoRo: Jo diria aquest per els pisos

EP1GeGi: Sí perquè cada cop hi haurà més gent i pisos més alts.

I: Per tan el que és com ara, una mica més evolucionat.

EP1GeGi: De fet això és el que voldríem que fos, però..

EP1JoRo: Potser en un futur més llunyà arribem a això (Tecnològic), però posa-hi anys.

I: D'entrada creieu que us agradaria que fos el sostenible, però que possiblement sigui com ara amb més gent...

EP1Ju: Sí, superpoblat.

Observem com els nois i noies comencen proposant un futur sostenible, que és el què els agradaria, però finalment acaben optant per un futur com el que tenim actualment, continuista. Afegint el matís de que hi haurà més persones. El cas de la tecnologia és curiós, ja que tal i com més endavant veurem, consideren que tot i que serà un factor essencial, pensen que caldrien molts anys per arribar a un nou nivell.

Transcripció fragment de grup focal: Quina imatge serà el futur? GFPC

I: Si heu de triar aquestes imatges, com creieu que serà el futur...

PC1MiMc: El desastre.

PC1OrCe: Una cosa és el què vols que passi.

I: No, no, el què creieu que serà.

PC1PoOr: D'aquí cent anys serà el more of the same.

PC1CrPe: Igualment hi ha el racisme

PC1Lilb: Jo crec que hi haurà el de la tecnologia i ens acabaran dominant els robots. Perquè estem acceptant la tecnologia que jo crec...

PC1CrPe: Però d'aquí bastant.

PC1PoOr: Jo crec que la fragmentació social, com surten aquesta d'una classe burgesa i una altra classe de persones que no els ha sortit bé la vida, i la mentalitat progressista que hi ha de destruir les coses que hi ha hagut sempre i de construir autopistes.

I: Seguirà com ara, amb més fragmentació.

PC1MiMc: A biologia acabem de veure el reportatge de "home" que veus que han pujat 20 centímetres del nivell del mar, amb res, amb poquíssim de temps i tot anirà cap aquí. Perquè els pols s'estan desfent...

PC1PoOr: Però si intentem coses per no acabar aquí...

PC1MiMc: Si però tothom parla d'intentar coses i ningú està fent res. I la gent no és conscient que som aquí.

En el segon grup la tendència és diferent, però el resultat és el mateix. No es parteix en cap moment de la imatge d'un món sostenible. Un alumne es postula clarament en l'opinió que el futur serà desastrós, fins i tot al final dóna arguments del perquè de la seva visió. Es proposa el futur tecnològic, i s'accepta, però de la mateixa manera que l'altre grup, opinen que faltarien molts anys encara. Finalment, convergeixen en coincidir que el món serà igual que ara, però amb més fragmentació social encara.

Transcripció fragment de grup focal: Quina imatge serà el futur? GFSN

I: Abans heu fet una activitat amb aquestes quatre imatges. Quina creieu que serà el món?

SN1JuCo: L'última, la sostenible.

SN1JoSe: Jo crec que serà una barreja entre les dues.

I: És a dir ni un futur tecnològic ni desastrós, similar al d'ara...

SN1JoSe: ...Però més sostenible.

I: Tots ho veieu així?

T: Sí

L'últim grup va ser el més ràpid a decidir-se i el que possiblement més clar ho tenien. D'entrada, apostaven per un futur sostenible, després van coincidir, com la resta en què serà un món similar al d'ara però més sostenible.

En resum, la majoria opina que el futur no variarà gaire del que estem vivint. Alguns consideren que estarà molt més poblat, d'altres que tindrà més fragmentació social, i uns altres que serà més sostenible. Diferents matisos sobre un mateix fet. El futur no canviarà gaire.

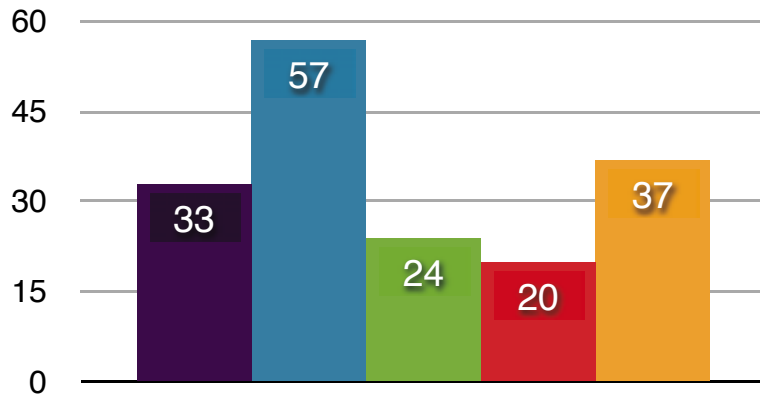
Els dibuixos

Per tal de completar les representacions sobre el futur que té l'alumnat, es va presentar una activitat que consistia en dibuixar algun aspecte de la seva ciutat a l'any 2050, com se l'imaginaven?

Els dibuixos que tenim de la ciutat els podem classificar en cinc àmbits:

- ▶ el tecnològic (33) dibuixos amb un alt component tecnològic;
- ▶ el pessimista (57) imatges amb un futur poc esperançador, ja sigui contaminat, destrossat, col·lapsada d'edificis o en guerra;
- ▶ el continuista (24) presenten un poble o ciutat d'una forma molt similar a l'actual;
- ▶ el sostenible (20) ciutats més optimistes amb elements renovables, ecològics i com el seu nom diu, sostenibles;
- ▶ d'altres (37) el componen dibuixos no realitzats, inacabats o que presenten unes característiques difícils d'englobar en les tipologies establertes;

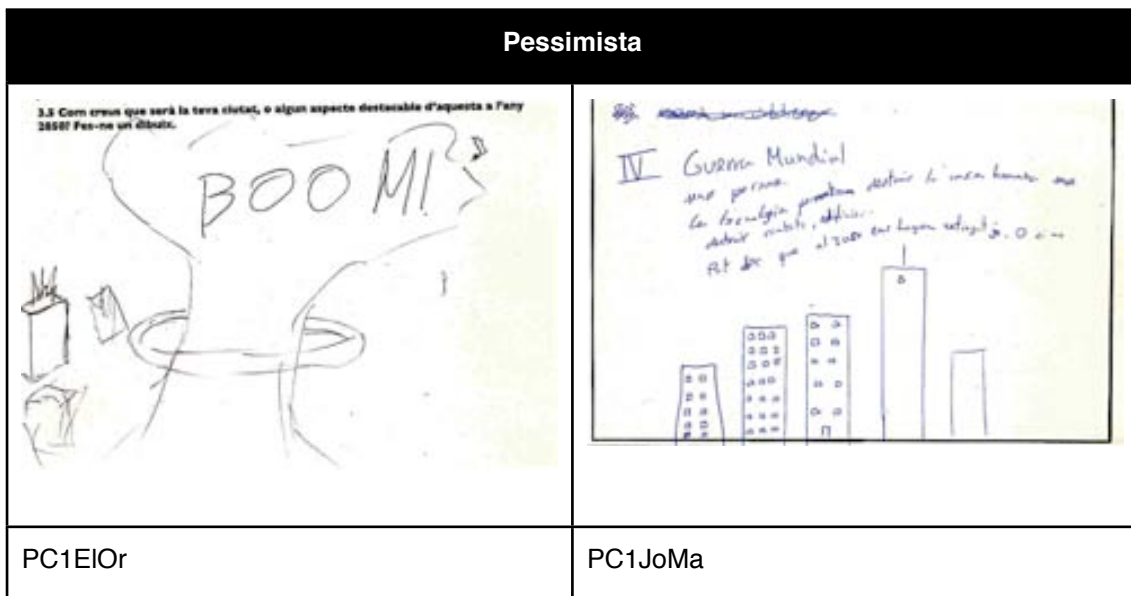
Gràfica 3.5 Dibuixa algun aspecte de la teva ciutat o del món a l'any 2050


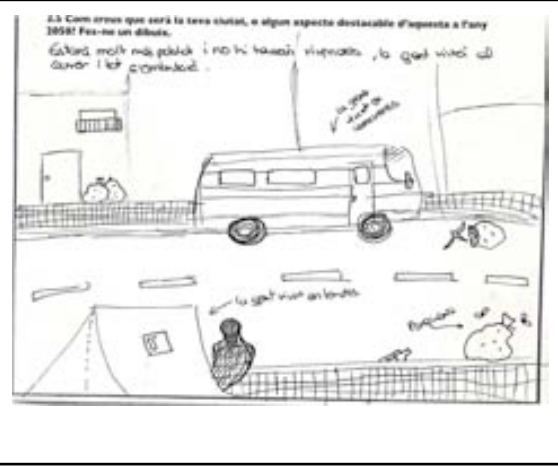



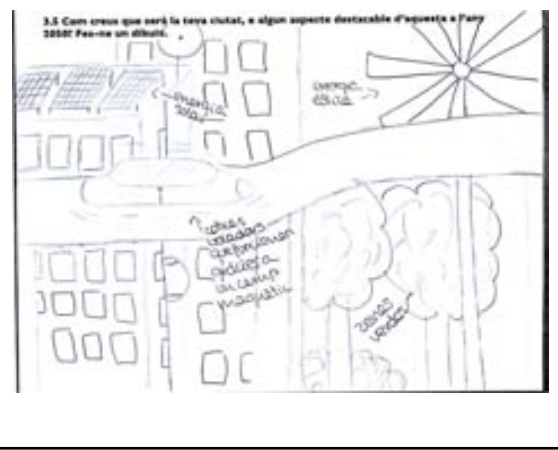

El valors del total són sobre 172 alumnes

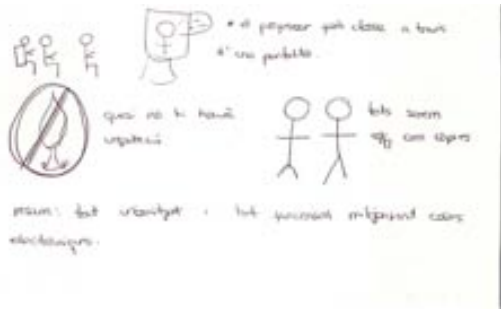



■ Tecnològic ■ Pessimista ■ Continuista ■ Sostenible ■ Altres



Exemples de diferents imatges pertanyents a cada àmbit, la resta es poden trobar a l'annex 6.


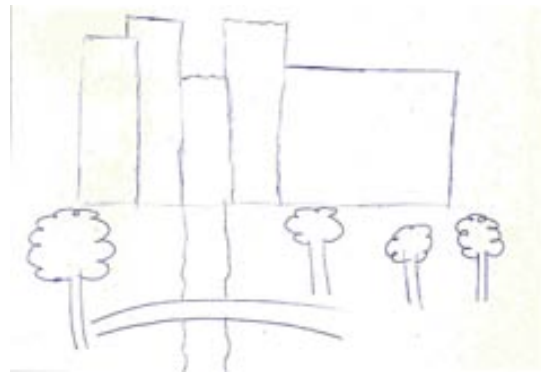


Pessimista	
	<p>3.3 Com creus que serà la teua ciutat, o algun aspecte destacable d'aquesta a l'any 2050? Fes-ne un dibuix.</p> <p>Està molt més poluït i no hi ha cap verdor, la gent vivrà al carrer i tot contaminat.</p> 
PC2An	EP1JuFe

Sostenible	
	<p>3.3 Com creus que serà la teua ciutat, o algun aspecte destacable d'aquesta a l'any 2050? Fes-ne un dibuix.</p> 
PC2NaVi	SN1AnLo
<p>Doncs amb moltes energies renovables. Amb la tecnologia molt avançada. Millorant enguere en crisi.</p>	 <p>més verd. i mirant pel meu ambient.</p>
EP2Dals	EP2ViCe

Tecnològic	
 <p> * el futur pot estar a tocar d'un poble. que no hi hagi un futur. tots som aquí amb els nostres. però: tot canja i tot pot canviar molt més ràpidament. </p>	
<p>PC2NuOR</p>	<p>SN1TaAk</p>
 <p> La tecnologia, la medicina experimentem que canvia i molts canvia. Tot canja molt més ràpid a causa de les grans ciutats que hi ha i tot el que canja no és tan dit en. </p>	 <p>2050: Fes-ne un dibuix.</p>
<p>EP1Ju</p>	<p>EP1RaMe</p>

Continuista	
 <p> 3.5 Com creus que serà la teua ciutat, o algun aspecte destacable d'aquesta a l'any 2050? Fes-ne un dibuix. </p>	
<p>PC1PoSa</p>	<p>PC2DaOr</p>

Continuista	
 <p>3.3 Com creus que serà la teua ciutat, o algun aspecte destacable d'aquesta a l'any 2050? Fes-ne un dibuix.</p>	
SN1SaSa	EP3AIMa

En alguns grups focals es comentaren els dibuixos realitzats. Quina opinió els mereixien i quina relació tenia amb el seu futur personal.

Transcripció fragment de grup focal: Com és que has dibuixat la ciutat així? - GFSN
<p>I: La SN1LaSo i el SN1JoCu, tots dos van posar que us imaginàveu molt bé amb 35 anys [...] (S'ensenyen els dibuixos). La SN1LaSo va fer una ciutat molt col·lapsada, va posar que el món seria de les dones i el dibuix molt optimista no era...</p> <p>SN1JoSe: El món seria de les dones?</p> <p>SN1LaSo: No home no, què us penseu, que d'aquí al futur els cotxes volaran i... No, les coses aniran estables, sí que hi haurà més... Jo ho veig més tot cap al cantó que hi haurà pisos, més estrès, més cotxes, però no hi hauran avions volant tot el dia per el cel, com qui agafa el cotxe. [...]</p> <p>I: I molts dibuixos els heu fet així, heu dibuixat moltes ciutats sostenibles, amb molins eòlics, cotxes elèctrics... Creieu que serà així?</p> <p>T: Sí</p>

Transcripció fragment de grup focal: Com és que has dibuixat la ciutat així? - GFEP

I: Com és que més d'un de vosaltres, per exemple la EP1JuFe, s'imaginava tot molt bé, bastant optimista, però que el món seria un desastre.
EP1JuFe: No, vaig posar que seria Granollers que és una altra cosa. Com està anant ara, amb la crisi, penso que la gent seguirà quedant-se sense feina i casa.
I: Només Granollers, a tot el món?
EP1CeGm: A tot el món
EP1JoRo: Sobretot a Espanya
EP1GeGi: Jo crec que hi haurà una part de la població que estarà fatal, i l'altra amb estudis universitaris que serà dels que ho portin tot.
EP1Ju: Jo crec que tampoc, ara com està la cosa que pots tenir tots els estudis que vulguis i potser no t'agafen.
I: Però, tots us imagineu que us anirà bé personalment.
T: És clar.
EP1JuFe: Home tu no esperes que el teu futur sigui pitjor de lo què estàs.

En els dos fragments de grups focals comprovem les seves opinions respecte la seva visió del món i el seu futur personal. En la primera, una alumna defensa les raons de perquè ella s'imaginava bé als 35 anys, per a ella les coses estaran més estables, i quan explica el perquè considera que la ciutat serà com ara, però amb més estrès i amb més cotxes. En aquest grup molts d'ells havien realitzat dibuixos amb una ciutat sostenible, la qual cosa van confirmar que realment s'imaginaven un món així.

D'altra banda, en el segon fragment trobem com una alumna defensa el seu dibuix, pessimista, considerant que només es referia a la seva ciutat. Posteriorment, s'extrapola a la resta del món.

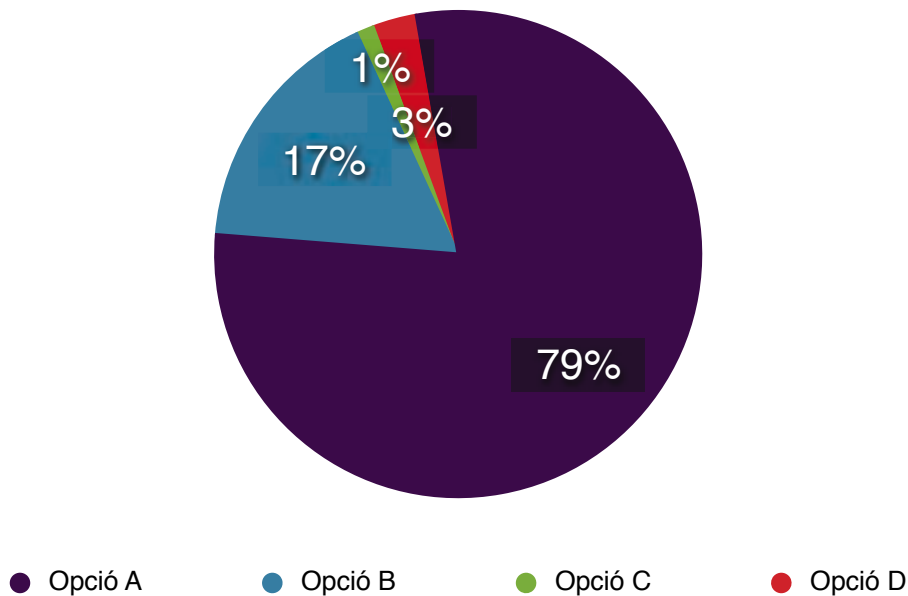
Per últim, assenteixen que tot i que el món no evolucioni favorablement, ells esperen estar bé, tal i com s'ha descrit anteriorment, fent una representació sobre com es veien ells mateixos als 35 anys.

6.6. Com t'imagines amb 35 anys? I amb 60?

És una de les preguntes més complexes i a l'hora riques del qüestionari, com s'imagina l'alumnat la seva vida quan tingui trenta-cinc anys. Està dividida en quatre apartats, un referent a la vida laboral, un altre a l'habitatge, un altre als recursos i un últim referent a l'àmbit familiar. Tots ells els trobarem comentats punt per punt. Finalment, es percep com s'imagina l'alumnat la seva vida quan tingui seixanta anys, en aquest cas però no se'ls dona cap ítem, són ells mateixos que ho expressen lliurement.

Com s'imagina la vida laboral?

Gràfica 2.3.1 Com s'imagina la vida laboral?

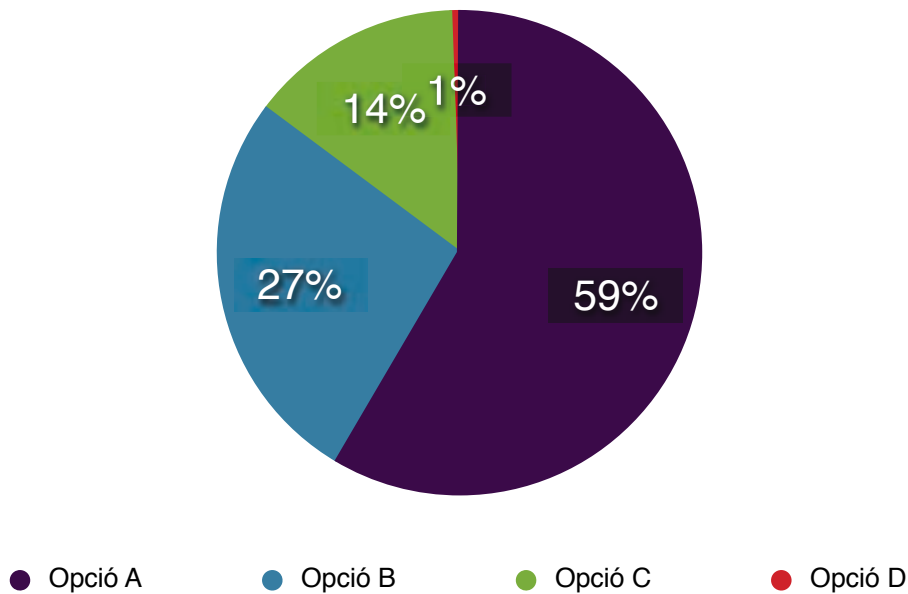


Opció A	Opció B	Opció C	Opció D
Treballant en una feina per la qual has estudiat i amb un sou adequat.	Treballant en una feina per la qual has estudiat i amb un sou baix	Treballant en un ofici que no t'agrada i mal remunerat	Feina inestable, temporal o parat.

En el punt de la vida laboral observem com la majoria de l'alumnat s'imagina treballant amb una feina per a la qual han estudiat i amb un sou adequat. Un grup petit considera que tindrà una feina per a la qual ha estudiat, però el sou no serà alt. Són molt pocs els que escullen d'altres opcions, només 7 alumnes. Són 5 els que s'imaginem amb una situació laboral similar a la que viu molta gent en l'actualitat. És interessant veure com la majoria d'estudiants creuen que els estudis correspondran al seu ofici igualment amb una bona remuneració.

Quin habitatge s'imagina?

Gràfica 2.3.2 Quin habitatge s'imagina?

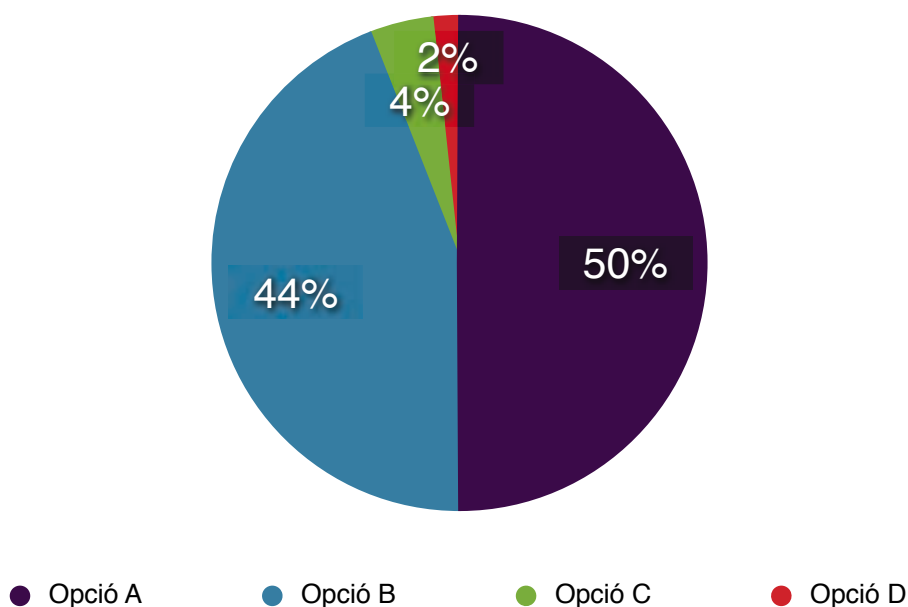


Opció A	Opció B	Opció C	Opció D
Casa/ pis propi, de compra	Casa / pis llogat	Compartint pis	Vivenda no homologada, cargoleres, caravana

La majoria d'estudiants ha escollit l'opció de tenir casa o pis propi, de compra. Un grup d'alumnes no gaire elevat, equivalent al 14% s'imaginen compartint pis. És només un alumne el que s'imagina vivint amb habitatges no homologats.

Quins recursos s'imagina que tindrà?

Gràfica 2.3.3 Quins recursos s'imagina que tindrà?



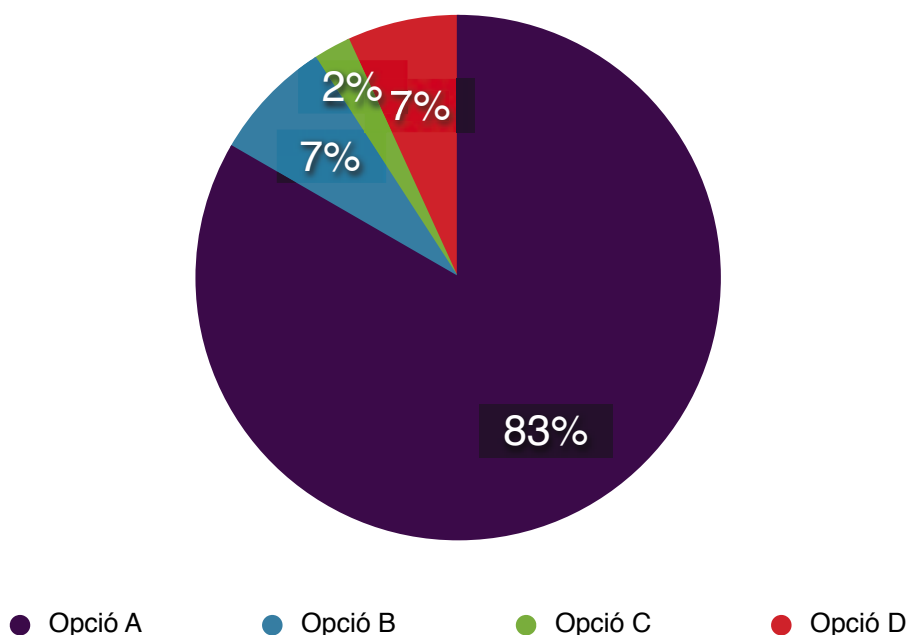
Opció A	Opció B	Opció C	Opció D
Cotxe propi per cada membre de la casa, televisió, internet, menjar abundant, mòbil...	Recursos compartits, un recurs per tota la família.	Utilitzant recursos comunitaris, com ara bogaderies comunes, cibercafès, transport públic. Sense comoditats pròpies.	Sense poder disposar de cap de les avantatges d'avui en dia.

És l'únic àmbit que té dos ítems que destaquen per sobre els altres. Les opcions A i C són les que més cops van ser triades. Totes les altres van tenir deu

vots en total. La majoria s'imagina amb els mateixos recursos que en l'actualitat, ja siguin compartits amb la família o particulars.

Amb qui s'imagina vivint?

Gràfica 2.3.4 Amb qui s'imagina vivint?



Opció A	Opció B	Opció C	Opció D
Vivint amb la teva pròpia família (parella, fills).	Vivint sol/a.	Vivint amb els pares.	Convivint amb altres persones

Hi ha una resposta majoritària, la A. En gran part s'imaginen vivint amb el model de família tradicional, amb la parella i els fills. Hi ha 12 alumnes que s'imaginen vivint amb altres persones i 13 que s'imaginen vivint sols. Només quatre alumnes s'imaginen vivint amb els pares.

Pràcticament la majoria es mostra optimista de cara el seu futur personal, alguns de forma més agosarada, d'altres més moderada o sostenible. S'exposen exemples en que queda palesa la diversitat de tendències.

Codi	Món laboral	Habitatge	Recursos	Companyia
PC1CaBi	Treballant en una feina per la qual has estudiat i amb un sou adequat.	Casa/ pis propi, de compra	Cotxe propi per cada membre de la casa, televisió, internet, menjar abundant, mòbil...	Vivint amb la teva pròpia família (parella, fills).
PC2NuOr	Treballant en una feina per la qual has estudiat i amb un sou baix	Casa / pis llogat	Recursos compartits, un recurs per tota la família.	Vivint amb la teva pròpia família (parella, fills).
SN1MaMa	Treballant en una feina per la qual has estudiat i amb un sou baix	Casa/ pis propi, de compra	Recursos compartits, un recurs per tota la família.	Vivint amb la teva pròpia família (parella, fills).
SN2LaRa	Treballant en una feina per la qual has estudiat i amb un sou adequat.	Casa/ pis propi, de compra	Cotxe propi per cada membre de la casa, televisió, internet, menjar abundant, mòbil...	Vivint amb la teva pròpia família (parella, fills).
EP1MaGi	Treballant en una feina per la qual has estudiat i amb un sou adequat.	Casa/ pis propi, de compra	Recursos compartits, un recurs per tota la família.	Vivint amb la teva pròpia família (parella, fills).
EP2Li	Treballant en una feina per la qual has estudiat i amb un sou adequat.	Casa / pis llogat	Utilitzant recursos comunitaris, com ara bogaderies comunes, cibercafès, transport públic. Sense comoditats pròpies.	Vivint amb la teva pròpia família (parella, fills).
EP3MaLo	Treballant en una feina per la qual has estudiat i amb un sou baix	Casa / pis llogat	Cotxe propi per cada membre de la casa, televisió, internet, menjar abundant, mòbil...	Vivint amb la teva pròpia família (parella, fills).

Tot i això, són ben pocs els que plantegen un estatus no acomodat. S'aprofundirà en els que han escollit que viurien en habitatges no homologades i que estarien parats o amb feina inestable. Si observem bé les seves respostes analitzarem el patró que segueixen:

Codi	Món laboral	Habitatge	Recursos	Companyia
PC1Lilb	Feina inestable, temporal o parat.	Casa / pis llogat	Recursos compartits, un recurs per tota la família.	Tots menys família
SN2DaAr	Feina inestable, temporal o parat.	Vivenda no homologada, cargoleres, caravana	Sense poder disposar de cap de les avantatges d'avui en dia.	Vivint amb els pares.
SN2JoGu	Treballant en una feina per la qual has estudiat i amb un sou baix	Compartint pis	Sense poder disposar de cap de les avantatges d'avui en dia.	Vivint amb la teva pròpia família (parella, fills).
EP1Ca	Feina inestable, temporal o parat.	Casa / pis llogat	Recursos compartits, un recurs per tota la família.	Vivint amb la teva pròpia família (parella, fills).
EP1AnCi	Feina inestable, temporal o parat.	Compartint pis	Sense poder disposar de cap de les avantatges d'avui en dia.	Vivint amb els pares.
EP3AlBu	Feina inestable, temporal o parat.	Compartint pis	Recursos compartits, un recurs per tota la família.	Vivint amb la teva pròpia família (parella, fills).

Només un té una visió totalment pessimista de la seva vida als 35 anys. La resta s'imaginen vivint amb un pis, alguns a casa dels pares, d'altres amb la seva família. Són dos els que s'imaginen sense les condicions de vida o l'estat del benestar del que disposem avui en dia. Podem entreveure que la gran majoria de l'alumnat, el què seria un 96% s'imagina amb 35 anys vivint un futur

força acomodada. És per això que es va voler contrastar la pregunta en els grups focals. S'exposen dos fragments:

Transcripció fragment de grup focal: Com t'imagines amb 35 anys - GFEP

I: Recordeu de la pregunta aquella de com us imaginàveu en 35 anys [...]
EP1JuFe: Jo vaig posar el què m'esperava de mi, no lo què pot...
I: Clar, clar, la majoria va posar que us imaginàveu bé, amb la vostra família, la vostra feina. Com és que ho veieu així.
EP1JuFe: Perquè tu esperes que el futur sigui millor que el passat i que el present.
EP1CeGm: Sí

Transcripció fragment de grup focal: Com t'imagines amb 35 anys - GFSN

I: Com us imagineu amb 35 anys?
SN1SaSa: Treballant del què hagi estudiat.
SN1LaSo: Amb la família
SN1JoCu: Jo compartint pis a Cambrils
I: Tots creieu que trobareu feina del què heu estudiat?
SN1SaSa: Si més no és el què ens diuen a l'institut [...]
I: Creieu que serà així?
T: Bueno...
SN1JoSe: Esperem que sí.
I: La majoria de vosaltres va posar que us imaginàveu perfecte, amb el vostre pis [...], amb feina estable, la majoria amb bon sou, algun amb el sou no molt alt [...]
SN1JoSe: Som uns il·lusionats (riuen).

Transcripció fragment de grup focal: Com t'imagines amb 35 anys - GFPC

I: A les enquestes vau posar que veieu el vostre futur personal molt bé, tindríeu casa, parella, una feina estable...

PC1CrPe: És el què vols creure que passarà, però no se sap mai.

I: Però el món no veieu que vagi cap aquí.

PC1CrPe: No perquè veus que el món va malament, però a mi no, a mi m'anirà bé, perquè és el què vull que passi.

PC1MiMc: Què has de penar ara que has d'anar a la universitat, que no et servirà de res? Més val que pensis que seràs feliç.

PC1PoOr: Jo crec que la gent ho va fer pensant que el futur seria com ara, tenint una casa com les d'ara, tenir una feina estable com la que bastanta gent té ara, però jo crec que el futur no serà com ara, serà diferent. I depèn com sigui, si s'assembla gaire o no com el què hi ha ara, pots tenir unes coses o unes altres.

PC1Lilb: La vida quotidiana te l'imagines com ara, però t'estan bombardejant amb idees com el canvi climàtic i tot i dius la vida quotidiana com ara, però el món...

PC1MiMc: Però si ara hi ha atur i tot. Ara no està ja com voldríem que fos

PC1CrPe: Però jo per exemple vaig escriure pensant que d'aquí 9 o 10 anys això aniria a millor.

PC1OrCe: Jo potser em puc imaginar un futur així amb la meva casa i la meva família, però no en aquest país. Perquè aquí les coses estan anant molt malament. I jo el què tinc claríssim és que si vols fer alguna cosa a la vida i viure bé aquí no... Has de marxar d'aquí, ja està passant que hi ha una fuga de cervells impressionant. Van a Alemanya, al Canadà o a d'altres països perquè aquí el futur així crec que no existirà.

L'alumnat confia en què el seu futur personal serà millor, per això s'imaginen en una posició social acomodada. Fins i tot en el segon fragment, no ho afirmen, però si que ho desitgen. És ja en el tercer que veiem com confien cegament en un futur millor, degut a que han de mantenir els ànims i la moral alta, ja que d'una altra manera perdrien la il·lusió.

En conclusió, l'alumnat aspira, i creu que ho aconseguirà, a tenir un futur benestant, independentment dels esdeveniments actuals del món, ja que si no pensés així considera que pedreria tota la il·lusió o les ganes de fer qualsevol cosa.

I amb 60 anys, com s'imagina l'alumnat?

Entre totes les respostes establím dos blocs. Un en què els alumnes s'imaginen sense tenir en compte cap dels fets d'avui en dia. En l'altre,

l'alumnat es projecta a partir de les valoracions que fan dels problemes de la societat actual. Exemples del primer tipus d'alumnes, que es representen sense cap acció exterior que els condicioni:

Codi	Argumentació
PC1NuBu	Amb 60 anys, em faltaran 5 anys per jubilar-me, em veig en la mateixa vivenda, amb cotxe propi i vivint amb la meva parella, els meus fills ja tindran la seva parella i els seus propis fills.
PC2DaOr	M'imagino que amb un treball estable i amb bastanta experiència, amb una vivenda totalment pagada i totes les necessitats cobertes, amb fills totalment independitzats, amb recursos alts i una resta de vida tranquil.la.
SN1SaSa	M'agradaria pensar que amb una parella (potser sense matrimoni) amb fills independitzats, en la vida laboral continuant fent el que m'agrada o bé obrint una petita botiga per a hobbie. De vivenda una casa pròpia i recursos suficients.
SN2TaGa	Viuré amb la meva dona i amb dos fills, treballaré a la meva empresa, tendré una casa confortable però no molt gran. Tindrè dos cotxes, una moto i un ultralleuger.
EP1FeGa	Igual però amb arrugues.
EP1JaRa	Doncs vivint amb la meva família, amb feina estable (potser no la mateixa feina que amb 30 anys) amb una casa igual i amb prou recursos per viure bé.
EP2IrMa	Vida laboral: treballant en una feina per la qual has estudiat i amb un sou baix. Vivenda: casa/pis propi de compra. Recursos: Cotxe propi Companyia : Vivint amb la teva pròpia família
EP3LiIn	Seguint a la meva família, vivint en pau i harmonia, sense dificultats.

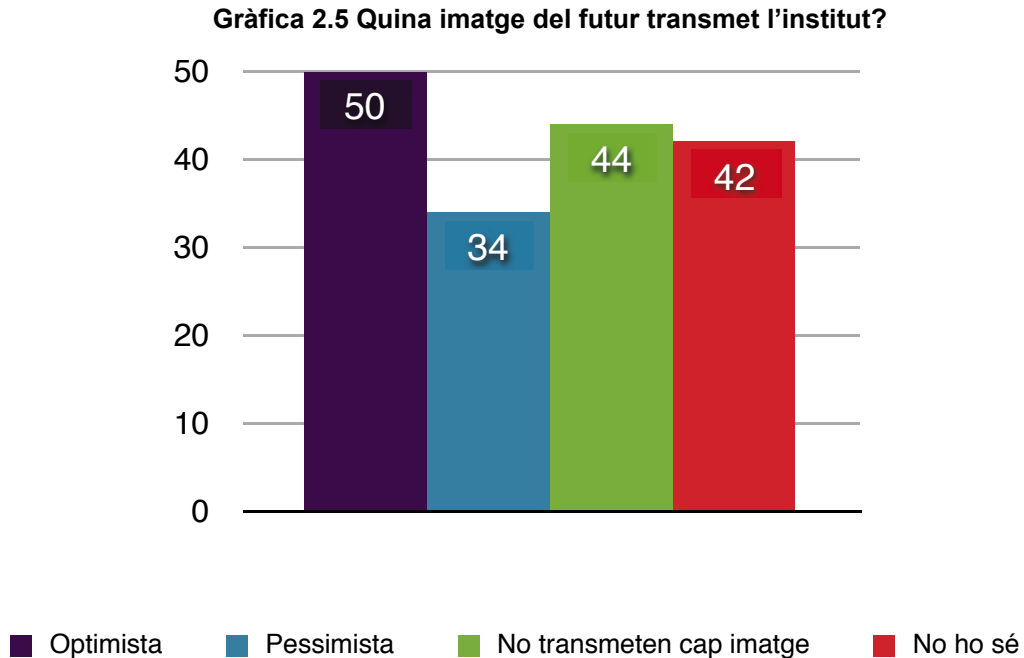
Hem vist alguns desenvolupaments de projeccions sense cap influència dels problemes o situacions del món actual. Seguidament, es mostraran els arguments que utilitzen per projectar el seu futur. Són més minoritaris que els anteriors i es mostren més pessimistes:

Codi	Argumentació
PC1AnLa	Vivint com es pugui, per sobreviure si encara no s'ha acabat l'espècie humana.
PC2NuOr	Jo crec que potser llavors estaré al atur, perquè com estan anant les coses ara pot ser que no trobem treball ni als 30.
PC2GuRi	M'agradaria que fossin els clavats. Però les opcions marcades anteriorment no seran possibles, no perquè no pugui aconseguir-ho si no perquè el món no té tants recursos com per abastir el nostre consumisme.
SN2LaRa	Doncs seguint treballant per lo que he estudiat fins jubilar-me, a no ser que estigui al atur.
EP2Da	Pensions molt baixes, poc sou, etc.
EP2Li	Tot pitjor si seguim així.
EP3GeBo	Si s'arriba als 60, la cosa estarà malament en tots els sentits. Fatal en totes.

6.7 Com s'han construït les seves representacions sobre el futur?

Després de comprovar la influència del passat en el present i en el futur de l'alumnat, de com pensa el futur a partir dels problemes socials, de quines són les seves representacions del futur i de com s'imagina amb trenta-cinc i seixanta anys. Ara és el moment de veure com l'alumnat ha construït les representacions o imatges del futur, com influeix els coneixements en les seves concepcions sobre alguns aspectes socials com ara el medi ambient, la tecnologia o el dret a vot.

Quina imatge del futur l'alumne creu que és la que l'institut li transmet.



Les dades de la pregunta són les que possiblement han tingut uns resultats més similars del qüestionari. L'alumnat que creu que l'institut transmet una imatge optimista són els més nombrosos, 50, per contra trobem que 34 són els que opinen que la imatge és negativa. Ambdós representen els extrems, aquests però no són gaire lluny, ja que la diferència entre ells seria de nou graus percentuals. D'altra banda, 44 alumnes afirmen que l'institut no transmet cap imatge, dada que contrasta amb l'anterior, ja que l'educació no es pot permetre no transmetre cap imatge del futur. Cal destacar que un percentatge molt similar no sap si l'institut li transmet alguna imatge, és una altra dada que ens confirma que l'institut, si dona una imatge, no s'acaba de fer palesa.

Es comentà la pregunta en una de les entrevistes amb el professorat. La valoració que en feia és que les dades no sorprenen, ja que dins del sistema educatiu hi ha aspectes que permeten poca variació. Ell mateix posa l'exemple

de la literatura i la dificultat que suposaria en la matèria el tractament del futur, tot i ser possible.

Transcripció fragment d'entrevista professorat - P4

I: Dels 53 alumnes que hi havia 19 creuen que l'institut no els transmet cap imatge del futur. 8 Creuen que la transmeten pessimista, 13 creuen que és optimista. I 13 creuen que no ho saben.

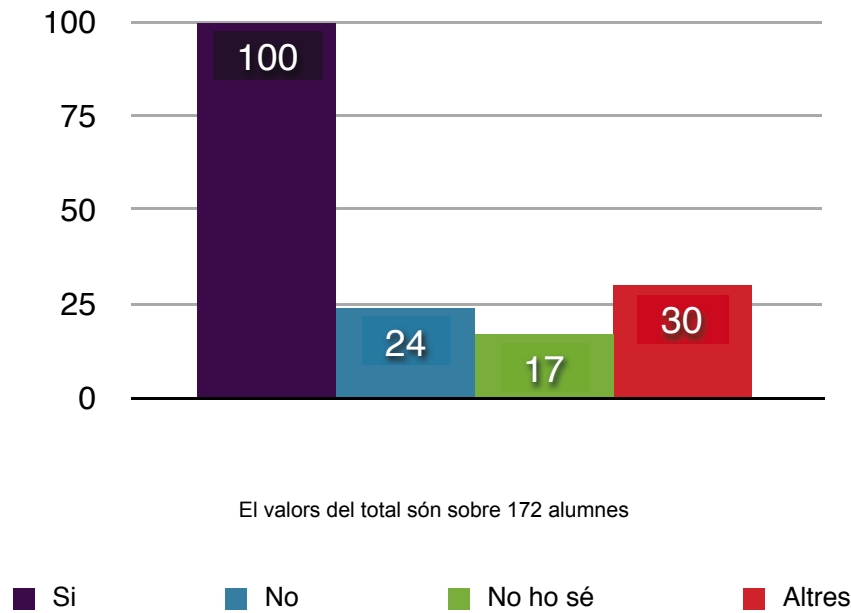
P4: Tampoc em sorprèn, dins del seu currículum i la política educativa, tot és molt factual, molt dat i beneit, això va així, això va aixà. Per tan amb el conjunt no em sorprèn. Tot i això hi ha molts tipus de respostes.

I: Són molt variades, sobretot pel què a respostes quantitatives. Per exemple el dir que no transmeten cap imatge és la més escollida en els dos grups i després la optimista.

P4: No em sorprèn. En general els professors ho tractem poc. En el cas de la història i geografia és el que ens ve més a to. No sé si el professor quan fa literatura pot fer-ho, evidentment, cap a on pot anar la literatura. Però és que és evident. Hi vas a parar però clar amb els canvis que està fent el llenguatge amb l'ús de les noves tecnologies i tot això... és un tema que efecte directament la llengua i l'ús, però clar no sé si ho fan.

És important veure com bona part de l'alumnat creu que l'institut transmet una imatge positiva, però certament n'hi ha una altra part, igual d'important que no ho veu així o que no ho sap veure, i canviar-ho és treball de l'educació. A tall d'exemple, citar l'opinió d'un docent que situa la tasca com a treball de tot el professorat i considera que no sempre hi ha la voluntat i facilitat per dur-ho a terme.

Seguim indagant una mica més sobre com aprenen el futur els alumnes, una de les preguntes és si creuen que a l'institut se'ls prepara per la construcció d'un futur millor. Veiem els resultats de la qüestió.

Gràfica 2.7 Et preparen a l'institut per la construcció d'un futur millor?

Els resultats no deixen lloc a dubte. La gran majoria opina que a l'institut els preparen per a un futur millor. Són un minoria els que dubten o ho neguen. Dels alumnes que van marcar l'apartat d'altres, hi trobem diversitat de respostes. Alguns creuen que els preparen però no en tots els àmbits: «*En alguns aspectes sí, en d'altres no (PC1Ra); Només en alguns àmbits (PC1PoOr); Depèn de l'àmbit (PC2Nu); En determinats aspectes (estudis) (SN1JuAl); En alguns aspectes però hi ha coses com aconseguir treball etc que no depenen de nosaltres (EP1Ca)*». D'altres pensen que no sempre o no tots els professors ho fan: «*A vegades (PC1LaPu); Se suposa que és el que han de fer (PC2RoMo); Ho intenten (EP1CILa); Alguns professors. Molt pocs (EP2IrMa); Només alguns professors (EP3JuCo); No sempre (EP3MaLo)*».

Aquesta fou la darrera pregunta que es valorà amb el professorat, degut a la directa vinculació amb la seva tasca.

Transcripció fragment d'entrevista professorat - P1

I: Els alumnes de l'A 18 creuen que l'institut els prepara per a un futur millor i els del B 15.
P1: Força bé. Suposo que són els que també tenen més interès en els estudis. No sé qui són, però deuen ser els que més intencions tenen de continuar.

Transcripció fragment d'entrevista professorat - P4

I: La majoria 17 en un i 19 a l'altre, creuen que l'institut si que els prepara per a un futur millor. És a dir, no els transmeten imatges positives, però si que creuen que els preparen per a un futur millor.
P4: La pregunta genèrica era si creus que l'institut els prepara per a un futur millor [...] És genèrica, però crec que es basen en què una formació acadèmica et garanteix un millor futur. Si tinc la ESO, el batxillerat, podré estudiar.

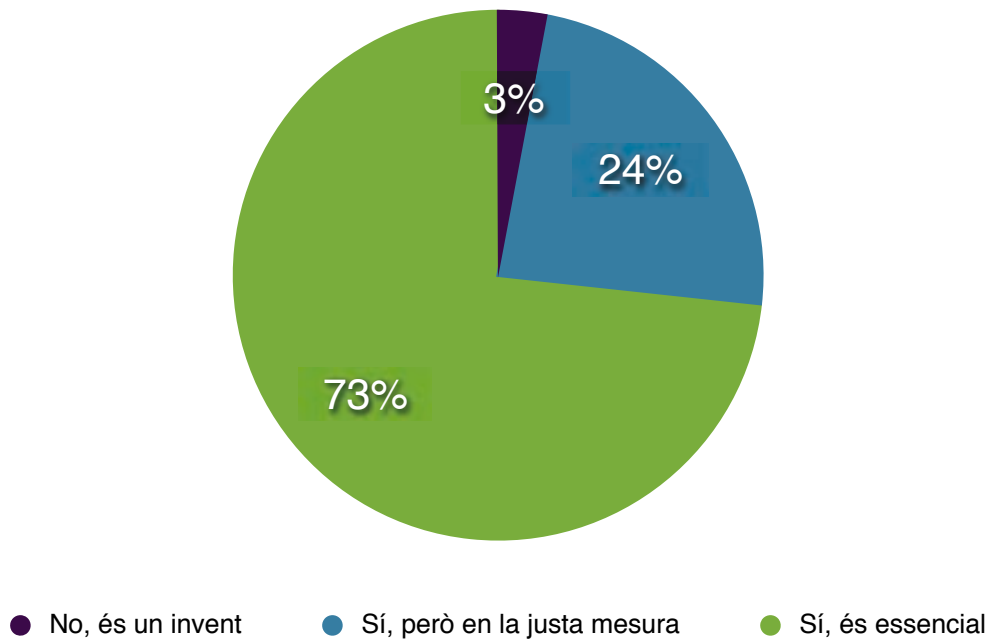
En les valoracions que ha fet part del professorat sobre els resultats de la pregunta trobem un ítem que no s'havia detectat. Consideren que els alumnes possiblement es refereixin a nivell acadèmic i a les possibilitats que la formació ofereix.

En conclusió, les concrecions que alguns alumnes han fet en l'apartat d'altres ajuden a reafirmar el que la gran majoria considerava, que a l'institut sí que et preparen per construir un futur millor. Alguns alumnes possiblement creguin que no es fa sempre o no en tots els àmbits, però és innegable que la major part d'ells opina de manera positiva. Si tenim en compte la valoració del professorat podríem afegir que les consideracions es basen sobretot en el món acadèmic, en com amb un millor coneixement del món social podem avançar en la construcció d'un futur millor.

El medi ambient

Veurem com l'alumnat aplica les seves representacions i les imatges que han après del futur en diferents aspectes socials. Començarem pel medi ambient i la pregunta sobre si creuen que és un aspecte a tenir en compte en el futur.

Gràfica 3.4 El medi ambient és un aspecte a tenir en compte en el futur?



Ens mostra una imatge clara i concisa de la consciència dels estudiants, per a la gran majoria el medi ambient és essencial. Cal dir que el que seria una quarta part de l'alumnat, relativitza la importància i opta per no dramatitzar la situació. Tan sols 5 alumnes creuen que el medi ambient no és un aspecte a tenir present. En quan a les argumentacions n'hi va haver per totes les respostes. En primer lloc, s'exposaran les que consideren que és un invent: «Això ven molt. La terra sí que és cíclica... a més amb això de la crisi el medi ambient està fenomenal. Màrqueting (PC2Mi); Serveix per camuflar altres problemes com la crisi actual (SN1MiVi); Per tenir diners (SN2DaAr)». Comprovem com l'alumnat creu que l'explosió mediàtica de l'ecologisme s'utilitza per generar diners i no afrontar els problemes reals del món.

Observem ara les justificacions que fonamenten que s'ha d'actuar, però en la seva justa mesura: «Si reciclem i mantenim una quantitat de recursos naturals i no extraiem més, teòricament no passarà res (PC1An); Perquè cada vegada anem a pitjor i algun dia hauríem de parar (PC2Ra); No crec que ens haguem d'obsessionar, però una mínima preocupació per equilibrar el nostre consum hem de tenir (PC2PaVi);

Perquè els boscos es on hi ha més vida i no vull que es perdin (SN2MaRi); No cal obsessionar-nos (EP1DaDu)». Les raons donades els alumnes mostren dues tendències. Una d'elles considera la necessitat de ser actiu, ja que el medi ambient és molt important, fins i tot podrien ser racionis dels que ho consideren un fet essencial. L'altra tendència, tot i destacar la importància de cuidar el medi ambient, ja exposa la necessitat d'actuar en la justa mesura.

Per últim, tenim les argumentacions a favor de considerar el medi ambient com a quelcom essencial: *«Perquè si seguim així ens "carreguem" el món (PC1PoSa); Perquè estem destruint la biodiversitat i és la base per a que tot s'aguanti, tot depèn de la biodiversitat una de les utilitats més importants és l'aire per mantenir equilibrat O₂ i el CO₂ (PC2Nu); Perquè si esgotem els recursos naturals del planeta, d'aquí a poc en patirem unes conseqüències que desconeixem (SN1MaMa); L'ecosistema és el que ens ajuda a tenir menjar, aigua, aire per respirar. Tots hauríem d'aprofitar l'energia que ens dona la naturalesa com el sol o el vent (SN2TaGa); Estem explotant recursos. No ens donem compte i cada vegada està pitjor (EP1GeJi); Perquè si no fem res podem acabar amb el benestar i amb la bona salut i vida dels nostres fills (EP2AlCa); La mateixa pregunta ho respon (EP3GeVi)».* Totes les argumentacions defensen la transcendència que té el fet de tenir cura del medi ambient.

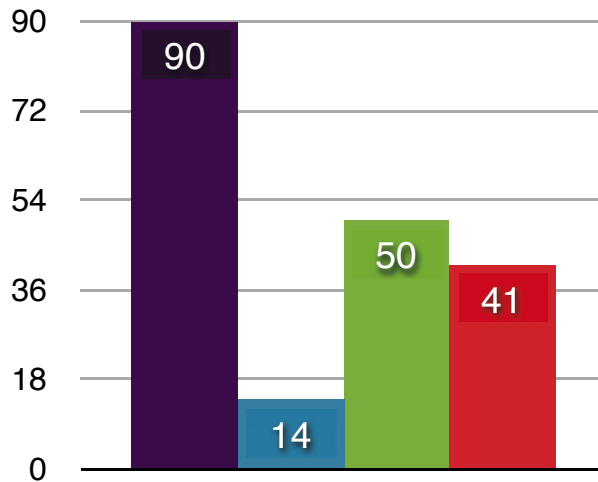
És molt interessant i crida a l'optimisme observar com pràcticament tots ells creuen que el medi ambient és un aspecte a tenir present en el futur, ja sigui de forma prioritària o derivada. Això ens mostra que hi ha una important consciència ecològica en les seves representacions.

La tecnologia

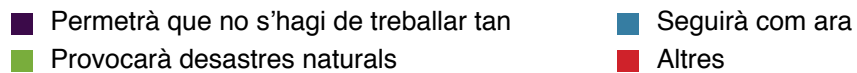
Un nou aspecte social sobre el qual es va demanar la seva opinió va ser la tecnologia, com s'imaginaven que serà aquesta en el futur, si creien que ajudaria

a l'ésser humà, que seguiria com ara o que per culpa de la tecnologia hi haurien desastres naturals.

Gràfica 3.1 Quin serà el paper de la tecnologia?



El valors del total són sobre 172 alumnes



La resposta més escollida és la que considera que la tecnologia permetrà que l'ésser humà no hagi de treballar tant. Amb molta diferència trobem que seguirà com ara. L'alumnat creu que la tecnologia evolucionarà, que no es quedarà estàtica. Són 50 els alumnes que opinen que la tecnologia provocarà desastres. En l'apartat d'altres no tots ho han justificat i alguns han utilitzat arguments que s'engloben en les altres respostes. Les raons donades impliquen aspectes negatius, no dramàtics, però sí a tenir presents: «Hi haurà un moment que s'estancarà i no sabrem com sortir-nos-en (PC1CaBa); Crec que abolirà les feines feixugues i proporcionarà millor qualitat de vida, per contrari també esgotarà recursos (PC1OrCe); Treu llocs de treball i en la societat consumista, capitalista que hi ha actualment això és un problema (PC1MaSo); Provocaran desautonomia, dependència

(PC2LaFe); Més atur, més gent viciada. (PC2RoMo); Farà que siguem uns vagos que no sabrem viure per nosaltres mateixos (EP1SeDE); Millorarà el medi ambient però destruirà llocs de treball (EP2ClPa); Molts avantatges i molts inconvenients també (EP3CrPe)».

La majoria té una visió optimista de la tecnologia considerant que ajudarà a l'ésser humà. Tanmateix, una part considerable afirma que conduirà a desastres i dificultats. Un nou aspecte a destacar, rau en el fet de que pràcticament tots consideren que la tecnologia jugarà un paper clau, ja sigui en un sentit positiu o negatiu. La tecnologia és un element que l'alumnat té molt present i relaciona molt sovint amb el futur, tal i com hem comprovat.

Opinió de l'alumnat durant els grups focals:

Transcripció fragment de grup focal: Quin paper jugarà la tecnologia? - GFEP

I: I la tecnologia quin paper creieu que jugarà?
EP1JoRo: Quasi tot serà part de la tecnologia, ara està evolucionant i en un futur serà...
EP1GeGi: Cada cop hi ha més coses
I: Per tan creieu que la tecnologia serà clau
EP1JuFe: I substituirà bastanta gent de feines i coses així. [...]
I: El tecnològic ningú? Home, heu dit que jugaria un paper essencial no?
EP1Ju: Sí, però no tant, telecadres per aquí al mig casi que no... [...]
EP1JoRo: Potser en un futur més llunyà arribem a això (Tecnològic), però posa-hi anys.

El primer considera que la tecnologia serà clau en el futur, gràcies a la seva evolució constant. Fins i tot diuen que acabarà substituint les persones. Tot i així, posteriorment quan se'ls van ensenyar les imatges, de seguida van dir que la imatge del futur tecnològic era molt exagerada i que fins al cap de molts anys no s'arribaria a aquests nivells.

Transcripció fragment de grup focal: Quin paper jugarà la tecnologia? GFPC

I: I la tecnologia quin paper creieu que jugarà?

PC1PoOr: Jo crec que amb els avenços que estem fent, jugarà un paper bastant important.

PC1MiMc: Doncs jo crec que ens està desgraciant la vida, i hi estic enganxada

PC1PoOr: Però la gent creu que amb la tecnologia es solucionen els problemes.

I: I creieu que se solucionaran?

PC1MiMc: O sigui la tecnologia ens està suplint a nosaltres per sobreviure, si ara mateix ens treuen els ordinadors i totes aquestes coses no som res, no podem fer res, i penso que no solucionen res, perquè si vas en un hospital tanquen 4 plantes a l'estiu o no sé quina animalada. Si descobreixes moltes coses i no les pots aplicar perquè està sent un desastre i no hi ha diners i tot això, de què et serveix descobrir tantes coses si en realitat estem fatal?

PC1OrCe: Jo crec tot depèn de l'ús que fem de la tecnologia, és el què ens caracteritza als éssers humans, hem arribat a on estem per la nostra intel·ligència per la capacitat de generar màquines. Si les fem servir d'una manera raonable ens poden ajudar en molts aspectes, però si la fem servir de manera descontrolada que no sabem el què estem fent, com l'energia nuclear que no la controlem i es poden generar catàstrofes com aquesta, llavors se'ns pot girar tot en contra.

PC1Lilb: O com per exemple un mòbil, si tu el fas servir per trucar i ja està, jo crec que ajuda, ara si comences tot el dia enviant missatges o això, ja no estàs vivint en un món real, estàs en un món fictici.

El següent creu que jugarà un paper molt important. Tot i això, en ell es qüestionen les conseqüències que pot tenir. D'entrada, visualitzen que crea una dependència de les persones, a la vegada que si no es poden aplicar els descobriments no serveix per a res. Finalment, arriben a la conclusió de que la tecnologia ajudarà sempre i quan en fem un consum i ús responsable i raonable, ja que si no pot generar molts conflictes, tant a l'entorn com en la pròpia persona.

Transcripció fragment de grup focal: Quin paper jugarà la tecnologia? - GFSN

I: I parlant de la tecnologia, quin paper creieu que jugarà?
SN1SaSa: Ens portarà desastres
SN1JoSe: No, serà estable. Ara mateix lo estàndard és un cotxe de quatre rodes, però pensa que d'aquí a 60 anys... no sé, potser anirà volant pel cel.
SN1SaSa: Però pensa que ara hi ha gent que no es pot permetre comprar-se un cotxe.
SN1JoSe: Doncs tampoc es podrà permetre...
SN1JoCu: Però es pot permetre comprar-se un cotxe de segona mà, per anar per aquí, per allà. Tothom qui té una vida normal.
I: La majoria de vosaltres creu que la tecnologia ajudarà i facilitarà la vida.
SN1JoSe: Depèn
I: I molts dibuixos els heu fet així, heu dibuixat moltes ciutats sostenibles, amb molins eòlics, cotxes elèctrics... Creieu que serà així?
T: Sí
I: I perjudicarà?
SN1JuCo: Depèn de quina part evolucionin sí. Si segueixen evolucionant l'economia de guerra, segur, alguna part ens perjudicarà.
I: Però si no?
SN1JuCo: Tindrà els seus efectes secundaris.
SN1LaSo: Tot pots esperar.
I: I si tot va elèctricament, d'on traurem l'energia.
SN1SaSa: La cosa està en utilitzar altres sistemes.
SN1JoSe: Energies renovables, tal i com anem ara.

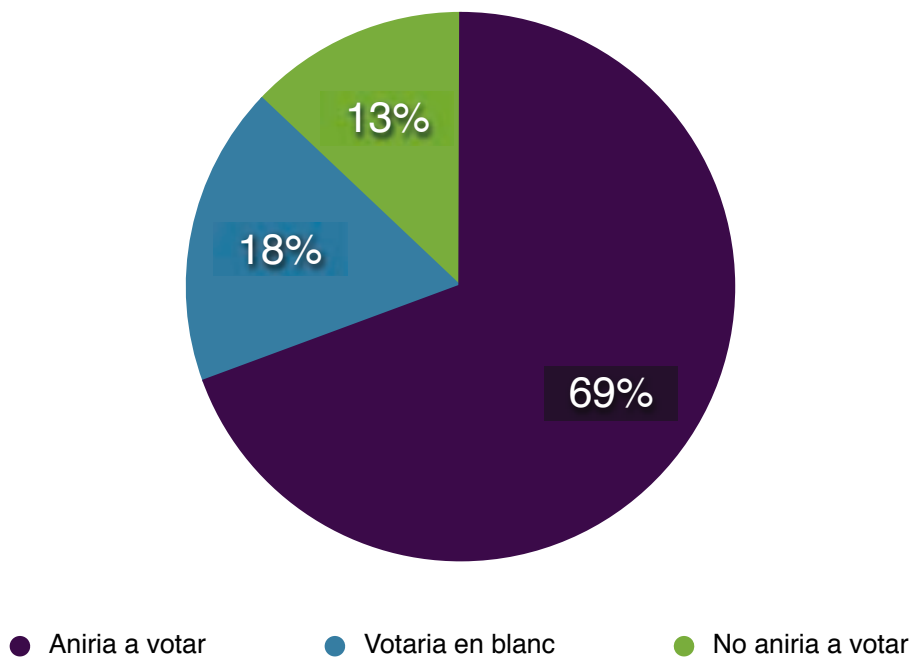
Observem una gran diversitat d'opinions, fins i tot d'oposades. D'entrada uns afirmen que provocarà desastres, d'altres creuen que ajudarà i facilitarà la vida, sobretot en l'ús de les energies renovables i en la construcció d'un món sostenible. Tot i així consideren que tot pot tenir efectes secundaris i que cal controlar quines tecnologies evolucionen.

Després de considerar les diferents opinions de les enquestes i dels grups focals, es conclou que l'alumnat entén que la tecnologia jugarà un paper essencial i encara més amb el pas dels anys. Tot i així destaquen la importància de fer-ne un ús racional ja que pot arribar a ser molt perjudicial.

Les eleccions

El darrer aspecte social analitzat són les eleccions. Concretament, la intenció de vot. Es demanà a l'alumnat què faria si n'hi haguessin: votaria, votaria en blanc o no aniria a votar. Aquests són els resultats:

Gràfica 3.2 Si tinguessis l'edat de votar, què faries?

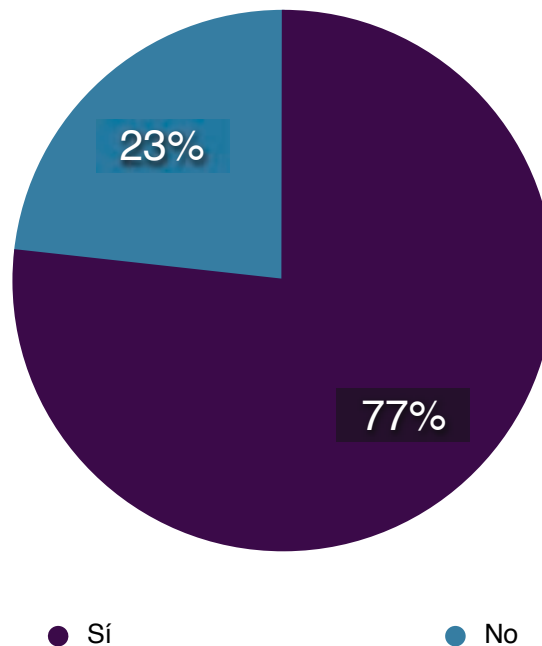


Majoritàriament, anirien a votar, pràcticament un 87%. 30 alumnes ho farien en blanc, mentre que 118 escollirien un partit. Només 22 d'ells no practicarien el dret a votar. Hi ha una àmplia voluntat de participació.

Es mostra un petit desencís envers els partits o del sistema de representació que hi ha, ja que als alumnes que no votarien s'han de sumar els que no es senten representats per cap partit, un 31% no votarien a cap partit en les eleccions. Si es comparen les dades amb les xifres de participació a la majoria d'eleccions, serien més que satisfactòries. Tot i així, des de l'educació s'hauria d'aconseguir una cultura democràtica que reforcés les intencions.

Quan s'observa si creu que votar serveix per alguna cosa o no, es confirma l'anterior tendència, un alumnat conscienciat de la importància de votar.

Gràfica 3.3 Creus que votar serveix per alguna cosa?



Votar és útil, és la resposta majoritària. Tanmateix, 36 alumnes, un 23% considera que votar no serveix per res. Aportaren les seves pròpies justificacions que permetran descobrir el motiu de la seva tria.

La utilitat del vot és justificada així: «Perquè crec que votar és molt important i que tot-hom hauria de fer-ho, perquè la política que tenim ens afecta a tots (PC1CaBi); Encara que el teu cot sigui poca cosa comparat amb la totalitat, estàs mostrant que t'interessa el futur (PC1OrCe); Perquè si més no s'ha lluitat molt i s'han sacrificat moltes vides perquè la meua opinió pugui tenir influència en el futur (PC1IkOl); Perquè et demanen l'opinió, si no estàs d'acord en el que et pregunten pots d'aquesta manera expressar que estàs en desacord, no és molt però és algo (PC2NaMo); Perquè ja que en el passat els homes i dones van reclamar el dret a votar, nosaltres l'hem de conservar (SN1MaMa); Perquè si no votes vol dir que no t'importa el govern que tens ni el que

aquest faci, per tant no tens dret a queixa (SN2XaPu); Perquè si no de que serviria la democràcia? Tot i que els lladres que hi ha al govern no s'haurien de votar. Fa falta un canvi, nous partits i gent emprenedora (EP1CILa); Perquè decideixes el futur sobre el teu municipi/país (EP2MaBr); Perquè tot i que no et facin cas, fas notar que estàs allà (EP2GeRo); Perquè tenim dret a escollir qui volem que presideixi el país (EP3ArSa)». S'han reflectit tots els tipus de respostes. Entre elles hi trobem que els joves defensen al utilitat de votar ja que permet escollir el futur del país, les persones que l'han de governar, a la vegada que expressa l'opinió de cada un i mostra respecte a totes les persones que van lluitar per la democràcia. Tot i així, més d'un alumne, tot i mostrar la intenció de vot fa palès el seu desencís amb la classe política actual.

Els arguments que sostenen l'opinió "votar no serveix": *«Perquè tots els polítics són iguals, són uns desgraciats que prometen molt i no fan res (PC1CRPe); Perquè sempre faran el que voldran I si mes no per mi tant m'és l'un com l'altre, crec que tots acaben sent el mateix (SN1ArGo); Perquè és una pèrdua de temps, perquè no fan res per tu (SN2DaAr); Perquè la majoria de les vegades no fan ni la meitat del que han dit i al cap i a la fi no desitges que estigui en el poder el teu partit (EP1JoRo); Perquè tots els partits en el fons són iguals (EP2ArPa); Perquè sempre fan el que volen (EP3MaCa)».*

Les justificacions es centren en el desencís amb la classe política, considerant que no fan prou coses pel poble i que només vetllen pels interessos propis.

Exposades les diferents raons que dóna l'alumnat ja sigui en favor o en contra, i les seves intencions de vot, es constata que la majoria mostra una molt bona consciència democràtica i, a la vegada, crítica. Els indicadors són esperançadors, tot i que caldria transformar la vigent tendència en cultura, per tal de donar solidesa a la participació i a la seva preocupació democràtica.

6.8. Les tipologies d'alumnat

Les tipologies d'alumnat ens permeten aprofundir en les representacions socials que tenen ells sobre el futur, ja que en faciliten una classificació. Les tipologies es van utilitzar a l'hora de realitzar els grups focals, i així obtenir una mostra variada i representativa. Un cop es disposà dels resultats obtinguts, els ítems es van triangular. Els resultats pràcticament no van variar, però en algun cas permeteren matissar les respostes.

En Anguera (2010) s'establiren quatre tipologies d'alumnat: continuista, tecnològic, transformador i pessimista. Es partí de cinc ítems diferents: com s'imaginaven amb 35 anys; el dibuix d'un aspecte de la seva ciutat en un futur; les idees que els venien al cap quan pensaven en el futur; la tria entre quatre imatges de futurs diferents; i, finalment, la seva perspectiva de futur.

Ara, amb els resultats de les diferents preguntes, es considerà poc rellevant utilitzar alguns dels ítems proposats:

- ▶ Com s'imaginaven als 35 anys. La gran majoria d'ells s'imaginava amb feina per la qual havien estudiat, habitatge de compra o de lloguer, recursos i amb la seva pròpia família.
- ▶ La perspectiva de futur. El 86% de l'alumnat creu que el futur el construeix cadascú.
- ▶ Quina imatge creien que serà el món. Aquest ítem no s'ha tingut en compte ja que aquesta vegada no formava part del qüestionari, però sí de la seqüència didàctica.

Com a contraprestació s'han utilitzat dos elements nous, basats en les preguntes, 1.5 i 2.6. "Si tenim en compte la història de la humanitat com serà el futur de la nostra societat?" i "Tenint en compte les teves experiències i vivències com creus que serà el teu futur a nivell personal?".

Per tal de facilitar la tasca cada element dels anteriors cadascun tenia les seves pròpies caracteritzacions, es resumeix en la taula.

Conceptes	Dibuixos	La història serà...	La meua vida serà..
Pessimista	Pessimista	Millor	Millor
Optimista	Tecnològic	Igual	Igual
Tecnològics	Continuista	Pitjor	Pitjor
Personal	Sostenible	Cíclica	Cíclica
Heterogeni	Altres	D'un extrem a l'altre	D'un extrem a l'altre
Definició			

A diferència de la recerca anteriorment esmentada, a partir dels ítems establím cinc grans tipologies en què es pot classificar l'alumnat. Són: optimistes, s'imaginen un futur sostenible, en què tot anirà millor; continuista, mostren un futur molt similar a l'actualitat; pessimista, s'imaginen un futur decadent; tecnològic, conceben el futur amb una forta presència de la tecnologia; heterogenis, mostren un futur en el qual es combinen dues o més categories de les esmentades. Elles reflecteixen quines són les representacions de l'alumne.

La mecànica utilitzada per catalogar l'alumnat és senzilla. S'ha partit dels diferents tipus de resposta que hi havia en cada qüestió. A partir d'aquí, com més categories tinguessin d'un àmbit, aquest marcaria la tipologia de l'alumne. Cal dir que els conceptes i els dibuixos han tingut més pes que la valoració de la història i de la vida personal. En les dues últimes les respostes "tot continuarà igual" i "cíclica" han estat valorades com a elements continuistes. Tanmateix, la resposta "d'un extrem a l'altre" s'ha presentat com un contingut més pessimista. En cas de dubte s'ha tingut en compte les diferents respostes del

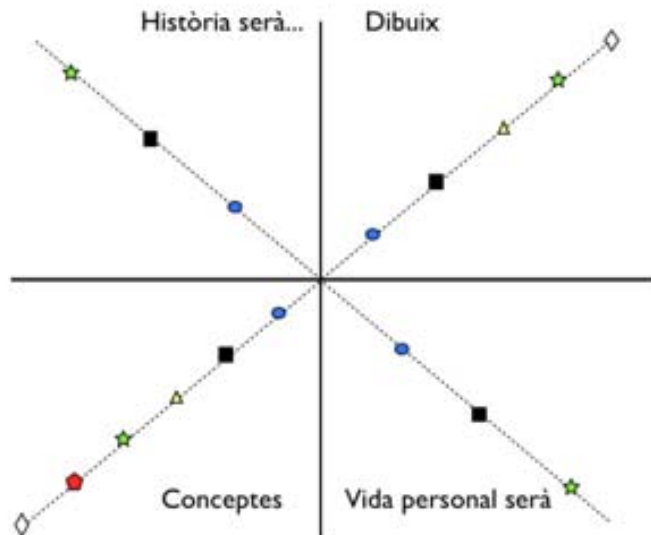
qüestionari i les dels grups focals. A tall d'exemple, la taula completa es pot consultar a l'annex.

Codi	Conceptes	Dibuixos	Història anirà...	Vida personal serà...	Tipologia
PC1An	Personal	Tecnològic	Extrems	Milloren	Heterogeni
PC1Ra	Personal	Continuista	Cíclic	Cíclic	Continuista
PC1EnGa	Pessimista	Pessimista	Pitjor	Pitjor	Pessimista
PC2Ra	Tecnològic	Tecnològic	Igual	Milloren	Tecnològic
PC2MaBa	Personal	Tecnològic	Extrems	Milloren	Heterogeni
PC2DaOr	Personal	Continuista	Extrems	Milloren	Continuista
SN1TaAk	Optimista	Tecnològic	Milloren	Milloren	Optimista
SN1MaMa	Tecnològic	Tecnològic	Extrems	Milloren	Tecnològic
SN1LuVe	Optimista	Pessimista	Extrems	Milloren	Heterogeni
SN2La	Optimista	Tecnològic	Milloren	Milloren	Optimista
SN2JoCu	Tecnològic	Tecnològic	Pitjor	Cíclic	Tecnològic
SN2SuLi	Tecno/Pessi	Pessimista	Milloren	Extrems	Pessimista
EP1Ca	Personal	Pessimista	Milloren	-	Heterogeni
EP1AnCi	Pessimista	Pessimista	Cíclic	Cíclic	Pessimista
EP1DaDu	Personal	Continuista	Milloren	Milloren	Optimista
EP2MaBr	Pessimista	Pessimista	Milloren	Milloren	Heterogeni
EP2LaFe	Tecno/Pessi	Pessimista	Extrems	Extrems	Pessimista
EP2GiPe	De tot	Sostenible	Cíclic	Milloren	Optimista
EP3MaLo	Personal/ Pessi	Tecnològic	Extrems	Igual	Heterogeni
EP3ArSa	Optimista	Pessimista	Milloren	Milloren	Optimista
EP3GeVi	Personal	Pessimista	Cíclic	Cíclic	Continuista

La majoria d'alumnes tot i ser d'una determinada tipologia tenen elements que pertanyen als altres grups. És per això, per tal de mostrar la seva

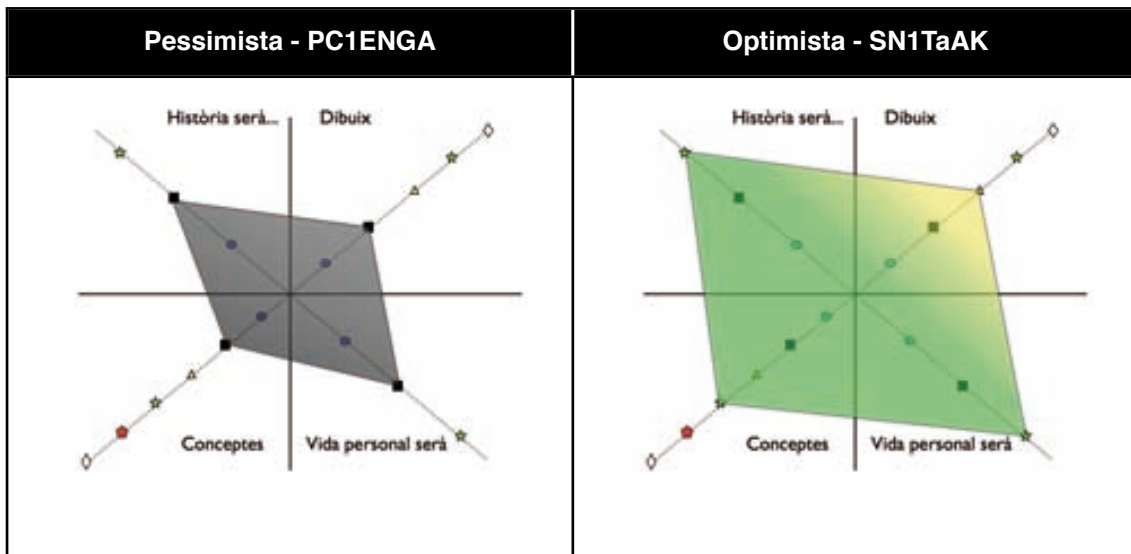
hibridesa, que es proposen unes gràfiques que possibiliten veure quina seria la figura geomètrica de cada alumne.

Taula base i la seva llegenda:

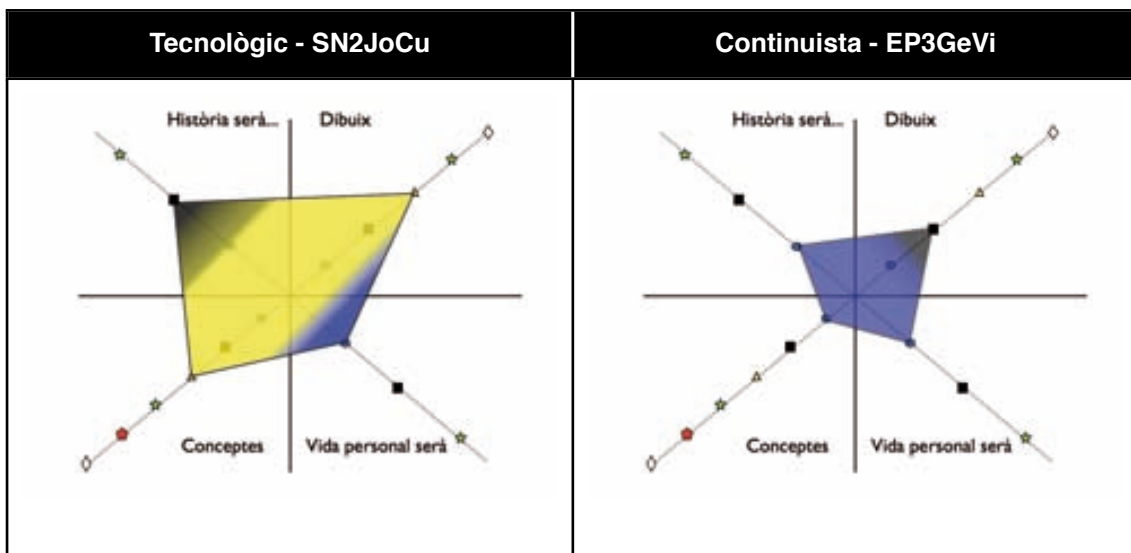


Conceptes		Dibuixos		Història/Vida personal	
▲	Tecnològic	▲	Tecnològic	●	Tot igual / cíclica
●	Continuista	●	Continuista	■	Empitjora / Extrems
■	Pessimista	■	Pessimista	★	Millora
★	Optimista	★	Sostenible		
⬠	Heterogeni	◇	Altres		
◇	Definició				

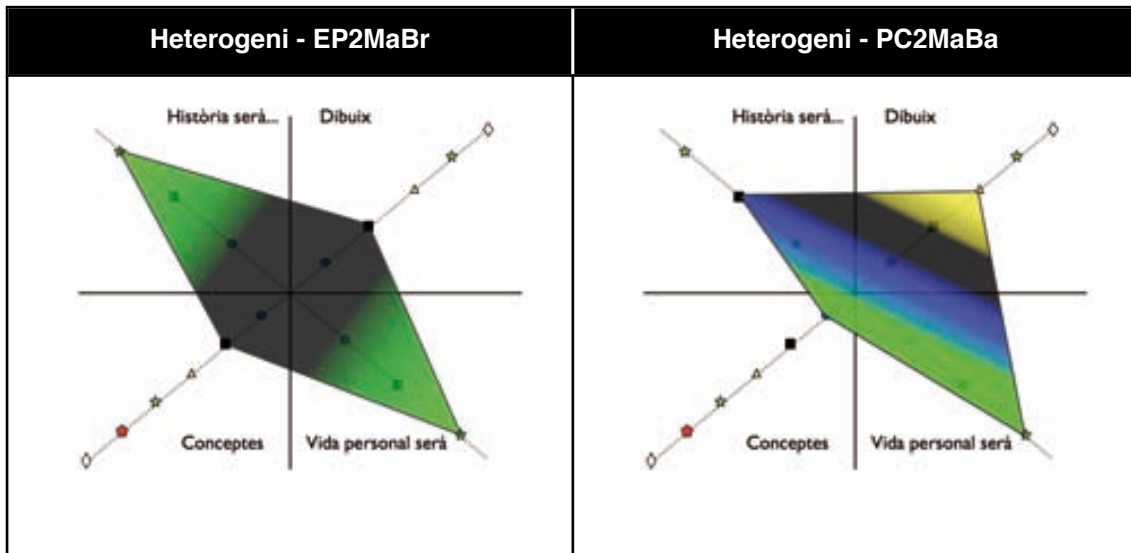
Les respostes uneixen les icones amb línies fins a formar una figura geomètrica, que tindrà en compte tots els elements que configuren la seva tipologia. Seguidament, s'exposa una gràfica per a cada tipologia d'alumnat.



Les gràfiques mostren els exemples de dos alumnes, un de perfil pessimista i l'altre de perfil optimista. En el primer, tots els ítems s'enquaden en la seva tipologia. En el segon no és així, veiem que l'alumne té un indicador que fa referència a la tecnologia, és per això que en l'extrem d'aquest trobem que no és totalment verd, sinó que hi ha un punt de groc.



Hem vist els casos tecnològic i continuista. En el primer observem com l'alumne té elements pessimistes i continuistes, però és l'àmbit tecnològic el que l'acaba determinant. El darrer només té un ítem discordant a la resta.



Aquestes són possiblement les figures més complexes que trobem i fan referència a la nova categoria establerta, els heterogenis. En els exemples hi surten els dos tipus d'heterogenis. La primera són aquells que tenen dos elements escollits per igual, amb la qual cosa queda un alumne el qual estaria comprès per dues categories. La segona representa els que es mouen en més de dues categories per igual.

És complicat trobar alumnes que s'inclinin purament en una sola categoria, la majoria d'ells presenten una hibridesa. Tot i això, se'ns permet decantar-los cap a una categoria. N'hi ha alguns que no ens és possible emmarcar-los en una de les quatre tipologies, ja que les conformen a parts iguals, són els heterogenis.

Amb l'establiment de les tipologies es finalitza el capítol dedicat a l'anàlisi dels qüestionaris i dels grups focals. Hem comprovat com els alumnes conceben el futur, quins vincles estableixen amb les altres categories temporals.

També quins són els aspectes que més els influeixen en la creació de les representacions socials, l'espai que tenen per expressar les seves esperances i pors i quines actituds tenen davant de les diferents realitats socials. Finalment, hem observat quines són les representacions socials sobre el futur, com s'imaginen i en quines tipologies els podem classificar.

7. Interpretació dels resultats del treball de l'alumnat a la seqüència didàctica

7.1. Consideracions prèvies

Com hem observat en la fonamentació metodològica, la seqüència didàctica es va dur a terme en quatre sessions per cada grup-classe, sense comptar la dedicada al qüestionari. Parlem doncs de quatre sessions desenvolupades en set grups classe. D'aquestes l'investigador va estar present en vuit, repartides en sis grups diferents. A més a més, es van enregistrar totes les sessions de quatre grups-classe, i dues d'un cinquè. Als annexes trobem el material didàctic de les sessions (veure Annex 4), el buidatge de les seqüències (veure Annex 7) i les transcripcions de les sessions (veure Annex 5).

El context en el qual es va dur a terme l'aplicació de la seqüència didàctica, és el mateix que l'exposat anteriorment (veure apartat 6.2 Context de la investigació, pàgina 142).

La interpretació dels resultats del treball de l'alumnat a la seqüència didàctica es farà a partir de tres aspectes i la seva triangulació. El primer és l'elaboració de la sessió, aquí s'exposarà com s'elaborà la sessió i com es va preparar amb el professorat. El següent punt és el desenvolupament que tingué

la classe, gràcies als enregistraments i les notes de camp. Finalment, s'analitzaran els resultats de les activitats realitzades per l'alumnat.

7.2. La seqüència didàctica

La seqüència formativa realitzada responia al model teòric sobre el concepte de futur a l'ensenyament de les ciències socials, elaborat al marc teòric de la recerca. La unitat didàctica tenia una doble funció. La primera era el treball del concepte de futur en l'alumnat. La segona permetia deixar constància dels aprenentatges de l'alumnat i de la seva relació amb el concepte.

Constava de quatre sessions, cinc si comptem el qüestionari. Les sessions es portaren a terme en tres centres diferents i en més d'un grup-classe de cada. En total van ser set grups-classe, i com en el qüestionari 172 alumnes, tots ells de 4t d'ESO.

Prèviament al desenvolupament de les sessions, es presentà al professorat una guia didàctica, en la qual s'hi proposava l'articulació de les diferents activitats i quins objectius curriculars es treballarien. En el moment de la presentació els docents van donar la seva opinió, així com, si calia, van canviar la temàtica de les activitats per tal d'adaptar-les més al context i proposar diferents formes d'aplicació. Als annexes 2 i 4 hi figura la guia didàctica que es lliurà a cada professor així com tots els materials utilitzats. Les entrevistes amb el professorat es van enregistrar, igual que les sessions de cinc dels set grups. Tots els materials es troben transcrits a l'annex. L'investigador assistí a un mínim d'una sessió per cada grup. Seguidament, es desglossen els aspectes referents a la unitat formativa i les aportacions del professorat.

7.2.1. Presentació, criteris curriculars i didàctics

La seqüència didàctica ha estat elaborada tenint present les normatives que legislen el marc educatiu espanyol i català. La primera és la Ley Orgánica de Educación del 3 de maig de 2006, referent per a l'elaboració de la seqüència, sobretot pel què fa al següent aspecte: la contribució de l'àrea de les ciències socials a l'assoliment de les competències bàsiques, en especial a les competències en el coneixement i interacció amb el món i la competència social i ciutadana.

La seqüència respecta els principis bàsics i/o fins de l'educació que tan la LOE com la Llei d'Educació de Catalunya del 16 de juliol de 2009 promouen, entre els quals hi ha les funcions atribuïdes al professorat.

Igualment present, el Decret 143/07, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria, el Currículum de l'educació secundària obligatòria (2007). És l'eina que concreta el conjunt d'objectius generals i d'etapa de les diferents àrees que formen part de l'etapa educativa de l'educació secundària, en el nostre cas l'àrea de les ciències socials. També aporta els continguts prescriptius dels diferents nivells o cursos, organitzats en diferents blocs de continguts. El document recull orientacions metodològiques i d'avaluació, ens ofereix els criteris pels quals s'ha d'avaluar el curs. Per últim, i no per això menys important, el decret marca les competències bàsiques i les específiques de l'àrea de les ciències socials, elles indiquen el desenvolupament dels diferents aspectes de la unitat. És per això que es considera el decret 143/07 la base de la proposta.

És a partir d'una de les funcions que proposa el Currículum de l'Educació Secundària Obligatòria (2007) que es desenvolupa aquesta unitat. El document considera que les ciències socials han de permetre a l'alumnat «*Ser capaç de percebre la presència del passat en el present i poder projectar-se del present cap*

al futur [...] i prendre partit davant dels problemes del món, participar en la transformació i la millora de la pròpia societat i del món, i seguir aprenent per participar-hi en el futur» (112). La seqüència vol incidir de forma notòria en el present aspecte, que és una de les bases de l'educació, la preparació per al futur.

Al ser una programació feta a partir del marc legal anteriorment esmentat, procediments, conceptes i actituds seran treballats de forma integrada. La seqüència cobria cinc continguts curriculars, i quatre més complementaris, proposats per l'investigador (cursiva).

- ▶ Anàlisi dels reptes de la democràcia a l'actualitat.
- ▶ Reconeixement de les conseqüències de la globalització i localització dels nous centres de poder.
- ▶ Valoració de la funció de la memòria històrica en la construcció del futur.
- ▶ Valoració del diàleg i de la cooperació com a formes pacífiques de resolució de conflictes.
- ▶ Argumentació crítica del sistema econòmic actual amb relació a la sostenibilitat i plantejament d'alternatives.
- ▶ *Imaginació de diferents evolucions d'un fet.*
- ▶ *Valoració de les conseqüències d'una decisió.*
- ▶ *Identificació dels elements de canvi i continuïtat de diferents elements.*
- ▶ *Diferenciació d'una ucronia i utopia.*

Les competències bàsiques treballades en la unitat didàctica són tres: la competència comunicativa, lingüística i audiovisual (C1). La competència en el coneixement i interacció amb el món físic (C7). I la competència social i ciutadana (C8). Les últimes s'engloben en el que s'anomenen les competències en conviure i habitar el món. Ambdues es desglossen en diferents aspectes, en

la present se'n treballen quatre de concrets (per veure la relació completa Annex3. Taula de relació de les competències bàsiques).

- ▶ Analitzar i interpretar la interacció que es produeix entre l'entorn i l'activitat humana, per percebre els canvis socioambientals com a resultat de la utilització del medi i els seus recursos per part de les societats. (b)
- ▶ Analitzar i valorar diferents realitats i sistemes d'organització social, política i econòmica passats i presents, per contribuir a la construcció d'una societat més justa, solidària i democràtica. (d)
- ▶ Contribuir en la construcció d'un nou model de societat basat en els principis del desenvolupament sostenible, afavorint les pràctiques basades en l'ús responsable, racional, solidari i democràtic dels recursos. (f)
- ▶ Desenvolupar un pensament crític i creatiu, analitzant els problemes socials rellevants i proposant solucions i alternatives a través del diàleg, l'empatia i la cooperació. (h)

Partint dels objectius generals d'àrea i de curs, s'elaboraren els objectius d'aprenentatge. Tots ells competencials, s'especifica al costat de cada un la competència corresponent i el desglossament a la qual fan referència.

- ▶ Desenvolupar habilitats d'anticipació al canvi. C7 i C8 (f,h)
- ▶ Elaborar arguments i judicis que denotin l'ús d'un pensament crític i una ciutadania responsable. C1
- ▶ Valorar les diferents possibilitats d'una presa de decisió. C7 i C8 (b)
- ▶ Desenvolupar una imaginació creativa. C1, C7 i C8 (f,h)

- ▶ Utilitzar la consciència històrica com a eina per dissenyar el futur.

C7 i C8 (d,f,h)

Finalment, els criteris d'avaluació. Tot i que no s'ha realitzat cap avaluació dels alumnes, era convenient i necessari a la vegada, establir uns criteris per tal de què tota persona que vulgui aplicar la seqüència tingui uns paràmetres a partir dels quals avaluar. Per tal d'elaborar-los s'han tingut en compte les propostes del Decret 143/07 i l'Ordre d'avaluació del 13 de juny de 2008. A més a més, tots ells parteixen dels objectius d'aprenentatge. Els criteris s'han enumerat per tal de facilitar la seva aplicació en cada activitat.

1. Mostrar l'ús d'habilitats d'anticipació al canvi.
2. Elaborar, en els diferents textos i opinions, arguments i judicis que denotin l'ús d'un pensament crític i una ciutadania responsable.
3. Analitzar i valorar les diferents possibilitats de la presa d'una decisió.
4. Desenvolupar una imaginació creativa.
5. Fer ús de la consciència històrica com a eina per dissenyar el futur.
6. Participar activament a l'aula.
7. Respectar les opinions dels companys.

7.7.2. La seqüenciació

La seqüència es va dividir en quatre sessions, cinc si tenim en compte el qüestionari, amb un temps útil de 50 minuts. En la taula hi trobem el número de sessió, les activitats que es realitzen i la seva tipologia i el tipus i criteris d'avaluació.

SEQÜENCIACIÓ					
Sessió	Activitats	Tipus	CB	Recursos	Avaluació
0	Quines són les nostres imatges del futur?	Inicial		Enquesta	Inicial
1	Identifiquem el passat-present-futur en les imatges. Valorem el canvi i la continuïtat de diferents àrees.	Desenv.	C7 i 8 (d,f,h)	Dóssier	Sumativa. 1,6,7
2	Llegim dos fragments de móns ideals. Escrivim la nostra utopia. Fem una roda de futurs. Continuem dos eixos cronològics.	Desenv.	C1, C7 i 8 (b,c,h)	Dóssier	Sumativa. 3,4,6,7
3	Analitzem els futurs. Caracteritzem les diferents etapes històriques i imaginem el futur.	Desenv.	C7 i 8 (c,d,f,h)	Dóssier	Sumativa. 2,4,5,6,7
4	Elaborem una ucronia. Escrivim una carta del futur.	Síntesi	C1, C7 i 8 (h)	Dóssier	Final. 2,4,5,6,7

7.3. Sessió 1: “Com entenem el temps? Pensem sobre el futur”

7.3.1. Seqüenciació de la sessió 1

La primera sessió era per explicar a l'alumnat el funcionament de la seqüència formativa i situar-lo en el context. Per aquest motiu, es dedicà una estona a comentar què es faria i es va demanar a l'alumnat que expressés la seva opinió sobre el temps. Després, començaren les activitats.

En la primera l'alumnat havia d'identificar en dues imatges què seria el passat, què seria el present i què el futur i justificar-ho en el seu espai corresponent de forma individual. L'activitat fou ideada conjuntament amb el professor Antoni Santisteban. Un cop finalitzat l'exercici hi havia un espai de temps per fer una posada en comú de les respostes. La sessió s'acabava amb

una segona activitat, de forma individual. Havien d'escriure què havia canviat i què continuava igual en els últims 20 anys, i fer el mateix pels pròxims 20 anys. Per fer-ho prenen com a referència la vida personal, la seva localitat, el seu país i el món.

Esquema de la distribució de la sessió.

SESSIÓ 1 - Com entenem el temps? Pensem el futur		
Temps.	Activitat	Material
5'	Introducció	Oral
5'	Trenquem el gel	Oral
10'	<i>Activitat 1.1. Les dues imatges.</i>	Dóssier
10'	Posem en comú les respostes.	Oral
20'	<i>Activitat 2.1. El canvi i la continuïtat.</i>	Dóssier

7.3.2. Desenvolupament de la sessió 1

La primera sessió seguí la seqüenciació prevista. El professorat respectà en tot moment les indicacions donades, mantenint les posades en comú. Cal dir que en dos dels grups no es va fer la introducció, però la sessió es va desenvolupar com s'havia estructurat. En una d'elles l'investigador hi era present. Tot i la intenció inicial de no ser part activa del procés, a petició del professorat, hi va intervenir presentant les activitats que hi havia previstes i atenent els dubtes.

En el desenvolupament no hi hagué cap incidència destacable. Ells mateixos llegien l'enunciat de forma oral. La segona activitat va generar certs dubtes en el moment de realitzar-la, els costava imaginar-se aspectes concrets, i projectar-se en el demà. El professorat resolgué les dificultats sorgides.

7.3.3. Activitat 1.1 - Identifiquem els tres elements de la temporalitat

El rellotge de sorra

La primera imatge que trobaven era la d'un rellotge de sorra. Les respostes i justificacions dels alumnes van ser molt homogènies, tot i haver-hi matisos.

En el moment en què havien de relacionar les tres categories de la temporalitat en un rellotge de sorra, la majoria ho feien així: la part superior és el futur, la intermitja és el present i la inferior és el passat. Estableixen un raonament visual, identifiquen la part superior, la sorra que ha de caure, com el què ha de venir, el futur. La part del mig és el present, el què està caient, el què vivim. Finalment, la inferior és el passat ja que allà s'hi acumula tot viscut. Les justificacions foren les següents: *«En el rellotge de sorra al passat seria els granets de sorra que queden a sota, perquè ja han tingut el transcurs pel present, ara esperen ja que el seu moment ha passat. El present són els grans de sorra que cauen, perquè estan vivint l'acció, el futur són els grans de dalt que esperen el seu moment que arribarà inevitablement. (PC1OrCe); El passat és la sorra d'abaix perquè és el què ja s'ha viscut "ja ha caigut". El present és la sorra que cau "el què s'està vivint i està passant". I el futur és la de dalt ja que està per caure "encara no ha passat" (EP1Ju); La sorra que ja està a baix és sorra que representa moments que ja han passat a la història, la que està caient és el present perquè és el fet que ara transcórrer i la que està per caure és el futur, el que passarà en altres moments. (SN2XaPu)»*. Observar amb els exemples la classificació esmentava.

Seguint amb la mateixa identificació, alguns aprofiten per aprofundir més en la concepció de la història o en l'element del futur donant-li un caràcter determinista, o un caràcter transformador: *«[...] Aquest rellotge no es pot parar, perquè quan tota la sorra ha caigut dóna la volta. Per tant vull dir que en la història*

sempre hi ha la mateixa sorra, i que molts fets es reparteixen (PC1LiIb); [...] Al ser un rellotge de sorra, en algun moment haurà d'acabar-ne i això simbolitza "la fi dels nostres temps" origen (PC1PoSa); El rellotge de sorra ens indica el present, on ens diu que no existeix un present continu sinó que el present sempre es mou. [...] En la seva part superior ens mostra una pila de sorra que ha de caure en algun moment, és a dir, que hi ha un futur imminent que arribarà i on nosaltres podem decidir com serà (PC2Mi); [...] El present és la sorra que està en moviment ja que el present són coses que passen i que estan actives i va caient al passat. El futur és la sorra que no n'hi ha tanta, perquè el futur no sabem encara que passava tenim poques previsions del futur i a partir del que fem en el present anem construint el futur (SN1AnLo); Penso que el passat és la part que té més sorra, ja que com més passi el temps, més passat trobem [...]. (EP2SiTi)».

Finalment, un grup d'alumnes, força minoritari, identifica els elements de la temporalitat de forma oposada, considerant la part superior com a passat i la inferior com a futur. El seu fonament es basa en considerar la temporalitat com a quelcom lineal, primer el passat, d'aquest es nodreix el present i en serà el futur: *«El passat és la sorra que va caient perquè representa que el passat el passat ens condicionarà en el futur però que es va oblidant. El present és l'entremig en el que ens preparem pel futur. El futur es representa amb la sorra que cau perquè és com construïm en el nostre futur a base del passat i del present (EP2ClBa); Passat: la sorra de dalt del rellotge. Significa la primera vida. Present: manté el rellotge, manté la vida, és l'actualitat. Futur: la sorra d'abaix és el futur. El què passarà (EP2MaBr)».*

En el desenvolupament de la sessió, van tenir la oportunitat de posar en comú i justificar les seves respostes i raonaments. Seguidament, es presenten alguns processos de justificació de les seves tries.

Transcripció fragment de sessió: Sessió 1 Grup 3

A11: El passat és la sorra que ha baixat [...]. Perquè representa el temps que ja ha passat. El futur és la que està baixant en aquell moment perquè és una cosa puntual, ai el present [...]. Perquè tot és puntual, el present és un segon. I el futur és el què queda per baixar [...].

A6: Amb el passat nosaltres fem el present, i el què serà després del futur. Mira-ho des del meu punt de vista. Mira-t'ho així, ja sé que des de l'altre dius que no, però si t'ho mires així és això. Amb el passat nosaltres construïm el present per després el futur.

Transcripció fragment de sessió: Sessió 1 Grup 4

A12: La part superior, la sorra que encara no ha caigut he posat el futur perquè encara no ha passat, la part que està caient el present, perquè és el què està passant, i la última és la que ja ha caigut, el passat.

A13: Jo he fet el revés de l'A12, el que està fixa a dalt és el passat perquè representa que no es pot canviar. El present és el que ara està canviant i està baixant. I el futur que ha canviat i queda fixa [...].

A14: Jo ho he fet igual que l'A13. A dalt el passat perquè representa que la sorra que va caient ja no hi és, el present la sorra que està caient perquè és el ara, i el futur a baix perquè segons la sorra que va caient s'hi va acumulant i representa que el futur es forma a partir del present [...].

P: Tots veig que teniu clar que el present és la sorra que està al mig. És el què vivim. Alguns considerem que el futur és el què hi ha a dalt i per altres és el passat, mentre que d'altres és l'inrevés. La sorra que ha caigut és el passat i per d'altres el futur. Perquè ho diem així?

A5: Perquè quan a dalt és el futur a baix que és el passat és les coses que han anat passant i la sorra que ha caigut que es va acumulant allà que és com un llibre d'història, es va quedant allà, que es pot mirar, però no és el què pot passar perquè ja ha passat, ja ha caigut. I el què hi ha dalt són les coses que encara han de succeir.

A11: El mig és el present és el què està passant i quan ha caigut és el què ha passat i el futur que és a dalt encara està per passar [...].

A15: Per això el futur està amunt, depèn del present, d'allò del mig, depèn com sigui d'ample, la seva forma, la sorra baixarà més ràpid o a poc a poc. No està escrit [...].

A16: Jo penso que la sorra que està a dalt si és el futur, no sabem quin dia caurà ni la quantitat...

A17: Jo he posat el passat a dalt perquè crec que cada cop que va baixant sorra són passos que anem fent cap al futur. El futur s'està escrivint a partir del present.

Transcripció fragment de sessió: Sessió 1 Grup 5

A5: Jo he posat que la part superior era el futur, la part del mig era el present i al final el passat [...]. El futur perquè és la sorra que encara ha de caure, la del mig que cau és el què vivim i el la de baix és el què ja hem viscut.

A6: Jo he posat el mateix [...] Doncs una mica com ell. La sorra que ha de caure és el futur que ha de venir. La sorra que està caient és el present que vivim, com nosaltres el què està passant. I a baix, la sorra que ha caigut és el passat que hem viscut.

A7: Jo he posat al revés [...]. Que el passat és la part de dalt i el futur la de baix [...]. Perquè la sorra que ha de caure és el passat que ens cau cap al present. El present és la sorra que està caient i el futur és la sorra que quedarà del què ha anat caient.

Tenint en compte les justificacions tant en el dossier com en el desenvolupament de la sessió, es conclou que utilitzen dues corrents d'argumentació. Uan en sentit lineal, en la qual els successos s'esdevenen de forma seqüencial. L'altra és de forma visual i interpretativa, partint que la sorra que ha de caure és el què ha de venir, mentre que la que ha caigut és el què hem viscut.

La ciutat

La segona imatge era la d'una ciutat actual, amb un parc amb nens jugant, gent passejant, cotxes i edificis de tot tipus, antics, nous i en construcció. Generà unes justificacions més diverses que la primera, tot i que coincidiren en la majoria d'elements, amb diferents matisos. Pel què fa al passat hi ha unanimitat en considerar que és la zona del castell, l'església i les cases del voltant: « *Del passat és el castell, l'església antiga i les cases que hi ha la dreta i la torre que hi ha al centre [...] (PC2Je); [...] El passat representa aquelles cases i el castell de la part superior dreta que es van construir durant l'època quan hi havia reis i guerres (SN2DeIs); El castell, l'església representen el passat ja que aquest tipus d'edificis són més propis del passat que no pas d'ara [...] (EP1PaSe)*».

El present és l'element que comença a generar particularitats. Alguns l'identifiquen amb les accions que es duen a terme, mentre que d'altres ho fan relacionant-lo amb l'actualitat en què vivim. Veiem exemples on el present és l'acció: « *[...] El present són les persones que juguen, que fan una acció que mai tornaran a fer-la idèntica [...] (PC2GuRi); [...] El present ens el mostra la gent que viu el moment [...] (SN1JuAl); [...] Present, els nens jugant a pilota, la gent parlant i passejant [...] (SN1MiVi)*».

El present és l'actualitat: « [...] *Les cases són present perquè estan construïdes actualment (SN1RoPe); El present perquè és com ara amb camions, bus i estan construint [...] (SN2JoGu); [...] El present és la dona informant-se de l'actualitat [...] (EP1DaDu)*».

En la selecció dels elements que indicaven el futur, establím quatre blocs de justificacions, a vegades combinats entre ells, són: els edificis en construcció, els edificis moderns, els nens i a partir de l'anàlisi del present.

En el primer bloc, el futur és la grua, l'acte de construir, els edificis en construcció: « [...] *Referents al futur: els edificis en construcció. (PC1LaHg); [...] L'ho del futur són els que estan en construcció. (PC1JoMa); [...] El futur l'edifici en obres que en un futur serà alguna cosa (PC2Cr); [...] Grua, futur, perquè encara està construït l'edifici, encara no s'ha acabat (SN2EsRo)*»

Els edificis moderns, identifiquen el futur amb les construccions més modernes de l'actualitat, creuen que els elements contemporanis i tecnològics són representatius del futur: « [...] *Els elements del futur estarien representats per tots els gratacels i edificis, i les obres en construcció (PC1CaBi); [...] Futur, els gratacels les noves obres en construcció signifiquen el futur (SN1BeMa); [...] Futur, els edificis a l'estil futurístic, possiblement seguiran aixecats en els pròxims 100 anys, mentre que la resta possiblement siguin destruïts per construir edificis més moderns (SN1JoSe); [...] He triat l'edifici com a futur perquè aquest tipus d'edifici és el futur (SN2MiDa); [...] Futur: Hi haurà molts gratacels (EP1Ra)*». Observem com conceben el futur no com a quelcom per fer, ni com un espai temporal, si no com a una imatge fixa, estàtica, de modernitat, de novetat i d'innovació.

En el tercer bloc hi trobem els que identifiquen els nens com a elements del futur, reflectint la importància de l'ésser humà i sobretot dels que vénen en la transformació i l'avenir del món: «[...] *Pel què fa al futur els nens representen les*

futures generacions que produiran el progrés (PC2Mi); [...] El futur jo crec que s'identifica amb els nens que hi ha perquè són els que canviaran el món (PC2MaBa); [...] El futur surt representat per les obres (noves construccions) i els nens (PC2PaVi); [...] Els obrers que hi ha darrera el campanar representen l'esforç del present per millorar el futur. El futur el conformen els nens i nenes que juguen i aprenen del present i que creixeran (SN1TaAk); [...] El futur serien els edificis que estan per construir, però també potser les persones, perquè són tot allò que farà el futur, els nens, l'educació (EP1CIIa)».

Finalment, les justificacions realitzades a partir de l'anàlisi del nostre present. Assenyalen els elements i raonen a través dels judicis que fan del món actual: «El passat, els nens jugant a pilota i el castell ja que són elements que avui en dia jo no es veuen tant. El present, la grua, les construccions ja que ara tot s'edifica i sembla que no importa els trets físics del passat de les nostres ciutats. El futur tots els edificis ja que cada cop s'edifica més i hi ha menys vegetació (PC2NuOr); El passat es representa amb l'explicació de l'arbre. El present es representa amb la gent disfrutant del moment sense preocupar-se per un futur. El futur es representa amb la noia llegint el diari perquè es prepara pel què pugui passar. La grua perquè construeix (EP2ClBa); El castell passat perquè ja no es construeixen castells. Els vehicles present perquè no han canviat. I els homes treballant futur perquè ara no hi ha treball (EP3AlMa)».

Com anteriorment, s'exposen fragments de les sessions en què justificaven de forma oral la seva elecció.

Transcripció fragment de sessió: Sessió 1 Grup 4

A19: Doncs el passat seria la part alta de la ciutat, a la dreta, el castell i les cases velles, que indica que la ciutat fa anys que està construïda. El present són totes les activitats que hi ha en el moment. I el futur són les obres que hi ha a la part esquerra i els gratacels que hi ha a dalt [...].

A2: Igual [...]. El futur perquè les obres que estan fent entren dintre el futur. [...]. Que al passat no existien, que seran nous edificis. Que passarà al futur ja que ho estan fent. El passat és el castell i el present són les cases.

P: Tots heu marcat les cases com a el present? Què has marcat A20?

A20: Jo la gent que està a la imatge perquè estan vivint en el moment, estan vivint el present.

P: Els nens són futur? Perquè?

A15: Perquè estem parlant de les persones que més endavant seran adultes, que faran funcionar com les persones adultes ara que fan funcionar tot el món. El futur els nens no el podrien viure sense els adults, això en persones. I si parlem del passat amb persones grans, sense les persones present dels adults no podrien... D'una manera així podríem veure-ho [...].

P: Però i els nens, perquè els identifiqués amb el futur?

A14: Perquè encara tenen més temps que els altres, que els grans per aprendre les coses.

Transcripció fragment de sessió: Sessió 1 Grup 5

A8: Jo he posat que el passat era el castell, el present són les persones i les grues són el futur [...]. Perquè el castell és un edifici antic. Les persones són les que estem vivint i és el present i el futur són els edificis que hi haurà.

A9: Sí jo. He posat que el futur eren els nens [...]. Sí perquè seran les persones que hauran de mantenir el demà [...].

A11: Però això dels nens... Que són el futur.

A9: Sí perquè sense els nens no hi hauria futur. Tu vas ser nen de petit i ara has anat creixent i de gran treballaràs... Són el demà.

Aquí, no trobem una línia que evidencii els diferents blocs establerts. Tot i així, identifiquem com el fet de triar els nens com a futur i les obres és justificat a partir de criteris d'evolució, de creixement, de la possibilitat de ser i esdevenir.

7.3.4 Activitat 1.2 - Identifiquem els canvis i les continuïtats

Constava d'una taula en la qual hi havia dues grans parts, una referent als últims vint anys, l'altra als pròxims vint. L'alumnat havia d'omplir en cada casella quins aspectes havien canviat i quins continuaven iguals en els següents àmbits: la seva vida personal, la seva localitat, el seu país i el món.

Com a consideracions generals, afirmem que la majoria de l'alumnat no estableix relacions temporals ni causals.

Referent a les temporals la majoria no mostra una correlació entre els diferents aspectes, aquests només els podem presenciar en les continuïtats. Alguns consideren que les continuïtats dels últims 20 anys, persistiran dues dècades més. Seguidament, s'exposen tres exemples de cada, uns que creuen que els fets persistiran, els altres no.

Codi	País, últims 20 anys, continua	País, pròxims 20 anys, continuarà
PC1EnGa	Rivalitats polítiques	Rivalitats polítiques
PC1JoMa	La corrupció	La corrupció
SN1TaAk	Tradicions i festes	Tradicions
SN2EsRo	Els idiomes	Hi haurà la mateixa mentalitat de repressió dels espanyols
EP1JuFe	Seguim desenvolupats	Molts immigrants
EP3LloLo	Democràcia	Maltracte a les dones

En el cas de les relacions causals els alumnes no aconsegueixen establir de forma satisfactòria relacions entre els esdeveniments a diferents nivells. Tal i com s'ha vist en les enquestes, no estableixen una relació entre el què passa a nivell local, de país o global, i el seu desenvolupament a nivell personal.

Codi	Canviaran	Continuaran
PC1MiMc	Em mudaré coneixeré un noi fantàstic, acabaré els estudis, torbaré una bona feina (VP)	Els del govern seguiran sent inútils (País); Seguirà havent-hi misèria i guerra i contaminació (Món).
PC2AIMa	La crisi s'acabarà i hi haurà una pujada economica. Canviarà el sistema polític (País)	El poder que teen els rics i els polítics continuarà sent igual (país); El sistema capitalista (món).
SN1DaYu	Físic, psicològic (VP), canvi d'institut (localitat).	Construint edificis (país); Guerres (món).
SN2JoCu	La salut (VP), El sol explotarà (món)	La Patum (localitat); Tot (món)
EP1AISE	Estudiaré i em dedicaré a alguna cosa en la qual em guanyaré la vida. Formaré una família (VP); S'encendran molts conflictes per altres motius. Les condicions climàtiques empitjoraran (món).	Les tradicions i costums seran els mateixos (país); seguirà havent-hi les mateixes ideologies.
EP2SeRo	Tecnologies (VP); Botigues (localitat); Ideologies, economia (País); Ecologia (Món)	Tendències (VP); Nova generació (localitat); Tanatoris (país); Fam (món)
EP3LloLo	Més ganes de lluitar (VP); Persones (localitat); Aquest pas estem fent els errors del passat per tan no hem après de la història, perquè l'estudiem? (món)	Poc esforç (localitat); Indecisió, marejar als sciutadan, no fer res i fotre'ns (món).

Els exemples mostren com els alumnes s'han plantejat els canvis i les continuïtats dels diferents elements, com a ens en solitari i no com a quelcom interrelacionat. Han pensat el passat, els canvis, les continuïtats i posteriorment han fet el mateix amb el futur sense establir-hi relacions.

Quan analitzem les diferents esferes sobre les quals se'ls demanava, observem com en cada una es repeteixen uns mateixos ítems. Els alumnes en cada nivell destacaven en la majoria de casos els mateixos elements.

En el cas de la vida personal, es basen en tres aspectes: la família; la vida professional, incloent aquí els estudis; aspectes personals.

Aspectes	Comentaris
Familiars	La meua família. L'estima als meus pares (PC1Ra); Familiars i amics difunts (PC2NaVi); Segueixo vivint amb els pares (SN1AnLo); Tindrè una família amb dos o tres fills per cuidar (SN2JoSa); Familiars han mort (EP1Er); La família junta (EP2LaFe); Seguiré tenint la mateixa família (EP3AnPa).
Vida professional	Estarà millor el món laboral i tindrè treball (PC1EIOr); Començarem a treballar i serem més autodidactes (PC2AIMa); Vida social i laboral. Mes estudis (SN1MaMa); Més noves tecnologies fabricarem, més feina per treballar (SN2SuLi); Estudiaré i em dedicaré a alguna cosa en la qual em guanyaré la vida (EP1AISE); Buscaré una feina. Intentaré triomfar (EP2AnTo); Tendré que trabajar y responder por otras personas (EP3KaJh).
Personals	Jo he canviat físicament i psicològicament (PC1JaPa); La meua ideologia (PC2JoBa); Personalitat (SN1RoPe); Quan era més petit només pensava en jugar i ara ja penso més en sortir (SN2ErGa); Gustos, idees (EP1MaGi); La manera de vestir i l'aspecte. Els gustos. He madurat (EP2CIPa); Els meus trets característics del meu caràcter (EP3MaCa).

Només dos, dels 172 alumnes, consideraren que el seu naixement era un canvi: *He nascut (PC1MaPa), Abans no existia, ara sí (EP3ArDe)*.

Quan observem la localitat es centren en tres elements. Els aspectes físics: ja siguin construccions, edificis o reformes; aspectes polítics que fan referència a la política; elements i tradicions emblemàtiques.

Aspectes	Comentaris
Físics	Faran pisos nous, ja que són molt vells els actuals (PC1CaBa); La superfície urbanitzada i reducció dels espais d'oci (parcs...) (PC2Nu); Nous edificis (SN1Jose); Es construiran noves coses: CAP (EP1DaDu); Més botigues i un centre patronal. Han tancat els cines Oscar del centr. Han trobat un refugi de la 2na GM. S'intenta renovar la ciutat, fer-la més sostenible (EP1CILA); Construccions o places importants (EP3CrPe).
Polítics	Aspectes polítics, socials (PC2Mi); Gestió dels diners a la ciutat. I d'alcalde (PC2ViFr); Ajuntament (SN1MaSa); La política (EP2MaBr);

Aspectes	Comentaris
Tradicions i emblemes	Plaça Sant Ramon (PC1EnGa); Tradicions, festes (SN1JuAl); Esperem que la patum (SN2JoCu); Els monuments i patrimoni (EP1Er); Monuments, museus, tradicions de ciutat (EP2CeDo); Les places i llocs de reunió. Festes (EP3GeBo);

En el cas del país són quatre els aspectes als quals fan referència: elements polítics com ara el rei, el president, les lleis o la independència; elements econòmics: la crisi, la pobresa, la riquesa, la manca d'oportunitats laborals; elements demogràfics: la natalitat, la immigració; ideologies i tradicions.

Aspectes	Comentaris
Polítics	El sistema polític i l'engany polític (PC1JaPa); Continua havent-hi rei (PC2MaCo); Hi haurà un nou president, la família reial haurà canviat, noves lleis, etc. (SN1JuAl); Independència (EP1FeGa); La constitució (EP2CrDe); Les lleis (EP2AnTo);
Econòmics	La crisi (PC1CaBi); Economia (PC2Cr); L'economia, el treball el n° d'aturats, els estudis, les proves i les desigualtats més o menys (EP1Ju); La crisi esperem cap a millor (EP2DaGa); L'economia del país (EP3GeBo);
Demogràfics	La taxa de natalitat (PC1Ra); Ha ha augmentat el nombre d'habitants. (SN1MiVi); La immigració (SN2MiDa); Augment de la població (EP2ArPa); La creixuda de les grans ciutats (EP3XaPe)
Ideologies i tradicions	Religió, tradicions (SN1MaMa); Els costums (SN2JeDe); Monuments, cultura (EP1FaCh); Les tradicions de cada país (EP2AnLlo); Manera de pensar de la gent (EP3CrPe);

En l'apartat del món, els arguments i elements dels joves s'agrupen en quatre aspectes. Els termes econòmics estan vinculats a les desigualtats econòmiques del món, mediambientals i tecnològics.

Aspectes	Comentaris
Economics	Països emergents imposen al mercat (PC1LaHg); Desigualtat social (PC2NaVi); Distribució del 1r i el 3r món (SN1MaMa); La fam al món (SN2EsRo); No ajudes de països a altres països per treure a la gent de la pobresa (EP1Ju); Pobresa (EP2XaMa); Globalització (EP3MaPI).
Mediambientals	L'ecologia cada cop es respecte menys (PC1JuOr); Desaparició de les nuclears (PC2JoBa); Relació de la terra amb els canvis climàtics que han passat (SN1JaCu); El canvi climàtic i l'escalfament global (SN2MaRi); Contaminació (EP1PaSe); Ecologia (EP2SeRo); Espero, el medi ambient, el cuidarem (EP3CrPe).
Tecnològics i innovació	La tecnologia ha progressat molt en els últims anys (PC1MaSo); Suposo que com ara seguiran inventant noves tecnologies (PC2MaBa); Només s'hi podrà anar amb coet (SN2ClBo); Tecnologia (EP1RaMe); La tecnologia, investigació (EP2AgFo); Avenç tecnològics (EP3ArSa).
Polítics	Els sistemes i els jocs d'aliances (PC1PoOr); Guerres conflictives (PC2GuRi); Organització (SN1JoSe); Hi ha hagut moltes guerres i morts (SN2SaCe); La primera potència mundial serà Xina (EP1DaDu); Canviaran les formes en què alguns països ens tracten (EP2FeFe); Disputes polítiques (EP3JuCo).

En alguns grups classe es va mantenir un espai per tal de què els alumnes exposessin les seves respostes. Seguidament, es presenta l'exemple d'un grup en què parlen sobre com veuen el món i quines solucions proposen. En el fragment veurem que l'alumnat disposa d'un espai per expressar i comentar les seves imatges del futur, fent un perfecte exercici de treball del futur.

Transcripció fragment de sessió: Sessió 1 Grup 2

A5: A mi una cosa que han dit que no era tan important, jo penso que és molt important. Ara s'estan desfent els pols, tenim un forat a la capa d'ozó, s'està fent més gran. Surts als carrer, respiro i respiro aire pur. I per dintre ciutat no pots córrer perquè l'aire és fastigós i t'estic parlant de Cerdanyola. Si te'n vas a Pekin o un lloc d'aquests és molt pitjor. És un problema de grans magnituds i te'n pots donar compte. Per exemple diga'm un lloc del planeta que hi hagi natura salvatge i que estigui controlada pels humans. A on trobes natura salvatge a Europa? A enlloc.

A26: Ell diu que la majoria de llocs hi ha problemes, però els llocs que no controlem també, s'estan morint moltes espècies, i això també per culpa nostra, la contaminació i tot això. Encara que no controlem... [...]

A27: Com tenim ara el món i com ha estat 100 anys, així, en un procés constant no es mantindrà mai, perquè el món està en cicles, sempre estàs en cicle, hi ha moments de glaciacions, moments de calor, i el què està passant ara és una cosa normal, i el què fem els humans és accelerar-ho i el món no està suficientment preparat. Però també hem de ser conscients que aquesta desglaciació del pols també passaria, acabaria passant. Més a poc a poc.

A28: Però l'aire no s'ha de contaminar per cicle natural.

A27: Ja, però que hem de fer, anar a viure a les cavernes? Et dic que la solució és l'energia nuclear. Jo crec que és una energia que si es té controlada, s'ha de tenir molt controlada, és molt neta.

A28: I què fas amb els residus.

A27: El problema és gestionar bé el residus.

A29: Jo crec que la solució no és a gran escala com ara de cop i volta renovem tots els cotxes, crec que és una cosa que hem de fer a poc a poc, i com des del projecte hem dit, tenim molts aspectes a la nostra vida que podem canviar, per fer del món un món millor, són petits gestos que no costen tan. A l'hora de fer un gran canvi sí que ens suposaria un gran sacrifici i tal, però són coses petites que com que començant per aquí, doncs és per on s'ha de començar, tampoc podem intentar a fer-ho a gran escala perquè...

Un altre fragment del mateix grup on veiem l'inici del debat. I el mateix exercici de treball del futur.

Transcripció fragment de sessió: Sessió 1 Grup 2

P: Del món, d'aquest aspecte que diu aspectes que han canviat, quin aspecte has destacat.
[...] A15: La revolució tecnològica.

P: I aspectes que tu creus que han continuat iguals, al món, al teu país. Qui li ve al cap els que ha posat?

A16: Que segueix havent-hi guerra i pobresa [...]

A14: Jo també he posat això [...] Que continuem igual, he posat que continuem sent tan insolidaris com sempre amb els altres països [...]

A5: Globalment seguim contaminant el planeta [...] Jo he posat que el món es començarà a conscienciar en el tema del canvi climàtic.

P: Tu creus que serà un canvi important.

A15: Ja s'està començant a conscienciar però anirà a més.

A17: No s'està fent res [...] Perquè de totes les coses que es podrien fer no s'estan aplicant. Potser moltes coses si que s'estan fent, però si se saben més coses que es podrien aplicar i no s'estan aplicant, és que no s'està fent res [...] Vull dir que se'n parla, la gent ho sap, però que no s'és conscient de tot, del què podrà passar i del què està passant.

[...] A18: Jo crec que d'aquí 20 anys la gent anirà veient el món i veuran que si no es para, peta

A19: El canvi climàtic l'estem molt sobrevaloritzant. Tinc la impressió que si no parem totes les màquines i els cotxes en cinc anys et morts. [...] Tinc la sensació que està molt exagerat, si que tenen raó i que si que s'han de fer coses. Jo estic totalment d'acord en impulsar cotxes elèctrics i moltes coses, però d'aquí a què en 5 anys s'acaba el petroli i no podrem viure i tot ho trobo molt...

P: Però 5 anys no ho diu ningú, 50, 25...

A20: Que no crec que la solució sigui el cotxe elèctric.[...]No ho sé però diem el cotxe elèctric, sí, la solució... I d'on traiem l'electricitat? De les nuclears, o les centrals químiques...

A21: Plaques solars... [...]

A22: Crec que es podrien utilitzar els combustibles biorenovables.

A14: Però si tot això de combustible biorenovables, l'energia renovable i tot això, comporta un canvi en la nostra forma de vida i tot el què ens envolta i això, i fer un canvi d'aquests és molt difícil, perquè no és només posar combustibles renovables i això, és fer camps per crear aquests combustibles, fer diverses infraestructures, i ara mateix no crec que sigui gaire viable [...].

A23: Jo crec el gran problema de tot, incluit això, és la conducció del capitalisme. El problema del petroli i tot això... Perquè no es fan coses més biològiques o energies renovables, perquè és molt car. Perquè no l'utilitzem perquè surt molt car perquè no tenen pasta per utilitzar-lo, perquè no tenen pasta per utilitzar-lo? Perquè s'estan emportant la pasta els qui no haurien, i no hi ha intenció de perseguir la corrupció que tornin el què han fet.

P: PEr tu és una mica l'estructura del sistema. Manel?

A24: Jo tinc família que viu al camp i viu del camp i vendre biomassa per fer combustible no els surt rendible. I encara que els surt poc, plantar... No els hi donen res per quilos i quilos de brutícia que puguin treure del camp que és el què es fa servir la biomassa. Una altra cosa és que si no es pagués tan el petroli i això s'invertís en la biomassa, això es podria impulsar molt més. Però tampoc la biomassa no és molt rendible encara.

P: O sigui que per experiència familiar, al camp l'explosió encara és molt difícil. Lia?

A17: Jo he dit que petarà perquè a nivell econòmic no és viable aplicar tants canvis, això no es farà i se n'anirà a n'orris. I l'altra cosa és que penso que si ara es posen a fer cotxes elèctrics i coses així, no serveix de res perquè tots els vehicles que has fet servir fins ara què en fas? On els poses? Als abocadors? I totes aquestes coses, els abocadors... estan saturades, amb això què passa el què has de fer és reciclatge o en el vehicles que tens i les coses que tens, fer petits canvis, però has de conscienciar la gent, perquè tothom compra cotxes nous i abans regalaven 2500 euros per comprar un cotxe nou, així no anem enlloc .

L'activitat fou complexa per l'alumnat. Els fou difícil situar-se i establir relacions de causa i conseqüència entre els diferents nivells. Els alumnes exposen característiques de cada element, però no els relacionen entre ells. Tot i així, el fet de comentar els resultats ha permès la generació d'un debat i de l'espai que reclama l'educació per al futur, aconseguint així un bon exercici pràctic.

7.4. Sessió 2: "Imaginem el futur!"

7.4.1. Seqüenciació de la sessió 2

La sessió dos començava amb una activitat individual, la lectura de dos fragments d'utopies. Tot i la proposta de ser un exercici individual, en les entrevistes amb el professorat, dos d'ells van proposar la lectura compartida. Així és com cinc grups dels set, realitzaren la primera activitat en grup.

Transcripció fragment d'entrevista al professorat - P1

I: Al segon dia, tenim aquesta activitat. Ells han de llegir de forma individual aquests dos fragments d'utopies i després en grup hauran d'escriure les seves.

P1: Si et sembla, aquí fem la lectura compartida, saps en què consisteix?

I: No, jo he treballat el llegim en parelles, però la compartida no.

P1: Cap problema, t'explico. La qüestió prové del fet que tenim uns alumnes que els costava molt comprendre els textos, el què fem és que els alumnes es posen en grups i cada un llegeix un fragment i el resumeix.

I: Fantàstic.

P1: D'aquesta manera, tots fan l'esforç de comprendre el text i a més a més, ells se l'expliquen.

Transcripció fragment d'entrevista al professorat - P2 i P3

I: Si us sembla passo a la segona sessió. Aquí hi ha la lectura del text i després han d'escriure una utopia. A Berga ho van fer llegint cada grup el text i després el resumien. No sé com ho voleu fer. Jo vaig fer la proposta d'individual.

P3: Si no ho fem individual, potser l'ideal seria que un de la classe ho llegís en veu alta.

P2: Sí, jo també ho veig bé.

La sessió continuava amb la redacció d'una utopia en grup. Entre tots discutien com seria el seu món ideal i un d'ells l'escrivia en el dóssier. Un cop acabaven l'exercici i mantenint els grups de treball, havien de realitzar una roda de futurs a partir d'un exemple. L'activitat estava extreta d'Slaughter (2000). A l'hora de triar el motiu de la roda es deixà que el professorat escollís l'element que volgués. Així, es permetia una certa adaptació de l'activitat al context.

Fragments escollits:

Transcripció fragment d'entrevista al professorat - P1

I: Doncs, aquí m'agradaria, per tal de adaptar-ho més al context, que em diguessis algun aspecte que t'interessaria treballar de Berga...

P1: Ostres, doncs de fet, poca cosa hi ha, la ciutat no varia gaire...

I: El Santi quan la va fer, van treballar el carril bici.

P1: Doncs estaria bé, sí, ja ho pots posar, la inclusió del carril bici a Berga.

En el segon fragment observem com l'elecció de l'ús dels llibres digitals, ja havia estat pactat. Aquest fet es deu a què en converses via correu electrònic el professor en qüestió havia fet ja la proposta.

Transcripció fragment d'entrevista al professorat - P2 i P3

I: L'exemple és el dels mòbils, però tal i com havíem dit us he posat l'ús dels llibres digitals.

P3: Perfecte

I: A tu P2 també et vaig posar aquest.

P2: Sí, sí, ja m'estava bé, al comentar-ho el P3.

L'última activitat de la segona sessió consistia en continuar dos eixos cronològics. Es presentava un fris sobre l'evolució dels drets de la dona i un altre sobre les fonts d'energia. Els alumnes havien de proposar esdeveniments en un futur que fossin possibles i d'altres que fossin desitjables. L'activitat es realitzava de forma individual i era una adaptació de *Envisioning the future* proposada per Hicks (1994).

Un cop finalitzada la proposta de la sessió dos, en una de les entrevistes amb el professorat es considerà que era molt llarga, així que es decidí que dos grups d'alumnes intentarien avançar aspectes d'aquesta sessió en la primera.

Transcripció fragment d'entrevista al professorat - P2 i P3

P3: Home sí que és llarga sí, no tinc clar que tinguem tan de temps.

I: Doncs, que facin el què puguin. Una cosa és el què hem previst, i l'altra és el què passa a l'aula, si no es pot acabar, no es pot.

P3: Mira farem una cosa. A la sessió 1 provaré d'avançar coses de la 2. Ja veuràs. Si més no intentaré que el text ja el llegeixin.

I: Val fantàstic.

P2: Jo miraré de fer-ho tal i com està previst. Perquè a la sessió 1 vindràs tu oi? Sí, doncs la mantindré tal i com està.

La sessió dos quedà establerta així:

SESSIÓ 2 - Imaginem el futur		
Temps.	Activitat	Material
5'	<i>Activitat 2.1 Llegim les utopies</i>	Dóssier
15'	<i>Activitat 2.2 Escrivim la nostra utopia</i>	Dóssier
15'	<i>Activitat 2.3 La roda de futurs</i>	Dóssier
15'	<i>Activitat 2.4 Futurs possibles i desitjables</i>	Dóssier

7.4.2. Desenvolupament de la sessió 2

En la present sessió no tots els grups van respectar la seqüenciació prevista. Tots ells començaren per la primera activitat. Uns grups van posar en pràctica la tècnica de la lectura compartida, d'altres optaren perquè un alumne llegís el text en veu alta. La redacció de les utopies no generà dubtes, tot i així en alguns grups va durar força temps, fins al punt que dos d'ells van prescindir de la roda de futurs per acabar realitzant l'últim exercici. A més a més, en aquests grups, com que el temps era força limitat, la meitat de la classe va fer un eix, l'altra meitat el restant. Observem la transcripció del moment:

Transcripció fragment de sessió: Sessió 2 Grup 1

P: A continuació, el dossier, amb aquests 10 minuts que queden, si que m'agradaria que féssiu [...] l'activitat 2.4 individual [...], què creieu que és probable i al desitjable, el què us agradaria que us passés. Com que tindreu poc temps de la meitat de la classe cap aquí feu el de la dona i de la meitat cap aquí feu el de l'energia. Deu minuts per fer l'activitat.

Transcripció fragment de sessió: Sessió 2 Grup 2

P: Si agafeu el dossier que teniu i aneu a la pàgina 2.4. Us demanaria que dediquéssiu els 10-15 minuts que queden al següent [...] El què us demano ara és que analitzeu aquests dos quadres. Aquest costat el de les dones i l'altre el de les energies i que observéssiu com evoluciona i que a la dreta féssiu el següent, quin creieu que serà el futur probable, al 2050,2100,2150,2200 i quin seria el desitjable. És diferent. El què us agradaria que passés o el què creieu que passarà.

Els altres grups sí que van realitzar la roda de futurs, que generà força dubtes en un començament. L'investigador present en les sessions va atendre més d'un grup. Finalment, l'última activitat es portà a terme, això sí, amb menys temps del previst.

No hi hagué cap incidència destacable. Cal dir que en algunes classes a l'hora de formar grups s'hi va dedicar més estona que en d'altres. Tot i així, no

tingué una incidència transcendental en el desenvolupament general de la sessió.

7.4.3. Activitat 2.2: *Elaborem una utopia*

Abans d'iniciar l'activitat, havien de llegir dos fragments d'utopies, una era la de Thomas More (1516) "Utopia" i l'altra eren retalls de l'obra d'Aldous Huxley (1932) "Un món feliç". Després de la lectura cada grup tenia una estona per pensar i discutir sobre com seria un món ideal i escriure-ho. L'exercici és una eina didàctica que s'adapta molt bé en el marc de l'educació per al futur, ja que permet dissenyar a l'alumnat com voldrien que fos el món en el demà.

El fet d'analitzar les utopies escrites presenta algunes complexitats. És per això que l'exposició tindrà diferents àmbits: l'estructura del text, el tipus d'utopia i els elements més destacats d'aquesta.

Quan ens fixem en els textos observem tres tipus d'estructures diferents. No faré una anàlisi a nivell literari ja que no és objecte de la tesi. Però sí que m'agradaria destacar la importància que té en el conjunt del text. En el moment en què es plantejava escriure la seva utopia, com seria el seu món ideal, la majoria de grups optaren per utilitzar un discurs descriptiu, obert, ple de grans conceptes: «*El nostre món ideal seria un lloc on no hi haguessin guerres, contaminació, discriminació, desigualtats, no es treballés [...] (SN1GR2); El nostre món ideal és un món on tots ens respectéssim, tothom fos jutjat de la mateixa manera i no existís cap mena de discriminació [...] (EP1GR5)*». Són utopies plenes de bones intencions.

En contraposició, hi ha un tipus d'utopies més minoritàries elaborades de forma esquemàtica, destacant més els punts bàsics del món ideal: «*Un món on hi hagués 3 opcions: una [...] La opció 2, seria [...] I la tercera opció, [...] (PC1GR5); 1.Diversitat de cultures 2.Tot funcionarà amb energies renovables 3.Respectar els drets*

humans (PC2GR5); *En el nostre món ideal hi ha diversos aspectes a destacar. En primer lloc [...] En segon lloc [...] En tercer lloc [...] (EP2GR4)». Observem com alguns, tot i ser també descriptius, intenten mantenir el caràcter sintètic i en forma d'esquema.*

Finalment, l'última es representada per només un grup. És un model similar a les utopies que s'han escrit, més concisa i prescriptiva. Al ser només una la reproduïxo en la seva totalitat: « *La nostra societat ideal es basaria en l'educació com a pilar fonamental, la funció d'aquesta seria enfocar a les persones a viure, en societat i realitzar un tipus de treball determinat, l'educació infondria una cultura assembleària però a la vegada deixaria pas a la opinió pròpia sense idea de la resolució. L'educació també tindria el paper d'especialitzar als ciutadans en tres tipus de sectors (primer, segon i tercer) pels quals els ciutadans anirien rotant depenent de l'edat (que aniria lligada a qualitats físiques). Després d'haver passat per tots els sectors, s'acordaria arribant al senat compost per persones d'avançada edat que s'aniria renovant cada X anys per no caure en la corrupció. La funció del senat seria debatre les propostes de la població que funciona en un sistema assembleari, piramidal, a la base, la població es reuneix en petits grups, que s'emparellen per nivells, llavors un representant imparcial de cada assemblea seria l'encarregat d'exposar els tems als altres nivells. Per tal de mantenir la població constant, només néixer els ciutadans immunològicament perfectes es prendrien un sèrum per morir al X anys. El cas d'una persona no pot morir ja que es creen clons on en cas d'accident s'inserta la memòria de la persona prèviament guardada (PC1GR1)».*

Ens aturem ara en les tipologies descrites. En tenim quatre: antagonia a la societat actual, un món adolescent, una tecnologia avançada i l'assoliment.

La utopia més cops escrita és l'anomenada "antagonia a la societat actual". Descriuen un món ideal a partir de canviar la realitat que vivim avui en dia, els alumnes escriuen: un món més just, amb igualtat total, econòmica,

d'oportunitats, de feina, de sexes, més solidari, amb pau, menys egoisme, amb respecte, una plena participació ciutadana plena. És a dir, característiques oposades a alguns aspectes del món en el qual vivim.

S'exposen dos exemples, un a nivell global i l'altre familiar: « *El nostre món ideal seria, un món on no existissin les guerres, un món on les persones poguessin decidir la seva vida sense fer mal a ningú. Un món sense desigualtats entre les persones on tothom fos ben mirat pel color de la pell, per la religió, per la raça, el sexe i per l'atracció sexual de cadascú. Un món sense injustícies, on els quins han fet mal, poguessin per això, on no existissin els egoistes, on els nens i nenes del tercer món, poguessin gaudir d'un ensenyament digne i que no passessin gana, poguessin anar vestits com els demès. Que es poguessin curar totes les malalties del món. Que no s'enriquessin els rics, aprofitant-se dels països subdesenvolupats. Amb l'extracció de matèries primeres. Un món on no hi hagués violència de gènere, ni per part de l'home ni per part de la dona. On no hi haguessin abusos de menors. Un món on els animals no fossin abandonats ni maltractats, perquè es mereixen respecte com tothom. Un món sense armes per matar ni fer mal on es pogués entendre la gent parlant (SN1GR3); El nostre món ideal seria molt diferent al que tenim actualment. Dins l'àmbit de la vida quotidiana ens agradaria que fos més relaxat, no amb tan estrès. Això ho podríem obtenir fent un canvi en els horaris (escolars, laborals...), augmentant les hores de temps lliure i de descans. A més a més, afavoriria en l'aspecte familiar ja que així ens podríem dedicar més als fills i avis. Pel què fa als sistema polític ens agradaria tenir-ne un que es preocupés i informés a tota la població. Voldríem un món amb una democràcia absoluta i un món més liberal (EP2GR6)».* Ambdós textos parteixen d'aspectes que no agraden d'avui en dia i elaboren la utopia. Podem extreure'n dues idees força positives. En primer lloc, l'alumnat és conscient dels aspectes a millorar en aquest món. L'altra és que parteixen de la societat actual com a base d'un món ideal. Consideren que canviant certes actituds i actuacions el món seria la seva utopia.

El segon tipus d'utopia és "el món adolescent". Són textos que proposen un món ideal a partir de les inquietuds i necessitats dels adolescents, és a dir, més llibertat, facilitats i drets. Així ho expressen: «*Que les cases siguin domòtiques i que ho facin tot per nosaltres. Les cases tinguessin un spa per relaxar-nos. Els 16 anys que la gent es pugui treure ja el carnet de cotxe (SN2GR2); Que es pogués anar a caçar i anar amb moto per tot arreu, i sense permís i sense carnet (Tampoc policia). Que el tabac i l'alcohol es poguessin vendre a menors i la droga fos legal (SN2GR3); El nostre món ideal seria una illa al Golf del Carib. Una illa pugui tenir les cases amb vista al mar i el bosc al costat. Un bosc que hi hagi moltes espècies d'animals i plantes. Que hi hagi poca població. Les possessions són luxoses. El nivell de contaminació serà baix perquè l'avançament tecnològic ens ha permès reduir-lo. Les hores de treball eren al matí, perquè la tarda la gent poden gaudir amb la família, de la naturalesa i els recursos de la illa. A més a més, en el nostre món ideal només hi haurà aliments sans i (els tabacs, drogues, i alcohol) no hi hauran pecats. Que els animals estaran sotmesos a nosaltres i podrem controlar-los (SN2GR4); Un món perfecte seria que hi hagués igualtat al món per a tothom, que quan un nasqués, nasqués intel·ligent i per tan no fer classes. Que no s'hagués de treballar i que tot funcionés amb màquines. Que només es parlés una llengua arreu del món i que tothom s'entengués i hi hagués pau. Que tothom tingués màquines de diners a casa i disposés de la possibilitat de comprar qualsevol cosa. Que no existissin malalties i que l'esperança de vida fos de 150 anys i que al arribar als 35 anys es parés de créixer i d'envellir. La natura continuaria perdurant amb excés, les persones disposarien de l'habilitat de poder saltar pels arbres, volar i poder submergir-se sense necessitat d'ofegar-se (SN2GR5)».*

"Una tecnologia avançada" és l'altre tipus d'utopia. En un principi, creia que seria un element clau en les utopies de l'alumnat, però no ha estat així. Només un grup ha elaborat un text a partir d'un futur tecnificat i, només una minoria, han esmentat una tecnologia avançada com a element destacat del seu

món ideal: «Els homes un cop han nascut, són connectats a un ordinador que s'encarrega d'analitzar, mitjançant l'ADN de la persona, quin és el millor món per aquest. Un cop aquest món s'ha dissenyat, la persona comença a viure la seva pròpia realitat ideal [...] (PC1GR1); I la tercera opció, seria la de viure en un món virtual on poguessis ser la classe de persones que voldríem ser ara (PC1GR5); El nostre món ideal seria un món on tots els països seguissin un estil de vida i sistema japonès, basat en la informàtica i les noves tecnologies. L'economia estaria basada en el manga i l'anime, els videojocs i concerts d'hologrames. [...] On poguessis escollir un món virtual per passar les hores lliures del dia a dia (SN1GR1); Que les cases siguin domòtiques i que ho facin tot per nosaltres (SN2GR2); [...] A més a més, que existissin els robots domèstics, que realitzin les tasques de la llar. Un gran avanç seria quina tecnologia molt desenvolupada que et proporcionés certes facilitats a la vida, i per descomptat, que hi haguessin aparells sofisticats com cotxes voladors i el teletransport (EP1GR2)». La tecnologia avançada no és un element essencial d'un món ideal per a la majoria d'alumnes. Es constata així el què s'havia anticipat en l'anàlisi de les representacions. La tecnologia serà quelcom clau, però si es fa un bon ús.

L'últim tipus d'utopia és molt minoritària. En ella es considera que en tot idealisme hi ha un grau d'imperfeció. Creuen que el món actual ja és ideal o poc li falta. Pel següent motiu, reben el nom de "l'assoliment", ja que la utopia és una realitat o depèn de nosaltres per aconseguir-la: «Després d'intentar buscar algun adjectiu que pogués descriure realment la felicitat que proporcionaria un món ideal, ens hem adonat compte de què un món sense violència, pobresa o mortalitat no seria un món real. El que construeix un món en definitiva són les petites imperfeccions els petits errors que fan evolucionar les persones i la societat. La felicitat està en la diversitat, ja que si tots fossin i pensessin el mateix, no serien feliços, el concepte d'intercanviar opinions, viure de diferents estils, cadascú amb la seva personalitat és el que al cap i a la fi significa conviure i créixer respectant, això sí, els drets humans (SN1GR6); Hi ha d'haver el bé i el mal, perquè si no, no sabries cap a on anar, o què és

el correcte i què no. La gent ha de ser més optimista i deixar enrere les pors, per aconseguir el seu objectiu. Aquesta vida no és igual per a tothom ja que, és cadascú qui té el poder de construir-la a la seva manera, no hem de demanar un món ideal sinó construir-lo ARA! (EP1GR3)».

Entrant ja a l'últim bloc d'anàlisi de les utopies hi trobem els element destacats. Són un seguit d'idees repetides de forma molt minoritària al llarg dels textos i que no tenien cabuda en l'apartat anterior. Possiblement, siguin elements molt marcats per l'actualitat en què es van realitzar les sessions, tot i així és convenient destacar-los. Aquests són: la independència de Catalunya, les assemblees i la democràcia real.

Per alguns alumnes un món ideal partia d'una Catalunya independent, d'altres ho exposaven en referència a totes les cultures del món: «[...] *Fronteres culturals [...] (PC1GR4); El nostre món ideal, està format per països, cada un amb una identitat pròpia, és a dir, amb costums característiques pròpies de cada país [...] (PC1GR6); [...] Con una Cataluña independiente [...] con unas políticas capitalistas de izquierdas, es decir, social capitalismo en un estado catalan independiente (PC2GR7); El nostre món ideal seria, primer de tot Catalunya independent (SN2GR2); [...] On els països no tinguessin que veure's reprimits i poguessin expressar la seva llibertat (EP2GR5)».*

L'organització política mitjançant assemblees és un argument que utilitzen a l'hora d'idear el seu món, a vegades fins i tot la trobem acompanyada de la idea de l'anarquisme: «[...] *L'educació infondria una cultura assembleària però a la vegada deixaria pas a la opinió pròpia sense idea de la resolució [...] (PC1GR1); [...] Que les assemblees populars siguin les que decideixen les teves lleis, els teus drets [...] (PC1GR7); Política es fa amb assemblees (PC2GR1); [...] Un món on les decisions internacionals fossin preses mitjançant assemblees a l'estil de l'anarquia [...] (SN1GR2)».*

Finalment, trobem el concepte de democràcia. Reivindiquen en el seu món ideal la plena execució d'aquesta: « [...] *Democràcia real!! (PC2GR1); [...] Pel què fa als sistema polític ens agradaria tenir-ne un que es preocupés i informés a tota la població. Voldríem un món amb una democràcia absoluta [...] (EP2GR6); [...] Que hi hagi una democràcia on els nostres vots no vagin a les escombraries [...] (EP3GR7)*».

Després d'aprofundir en les diferents utopies s'extreuen, a part dels estils literaris, diferents conclusions. La majoria tenen com a base d'un món ideal el nostre món. Partint d'aquí elaboren les diferents fantasies, i aquestes són una societat oposada a l'actual; un món adolescent; i un món tecnològic, tot i no ser un element molt recurrent.

La construcció de la utopia

Part del desenvolupament de la sessió dos es feia a través de grups, la disposició de l'alumnat dins l'aula varià per tal que l'aparell enregistrator pogués gravar com els alumnes elaboraven la seva utopia. Veiem el procés de construcció de dos casos. El primer és més extens, és per això que en el moment de comentar la utopia es farà per fragments. En el segon cas es podrà fer tota junta.

Grup PC1GR3

“El món ideal seria un món anàrquic, on la gent fes el seu propi judici responsable”.

Transcripció fragment de sessió: Sessió 2 Grup 1

A5: El món ideal seria un món anàrquic, ja que la gent fes el seu propi judici responsable, sobre el correcte.

A6: I sobre el bé i el mal.

A5: No, no hi ha bé i mal. I després autoabastir-se.

A6: Com viuria la gent?

A5: Autoabastint-se, i es pogués autoabastir-se. Crees un camp de conreu... [...]

A6: Es regirien per una llei tipus de necessitat i llavors hi ha una oferta i llavors es posarien d'acord. Farien assemblees i es posarien d'acord.

A5: Llavors ja no és anarquisme... Jo remarcaria que l'anarquisme seria sense robatoris, la gent no aniria robant pel fet de què no hi hagi normes [...] La organització seria per assemblees de ciutat [...].

Arriben a la conclusió de què el món ha de ser anàrquic i que tothom faci el seu propi judici responsable. Són dos alumnes els que porten la iniciativa, serà així al llarg de tota la sessió. A més a més, consideren que no hi ha d'haver ni bé ni mal, així com que la societat s'haurà d'autoabastir tot i no quedar reflectit en l'escrit final.

“Tothom oferiria un servei a la societat gratuïtament i pensant en la comunitat, sense prioritzar els interessos individuals”.

Transcripció fragment de sessió: Sessió 2 Grup 1

A7: Tu per exemple ofereixes un servei gratuïtament. Tothom oferiria un servei gratuïtament.
A5: I a les places dels pobles es produirien els intercanvis
A7: No perquè si és gratuït no hi ha intercanvi.
A5: No, perquè llavors algú es podria aprofitar. Jo tinc verdures, jo tinc farmacèutics. Et canvio una pastilla de la tos per una col [...].
A6: I si tothom ho fa gratuït.
A5: No perquè la gent s'aprofitaria. No perquè alguns currarien més que d'altres. [...]
A6: Però cadascú faria un servei pensant en la societat.
A5: Jo crec que seria el millor per intercanvis, perquè un metge és una cosa molt necessària i es sobreexplotaria. Un metge estaria treballant les 24 hores. Amb intercanvis [...].
A6: No, en un món ideal el metge treballa quan ell creu que ha de treballar, això és l'anarquia. L'anarquia molt anarquia. El metge treballa l'estona que creu que ell vol de treballar, ell fa els seus judicis si veu que ha d'ajudar gent, potser un dia treballa 16 hores i un dia que no hi ha feina només en treballa 1 o 2.
A5: Val però si es fa per intercanvis t'assegures que la persona que tu has d'atendre no està fent res...
A6: És un món ideal, la gent sap fer el seu judici responsable pensant en la comunitat.
A5: Però perquè no en intercanvis...
A6: Perquè amb intercanvis la gent acumula riquesa [...]. Tothom faria un servei gratuïtament pensant en la comunitat, és a dir, faig un servei pensant en els demès, a mi potser m'agrada molt pintar, però si veig que pintar no estic ajudant a la gent me'n vaig a fer una altra cosa. En canvi si veig que faig unes obres de teatre que distrec molt a la gent a les nits, doncs les preparar-ho més. Sense interessos individuals. No no, sense prioritzar els interessos individuals. Això és difícil per un americà entendre-ho eh?

Justifiquen què l'economia es faci a través d'intercanvis de serveis, sempre però tenint en compte el judici responsable que anteriorment havien acceptat. Posen l'exemple d'un metge i com aquest està al servei de la comunitat i vice-versa.

“L’economia es regiria per l’oferta demanda. No existirien ni diners ni armes militars”.

Transcripció fragment de sessió: Sessió 2 Grup 1

A6: Pots posar que l'economia es regiria en la oferta i la demanda.
A5: Es basaria
A6: Es regiria, és una norma. Per la llei de la oferta i la demanda.
A5: No, perquè no hi ha lleis. No posis lleis, posa oferta i demanda perquè en l'anarquia no hi ha lleis. No podem posar lleis Pol.
A6: Val les lleis de Newton no existeixen perquè serà anarquista.
A5: No perquè es diran les formules de Newton. (ho escriuen). Podem posar no existirien diners ni armes.
A8: Pero alguien necesitaria algo. Una arma, es una palabra muy general.
A7: Una arma per matar els animals, potser sí.
A8: Bueno, no vamos a ser todos vegetarianos.
A5: Les úniques armes...
A6: Les armes militars posa.
A8: Posa les principales para cazar, no creo que todos vamos a ser vegetarianos, yo no puedo.

L’economia és un element clau en les utopies, és la seva base. Tot i que anteriorment han establert un sistema gratuït i pensant en la comunitat, ho acoten afegint la llei de l’oferta i la demanda. Posteriorment, discuteixen sobre el fet d’anomenar lleis ja que són en un món anarquista. Finalment, conversen sobre les armes que hi hauria en un món ideal.

“La gent perseguiria la raó, evitant així conflictes. Hom buscaria el seu benestar espiritual per assolir la felicitat”.

Transcripció fragment de sessió: Sessió 2 Grup 1

A6: Com que tothom farà el seu judici responsable si veu que està malmetent el medi ambient això ho arreglarem.
A5: No existira baralla alguna entre individus. Només discussió. La baralla entre dos individus comportaria l'aïllament total de la societat, aquest és el càstig.
A6: No hi ha càstigs.
A8: Porque se barallarien?
A5: No m'has curat bé, tinc tos, m'has donat unes pastilles i no m'has curat bé, et pego.
A6: Posa que la gent prioritzaria la raó.
A8: La gente se enfada y si no le gusta algo...
A6: Si prioritzes la raó, la raó és una i si la gent intenta buscar la raó potser hi ha algun debat, alguna discussió
A5: Les discussions serien orals, mai físiques
A6: La gent no pot arribar a la raó perquè és única, però els humans no la podem assolir tota, però si que ens hi podem aproximar. Si tots intenten arribar a la raó, no hi ha discussió. Pot haver-hi opinions, però no enfrontaments.
A5: Llavors podem posar, els conflictes es resoldrien oralment i mai físicament.
A6: No, si la gent fa servir la raó, no hi ha conflictes!
A5: Jo opino això, jo allò.
A6: Això no és un conflicte. Posa que la gent perseguiria la raó. Evitant així conflictes. Posa també que perseguira el benestar espiritual, la felicitat [...].

L'alumnat discuteix sobre un dels punts claus de la seva utopia: l'ús de la raó com a eina que evitaria els conflictes. Conclouen que la gent buscaria la seva pròpia felicitat.

“Seguint un mètode racional de pensament no hi hauria conflictes, sí que hi hauria opinions regides pels diferents gustos”.

Transcripció fragment de sessió: Sessió 2 Grup 1

A6: No, perquè són les opinions que és com enfocues la raó. Perquè la raó és una només. És a dir, si tu mires els conflictes ho són per temes irracionals. Perquè t'enfades amb algú.
A5: Perquè pensa diferent.
A6: Posa'm un exemple.
A5: Jo crec que el Barça és millor, i l'Edgar creu que el Madrid és millor.
A6: Fes servir la raó. Tu creus que t'has de barallar per una tonteria així. De quin equip és millor quin altre no.
A8: Jo tinc una razón, para enfadarse con alguien. Conducir un avión en un edificio de Nueva York.
A6: [...] Es racional conducir el avión por un edificio? No, pues no se haría. Porque la gente iría por la razón. Entens? Si todos buscan la razón, no habría conflictos. [...] Les grans guerres, perquè han sigut les gran guerres... [...]. O per religió que és una cosa totalment irracional. O per feixismes, el feixisme són coses irracionals, si es segueix la raó no hi ha conflicte. Pot haver-hi diferents posicions, però no hi ha conflicte. Entens? [...]
A5: Jo crec que això de la raó hem de matisar que no és que només hi hagi una opinió sinó que hi hagi diverses opinions. La raó no és una opinió, sinó que n'hi poden haver varies.
A6: La raó no és una opinió, hi ha moltes maneres que tu pots enfocar la raó.
A5: Pose-m'ho, la raó no és una opinió [...].
A6: Però amb la raó no hi ha conflictes. Entens la idea? El què si que pots explicar és el terme raó. El terme raó és un mètode que explica les coses, per tan a totes les conclusions a què arribes amb la raó mai aquestes conclusions són antagòniques, estan fetes sota el mateix concepte. [...].
A5: Però això no treu que hi hagi diferents punts d'opinió. Pose-m'ho.
A6: Però no són punts d'opinió contraris. Segurament els punts d'opinió, nosaltres creiem que si tothom fa pensaments racionals no existeixen els conflictes.
A5: Però si diferents punts d'opinió.
A6: Clar, però els punts d'opinió serien els gustos, els gustos podrien ser molts, però la raó és la mateixa.

Finalment, per tal de tancar el text, discuteixen novament sobre la importància de la raó. Observem com l'alumnat intenta deixar ben clar tant al text, com entre el grup, el valor de la raó com a eina per evitar conflictes i respectar opinions.

Grup PC2GR6

*“Viure en una societat autosuficient i recol·lectora similar a la de les cavernes.
Això voldria dir:*

1. Renúncia a l'evolució des d'aquell moment

2. Igualtat de gènere

3. Població dividida en grups i treballant pel benefici de tots”.

Transcripció fragment de sessió: Sessió 2 Grup 2

A1: Jo aniria a veure les coses dolentes que hi ha avui en dia i treure-les.
A2: Jo sempre he pensat una cosa. Vaig fer una redacció a 2n i ho segueixo mantenint. Per a mi l'ideal seria que no haguéssim evolucionat, si s'hagués quedat com les caveres, els tios autosuficients.
A3: Tampoc tan, perquè no existeix la play.
A1: No, perquè si no sabessis que existeix la play no tindries aquesta necessitat, igual que la tele, que la ràdio...
A2: I potser moriríem als 50 anys en comptes dels 90, però viuríem més feliços [...].
A1: Jo no arribaria a aquest extrem, de ni tenir casa i tal. Jo arribaria al punt de tallar les noves tecnologies. Les noves necessitats, com la tele que ens hi passem la major part del dia i se'n va tota l'energia a la merda [...].
A2: Jo faria com a les caveres però modernitzats, que si tu vols electricitat o algú tu mateix et fabriques una roda hidràulica.
A1: Exacte, descobrir les noves tecnologies però per un mateix.
A4: Però llavors tornariem a la merda que passa ara.
A1: Bàsicament és no explotar les coses.
A4: No perquè un trobaria la electricitat i diria, ostres això va bé.
A1: Això sempre, i a les caveres igual, tard o d'hora.
A4: Però l'ideal seria viure a les caveres sense ments privilegiades que permetessin evolucionar [...].
A4: Home si renunciem a l'evolució tampoc volem per res el cole. Jo ensenyaria a els nens a viure.
A3: És que esteu renunciant...
A1: A l'evolució.
A2: Això sí, la diferència amb les caveres que homes i dones igual [...]. Sense diners... no diguem diners, diguem sense desigualtat... a veure a on es treballés pel grup no per la persona.
A4: És que aquesta societat s'està treballant pel grup.
A2: A les caveres caçaven pel grup, no per la família, a mi m'està bé el grup... Jo diria societat es dividís en grup i aquest grup de determinades persones busqués aliment per tots fos com una mena de família.

La utopia d'aquest és més breu que l'anterior, a la vegada que està estructurada per punts, a diferència de l'altra que era més descriptiva. Decideixen, a partir de l'experiència d'un d'ells, establir que el món ideal seria un retorn a les caveres. Els joves del grup tenen una participació equitativa. Es plantegen que retornar a un estadi anterior no suposaria problema si no tinguéssim l'experiència actual. Defensen un mode de vida més natural, sense

artificialitat, que és el que s'ensenyaria als nens. Així com una estructuració en grups en que tothom treballés per a ell mateix, però amb igualtat entre sexes.

Veient el resultat final i el procés d'elaboració es pot afirmar que l'eina permet analitzar les representacions de l'alumnat del món actual, identificar-ne les virtuts i mancances i valorar quins aspectes serien els més positius per a ells i per que. Això els obliga a recuperar i establir connexions entre els seus conceptes i experiència, per tal d'aplicar-los al present, ajudant a formar el ciutadà actiu, crític i responsable que volem. L'ús de la utopia esdevé doncs un gran recurs didàctic en el treball de l'educació per al futur.

7.4.4. Activitat 2.3: La roda de futurs

La segona activitat de la sessió dos consistia en elaborar una roda de futurs, realitzada en grups. L'exercici parteix d'una qüestió central i els alumnes han d'elaborar-ne quines serien les conseqüències més immediates. Per tal d'adaptar-lo al context i realitat de cada centre, els professors van escollir quina seria la qüestió sobre la qual els alumnes haurien de treballar. Els alumnes d'un centre van treballar sobre la instal·lació d'un carril bici a la seva ciutat, i la resta sobre l'ús del llibre digital.

L'objectiu era veure fins a quin punt són capaços de valorar les conseqüències d'un tema i anticipar-se a un possible resultat o canvi. Per analitzar els resultats ens centrarem primer amb les respostes del carril bici i, posteriorment, amb la dels llibres digitals.

Els joves que partien de la instal·lació del carril per a bicicletes a la seva ciutat van mostrar uns elements comuns tots ells. El primer lloc, la reducció de la contaminació: «Menys ús dels vehicles contaminants - menys contaminació a la

ciutat (SN1GR2); La gent farà més exercici - hi haurà menys contaminació - menys consum de combustibles fòssils (SN1GR5); Augment de l'ús - menys contaminació - aire més saludable - menys ús de combustible (SN2GR4)».

Posteriorment, l'increment de feina gràcies a l'augment de fabricació de bicicletes i per tant la reducció de l'atur: «Necessitat de més bicicletes - més establiments de bicicletes - més llocs de treball (SN1GR2); Més treballadors per la fabricació de les bicicletes - reducció de l'atur (SN2GR2)».

Són els aspectes que més es repeteixen en totes les rodes. A nivell més reduït, però repetit igualment trobem les incidències que el carril tindria per la ciutat: «Menys espai per passejar - menys contaminació acústica i ambiental - disminució del trànsit - Beneficis pel medi ambient (SN1GR6); Ocupa més llocs en les carreteres o voreres - perill de més atropellament (SN2GR2); Menys espai - despesa innecessària - pèrdua de temps (SN2GR6)». Valoren la reducció d'espai com a quelcom positiu, d'altres com a negatiu, hi ha discrepàncies.

D'altra banda, en les opinions es recullen noves reflexions i conseqüències com ara els beneficis que la gent n'obtindria: «Persones més sanes - menys riscos de malalties (SN1GR4); Menys cotxes - menys accidents - menys víctimes mortals (SN1GR6); La gent gran podria anar amb bicicleta - que la gent aniria més amb bici - milloraria la salut de la gent que no fa esport (SN2GR1)».

Finalment, els aspectes de caràcter negatiu, variables en els grups: «Menys vorera pels vianants - descontentament de la població / Més risc d'accident - descontentament de la població (SN1GR1); Que suposaria una despesa bastant gran fer-ho - menys lloc per circular caminant - augment de robatori de bicicletes (SN2GR1); Increment despesa ajuntament - pèrdua de diners ajuntaments (SN2GR5); Desacord entre ciclistes i vianants - augment de discussions (SN2GR6)».

En els llibres digitals hi ha dos aspectes presents en tots els grups, tractats però de formes oposades, la contaminació i el món laboral.

En el primer, els alumnes consideren que l'ús dels llibres digitals suposarà un augment del consum d'energia, i això provocarà un augment de contaminació, de la mateixa manera que l'estalvi de paper permetrà una millora del medi ambient: *«Abús de tecnologia - gasto d'energia - contaminació/Estalvi de paper - menys tala d'arbres (EP1GR1); Molta producció - molt gast d'energia - més contaminació /No es gasten fulls - no es tallen arbres - aire més pur (EP1GR4); Estalvi de paper - fi desforestació - millora del canvi climàtic (EP2GR3); Menys venda de llibres (paper) - menys tala d'arbres - menys contaminació /Fabricació e-books - més contaminació / Augment càrrega bateries - més contaminació (EP3GR1)».*

L'altre element recau en el món laboral, creuen que l'ús dels llibres digitals pot comportar una reducció de l'atur en la seva fabricació, però aquest pot augmentar a causa del descens de la venda de llibres en paper: *«Més pirateig dels llibres - menys ingressos per les editorials (EP1GR2); Més necessitat de canviar els materials vells - més producció (EP1GR3); Comercialització per internet - menys llibreries - menys llocs de treball (EP1GR4); Desapareixen biblioteques - pèrdua llocs de treball / Fabricació - més hores de treball (EP1GR5); Necessitat de més llibre digitals - més llocs de treball (EP3GR5)».*

Finalment, tres últims elements, no tan recurrents, però si força destacats. Són l'efecte que tenen en l'educació, en la salut de les persones i en les pràctiques il·legals. Pel què fa als primers, tenen opinions oposades sobre els resultats que això pot oferir: *«No pots fer anotacions - més analfabets - més aturs (EP1GR1); Més facilitat lectura - Més interès en llegir - menys faltes d'ortografia (EP1GR5); Més distraccions - més temps per estudiar - addiccions (EP2GR7)».* Un dels aspectes en què els alumnes sí coincideixen és en els problemes que això pot dur a la vista, uns s'ho miren de forma negativa, que afecta a la despesa familiar, d'altres ho contemplen com un estímul a l'economia: *«Més problemes òptics dels nens - més ingressos de les òptiques - menys diners per la família (EP1GR2);*

Cansament de la vista - increment de benefici de les òptiques - millora l'economia del país (EP1GR4); Augment miopia - Despeses (EP1GR7); Pèrdua de vista - més despesa en ulleres (EP3GR7)». L'últim element és un aspecte comú en la vida quotidiana d'avui en dia i inseparable de la cultura digital, són les còpies il·legals que se'n fan: «Més pirateig dels llibres - menys ingressos per les editorials (EP1GR2); Facilitat per compartir - més pirateria - més econòmic (EP1GR3); Pirateria - substitueix els llibres (EP2GR2)».

L'elaboració de la roda de futurs

Tal i com ha passat amb l'anterior exercici, en un dels grups classe va enregistrar-se en l'elaboració d'una roda de futurs. Seguidament, s'exposa el procés d'elaboració, en ell hi surten reflectits els dubtes i com construeixen l'eina.

Transcripció fragment de sessió: Sessió 2 Grup 3

A2: Hem de posar, carril bici a Berga. (ho fan). Ara què hem de fer, cap a la dreta
 A1: A la dreta hi ha d'anar lo bo a l'esquerra lo dolent.
 A3: Què hi ha de bo?
 A2: Més accessibilitat.
 A1: A l'esquerra
 A2: Lo dolent i a la dreta lo bo [...]
 A1: Això és lo bo i això lo dolent
 A3: Més contaminació és bo?
 A2: Més residus és bo?
 A3: tan és està tot barrejat doncs... [...]
 A3: Més llocs de treball, algú ho ha de construir.
 A2: Augmentarà la consumició de bicicletes. Possibilitat de comprar-se una bicicleta i no un cotxe... [...]
 A2: Menys espai per la conducció de vehicles.
 A1: Pèrdua d'espai pels vehicles.
 A2: Si volen agafar un carril per bici no el faran més amples.
 A1: Pels vehicles de motor [...]
 A1: Menys gasto de petroli
 A2: Disminució del consum de petroli? [...] Tenim una gravadora quí que pensarà que no estem bé! [...]
 A3: Més accidents.
 A2: No, n'hi haurà menys, amb bici no et fas mal [...]
 A1: Accidents mortals amb els ciclistes.
 A2: Augmentaran els accidents de ciclistes.
 A3: Home clar, si n'hi ha més... No gastes tan pneumàtics.

El primer dubte és a on han de col·locar cada element, si els aspectes positius o negatius han d'anar a un lloc concret. Un cop han sol·lucionat el contratemps es mostren capaços de descobrir les diferents implicacions que tindria un carril per a bicicletes en la seva ciutat. Cal dir que és l'únic grup del centre que només va treballar a un nivell i que no va relacionar els diferents elements entre sí. S'exposen els ítems de la seva roda.

SN1GR3	Més accessibilitat
SN1LaSo	Més consum de bicis
SN1OrSa	Menys contaminació
SN1JoAl	Més llocs de treball
	Disminució del consum de combustible
	Pèrdua d'espai pels vehicles de motor
	Augment d'accidents de ciclistes
	Necessitat de més temps

Després d'analitzar l'activitat, observem com han demostrat ser capaços d'anticipar les conseqüències d'unes qüestions concretes. Així com la voluntat d'interrelacionar-les i no quedar-se en un primer nivell, sinó que en la majoria de casos trobem conseqüències derivades, aconseguint l'objectiu inicial.

7.4.5. Activitat 2.4: *Continuem els eixos cronològics*

En l'activitat se'ls proposaven dos eixos cronològics. Un referent als "drets de la dona" i l'altre a "l'evolució de l'energia". Cada un d'ells exposava alguns dels fets destacats i al costat tenia dos espais, un per escriure els futurs probables i l'altre els desitjables. Es volia comprovar la capacitat de distingir-los. És per això que s'escolliren dos temes tan diferents. S'analitzarà descrivint els aspectes generals que presenten ambdós eixos, després es treballaran per separat. Cal dir que dos grups-classe no van realitzar els eixos completament (veure punt 7.4.2 Desenvolupament de la sessió 2, pàgina 236).

Quan estudiem els frisos veiem dos fets destacats, el primer és la noció del temps que tenen i el segon és la impersonalitat dels esdeveniments.

S'inicia per la noció del temps. La majoria quan proposen esdeveniments ho fan seguint les orientacions de l'eix que ja hi eren, l'any 2050, 2100, 2150 i 2200. Són molt pocs els alumnes que utilitzen una cronologia diferent: «2075, *avenços en la fusió (PC1SN2)*; 2030, *final del petroli (SN1BeMa)*; 2048, *la dona cobra igual que els homes (EP3ArSa)*; 2075, *igualtat entre homes i dones (EP2AnLlo)*». El fet de ser una minoria denota que l'alumnat li costa molt concretar dates en el demà. Seguint amb la noció del temps, l'alumnat té tendència a posar dates llunyanes en ambdós apartats, ja siguin els futurs probables i els desitjables. Exemples que ho mostren:

Evolució drets de la dona		Fonts d'Energia	
Probables	Desitjables	Probables	Desitjables
<p>2050, que la violència de gènere es redueix</p> <p>2100, les dones reben treball que abans només presidien els homes.</p> <p>2150, hi ha dones presidentes on abans no n'hi havien</p> <p>2200, S'acaba el maltractament a les dones i tenen les mateixes igualtats en tot el món (EP2FeFe)</p>	<p>2050, tots els països tenen els mateixos drets, sense distinció de sexes.</p> <p>2100, les tradicions masclistes s'eradiquen i es substitueixen per ritus respectables.</p> <p>2150, homes i dones poden decidir quines tradicions poden realitzar i quines no.</p> <p>2200, ja no es recorda ni valora el que va passar (EP1MaZa)</p>	<p>2050, s'acabarà el petroli</p> <p>2100, s'acabaran les energies no renovables</p> <p>2150, les màquines ens dominaran</p> <p>2200, extinció de la raça humana (PC1CoSa)</p>	<p>2050, tots els cotxes elèctrics</p> <p>2100, no utilitzar energia nuclear</p> <p>2200, utilitzar només energies renovables (PC2Nu)</p>
<p>2050, dones amb més feina</p> <p>2100, augmenta el salari de la dona</p> <p>2150, vot de la dona més important</p> <p>2200, fi del món (SN2CIBo)</p>	<p>2050, dones més respectades</p> <p>2100, menys actitud masclista</p> <p>2150, igualtat</p> <p>2200, fi del món (SN2CIBo)</p>	<p>2050, utilització energies renovables</p> <p>2100, s'acabaran les energies no renovables</p> <p>2150, s'inventaran noves energies</p> <p>2200, tot estarà mecanitzat (EP3CrPe)</p>	<p>2050, no hi hagi contaminació</p> <p>2100, sempre s'utilitzen energies renovables</p> <p>2150, espais verds i naturals</p> <p>2200, millora del medi ambient (EP3CrPe)</p>

En el primer apartat s'han utilitzat diferents alumnes per tal de mostrar més fidelment la tònica repetida en la gran majoria, en el segon cas veurem l'exemple anterior de forma més concreta.

En les dates dels episodis probables, tot i ser molt espaiades, no s'entreveu discussió possible, ja que és el què l'alumne creu que probablement passi. Tot i així no sempre tenen en compte la velocitat dels esdeveniments i la rapidesa en què canvia el món avui en dia, mostren una concepció futura del temps molt pausada. En el cas dels desitjables, segueixen la dates d'orientació que el fris ofería. Per tant, tots els futurs desitjables acaben sent molt llunyans.

L'altre fet destacat és la impersonalitat que la gran majoria d'ells transmeten, sembla com si el futur fos exterior a la seva vida, ells no s'hi mostren implicats en cap moment: «2050, descens de la mortaldat (PC1SN1); 2050, Les dones els hi pagaran el mateix sou que els homes (SN2BeSo); 2100, es tanquen totes les centrals que contaminen (EP2ArPa)». Seguidament, es mostren els casos dels alumnes que van incloure els esdeveniments futurs, només van ser set i la majoria d'ells va utilitzar la primera persona del plural en descriure els esdeveniments: «2100, desaccelerem el devastament del planeta (PC1CaBa); Descobrirem noves energies (SN1AnLo); 2050, trobarem solucions amb les energies renovables i reduïrem el consum de CO2 (SN2AlBa); 2050, que tinguem els mateixos drets les dones que els homes (SN2EsRo); 100 prenem mesures, descobriment de milions de tonelades de petroli (EP1Ca); 2050, ens quedarem sense petroli (EP1Car); 2050, podrem convertir qualsevol agent en energia geològica (EP3CaNa)».

Les descripcions confirmen la idea de què l'alumnat no se sent partícip dels grans successos que han d'esdevenir en un futur, a part de distants en el temps ells no hi estan implicats.

Argumentades les dues premisses generals que s'obtenen de l'activitat, es desglossaran quines són les idees que emanen de cada eix.

En el cas dels drets de la dona hi ha set grans tipus d'esdeveniments descrits, són de caràcter entusiasta i positiu. Observem la taula inferior, s'hi utilitzen indistintament els futurs probables i desitjables:

Grup	Argumentació
Violència de gènere	2050, 0 morts per violència de gènere (PC1EnGa); 2070, reducció violència de gènere (PC2ViFr); 2150, les dones no seran maltractades pels homes (SN2MiDa)

Grup	Argumentació
Món laboral	<i>2060, més dones en alts càrrecs (presidentes) (SN1JuAl); 2050, es podria arribar a cobrar el mateix sou que els homes (SN1JaCu); 2150, més increment del sou de la dona (EP1AnCl); 2200, tindran llocs de treball importants (EP1DaDu);</i>
Govern	<i>2100, dona negra presidenta dels EEUU (PC1JuOr); 2050, que les dones juguin papers més importants a la política (EP1JuFe); Dones presidentes a tot el món (EP1MaGi)</i>
Igualtat	<i>2199, les dones siguin plenament iguals que els homes (PC2AIMa); 2150, igualació total respecte als esports a lo públic... (PC2SN1); 2050, la dona al final de tot, la igualaran en l'home i ja no hi hauran diferències (SN2AlBa); 2050, iguals que els homes (EP1PaSe);</i>
Països en via de desenvolupament	<i>2050, drets femenins al Marroc (SN1JoCu); 2200, igualtat de sexes països subdesenvolupats (EP1CILa); 2050, drets adquirits als països àrabs (EP2AgFo); 2050, es traurà el burca (EP3AlBu); 2100, revolució de les dones al Marroc, augmenta el poder polític al món (EP3PoGi)</i>
Quotidianitat	<i>2050, la dona no només sigui la dona de casa (PC1Ra); 2050, igualtat en feines quotidianes (PC1HeGa); 2150, equips mixtes en l'esport (PC1Lilb); 2100, primera dona en arribar a la Lluna (EP2Al); 2100, entra la dona a l'església (EP2CIPa); 2094, primera dona presidenta del FCB (EP3ArSa)</i>
Preeminència	<i>2080, que les dones cobrin més que els homes (SN2JeDe); 2050, les dones manaran el món (SN2ErGa); 2150, esclavatge d'homes per les dones (SN2SeSa); 2200 homes tenen menys drets que dones (EP1Ca); 2100, les dones cobren un 15% més que els homes (EP2SeRo);</i>

Els primers casos són força clars, la violència de gènere, l'augment de sou en les dones, la igualtat en els diferents àmbits de la vida i la situació de la dona en els països en vies de desenvolupament, sobretot en països de pràctica musulmana. Els dos elements finals són la quotidianitat i la preeminència. El primer d'ells es basa en aspectes del dia a dia en què les dones aniran augmentant els seus drets o importància. L'altre aspecte és el de la preeminència. Per alguns alumnes els drets de les dones passen per ser millors que l'home, considerant que l'assoliment de drets passa per la superioritat vers l'altre sexe.

L'evolució de l'energia va seguir uns patrons diferents, per aquest motiu s'utilitzarà un sistema diferent d'anàlisi. A diferència dels drets de les dones no mostrava unes categories de propostes tan definides. Tanmateix, el cas dels futurs probables combinava ambdues visions tant de caràcter pessimista com optimista. S'exposaran, primerament, les respostes dels futurs probables i, posteriorment, els desitjables.

Esdeveniments optimistes	Esdeveniments poc esperançadors
<p><i>2200, societat completament funcionant amb energies renovables (PC1CaBa); 2125, desenvolupament total d'energies alternatives (PC1SN2); 2050, més ús de les energies renovables; 2070, vehicles menys contaminants (SN1BeMa); 2050, trobarem solucions amb les energies renovables i reduïrem el consum de CO2 (SN2AlBa); 2050, Totes les energies seran renovables. Tancament nuclears (EP1PaSe); 2050, que les plaques solars absorbeixen el 100% de l'energia dels raigs solars del Sol (EP2DaGa); 2200, Tots els extrems i transport públic seran elèctrics (EP3LiIn); 2050, més investigació sobre l'energia renovable (EP3MaCa)</i></p>	<p><i>2100, utilització massiva de l'energia nuclear (PC1LaHg); 2200, planeta terra molt malmès (PC1PoOr); 2150, reserves de petroli esgotades (PC2Nu); 2100, explosió nuclear (PC2NuOr); 2050, l'energia nuclear prosperarà per sobre de les altres. Es farà servir més energia (SN1LuVe); 2050, que s'acabaran els recursos (SN2EsRo); 2200, el món es queda sense energia (EP1LluBa); 2200, tot contaminat (EP1CeGm); 2100, fi petroli, 2150, fi globalització (EP2JuTr); 2150, la guerra mundial per l'energia (EP3GeBo); 2050, que hi hagi més morts per càncer en rajos X (EP3LloLo); 2150, destrucció del món (EP3ArSa)</i></p>

Són alguns exemples dels successos que han situat als futurs probables. Són una minoria els que en el seu text proposen fets optimistes i poc esperançadors. La majoria de casos són homogenis.

Quan observem els futurs desitjables no hi trobem la dualitat anterior ja que pràcticament tots són positius, el què sí recuperem són un seguit d'esdeveniments que podem observar en la taula inferior:

Grup	Argumentació
Energies renovables	2050, més energies renovables i que siguin efectives (SN1TaAk); 2050, nous avenços en energies renovables (SN1JuAl); 2150, encara més increment d'energia renovable i desús de les altres (EP1AnCi);
Abandonar recursos actuals	2100, s'acaben d'utilitzar les centrals nuclears i són reemplaçades per la nova energia (PC1SN5); 2100, fi de la dependència dels productes fòssils i parar les combustions que produeixen (SN1JoSe); 2050, deixar de fer servir petroli pels cotxes (SN2DeIs); 2050, No hi haurà més centrals nuclears (EP3LiIn)
No contaminar	2100, utilització d'una energia no contaminant (PC1CaBi); 2050, energia menys contaminant (SN1ArGo); 2050, reducció d'emissions de CO2, final d'emissions contaminants (SN1BeMa); 2050, energies renovables, energies no contaminants (SN2JoSa); 2100, menys contaminació (EP3MaCa);
Corregir la terra	2100, desaccelerem el devastament del planeta (PC1CaBa); 2180, una manera de restaurar la capa d'ozó (PC1JuGo); 2050, recuperació en la contaminació de la capa d'ozó: 50% menys (SN1MaMa); 2050, que es potenciïn les energies renovables (SN1SaSa);
Nous invents	2050, descobriment d'una nova energia que no contamina tant l'ambient (PC1JuGo); 2050, Explotació de l'energia extreta dels animals com els insectes rosegadors, ex: rates, mosquits... (SN2ArLo); 2050, s'inventa una nova energia que no serà contaminant (SN2BeSo); 2100, creació d'una màquina per aprofitar el 100% de l'energia del Sol (EP2DaGa);
Cotxes elèctrics	2070, substituir cotxes mecànics per elèctrics (PC2NuOr); 2150, cotxes elèctrics, i no hi hagués contaminació (PC2GuRi); 2050, cotxes elèctrics (EP3Cr); 2100, cotxes elèctrics a la F1 (EP3GeBo);

Els sis grups estan basats en: l'ús de les energies renovables, és l'esdeveniment que més han utilitzat els alumnes, per ells és un element clau com a futur desitjable. Trobem després dos successos molt vinculats entre ells, un és l'abandonament dels hàbits que malmeten la terra, i l'altre la reducció de la contaminació o eliminar-la. Posteriorment, trobem un grup en què els episodis que han de venir és l'arranjament del planeta terra i de la seva degradació. Seguidament, hi ha el descobriment de nous enginys, creuen que uns dels casos claus en la cronologia serà la troballa de nous invents que

permetran obtenir més energia sense malgastar recursos. S'ha deixat en últim terme la popularització del cotxe elèctric, ja que ha estat esmentat tant en els futurs probables com en els desitjables. Consideren aquest un element més de les fonts d'energia, associen el fet de què els automòbils no emetin CO₂, que no contaminin, com una font d'energia sostenible. Quan realment consumeixen un altre tipus d'energia, en aquest cas, elèctrica.

Un cop analitzats els eixos elaborats sobre els futurs probables i desitjables, es dedueix la manca d'implicació en els esdeveniments del futur, la majoria ho veuen com a quelcom llunyà i exterior a la seva vida. A més a més, mostren un desconcert en la noció del temps i la majoria situa els esdeveniments en llargs intervals, fins i tot els desitjables. Finalment, consideren que veuen un futur més optimista en els drets de la dona, amb moltes fites per assolir i no així en les fonts d'energia, en què una part considerable de l'alumnat marca esdeveniments poc esperançadors.

7.5. Sessió 3: "Escollim el futur"

7.5.1. Seqüenciació de la sessió 3

La tercera sessió constava de dues activitats, una en grup i la següent individual. En la primera disposaven d'una graella en format DIN-A3, dividida en diferents èpoques històriques i cinc ítems: l'alimentació, la tecnologia, les creences, la política i la ciutat. L'objectiu era classificar una sèrie d'adhesius a l'apartat corresponent. Posteriorment, dibuixaven ells els elements pertanyents al futur. L'activitat es basava en una proposta de Pagès i Santisteban (2008).

Fou en aquesta sessió quan van sorgir, en el cas d'una entrevista amb el professorat, la formació dels grups. Els altres professors els van realitzar ells mateixos.

Transcripció fragment d'entrevista al professorat - P1

P1: Perfecte. Per cert, els grups els vols fer tu?
 I: No, de fet a mi tant més.
 P1: És que nosaltres ja tenim uns grups de treball...
 I: Perfecte, aprofita'ls. De veritat.
 P1: Doncs farem servir aquests grups.

Un cop finalitzat l'exercici començaven el següent. S'havien d'imaginar que podien viatjar al futur i visitar quatre tipus de futurs diferents: vorejant el desastre, més del mateix, tecnificat i sostenible. Posteriorment, havien de respondre preguntes sobre els futurs que permetien emetre judicis de valor. L'activitat és una adaptació de la proposta de Hicks (1994) *Choosing the future*.

L'estructura de la sessió quedà resumida:

SESSIÓ III - Escollim el futur!		
Temps.	Activitat	Material
30'	<i>Activitat 3.1 Caracteritzem la història i el futur</i>	DIN-A3 + Adhesius
20'	<i>Activitat 3.2 Analitzem els futurs</i>	Dóssier

7.5.2. Desenvolupament de la sessió 3

La tercera sessió va ser la més uniforme de les quatre. L'investigador va estar present en tres d'aquestes. En dos d'elles, a petició del professor va intervenir-hi activament.

El compliment de la seqüència possiblement fou degut a les característiques de les activitats, ja que ambdues permetien un treball molt autònom. La primera activitat va suscitar algun dubte referent a la identificació de les etiquetes. En alguns grups l'exercici s'allargà més del previst, això provocà que tinguessin menys temps a l'hora de realitzar la següent activitat i alguns no l'acabessin. Tot i així es va mantenir de forma òptima la programació establerta.

No hi hagué cap incidència destacable. Sí és cert que al presentar una activitat lúdica com ho era la graella, els alumnes van mantenir una actitud més activa.

7.5.3. Activitat 3.1: Caracteritzem les etapes històriques

Es posà a disposició dels grups unes graelles en format DIN-A3, en elles s'hi veien reflectits sis etapes de la història: la prehistòria, l'edat antiga, l'edat moderna, l'edat contemporània i el futur a 200 anys. A la part superior hi havia cinc ítems: la ciutat, el poder-organització, l'alimentació, els valors-creences, la tecnologia-transport. Es lliurà un paquet d'adhesius amb diferents imatges, les quals s'havien d'enganxar al seu lloc. Finalment, havien de dibuixar a la part del futur els ítems ressenyats. L'activitat es realitzà de forma satisfactòria. Només van sorgir dos tipus de dificultats. La primera es produí en la mateixa sessió de forma oral, hi havia dificultats per identificar la imatge de Luter i ubicar-la, molts ho van resoldre per eliminació. De l'altra, només se'n va tenir constància en l'entrega de l'activitat, bastants grups van intercanviar les imatges de l'alimentació proposades per l'edat antiga, mitjana i moderna, possiblement degut a la semblança de les imatges proposades. Tan sols un grup va cometre algunes errades en la identificació i ubicació de les imatges. Observem la graella completada:

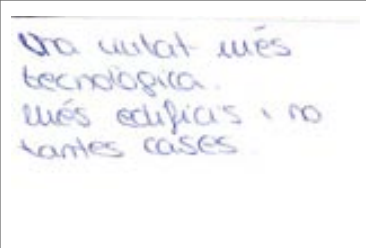


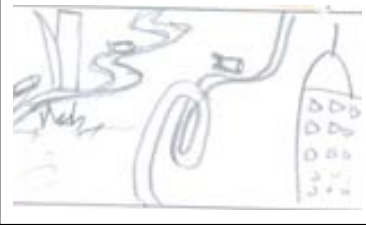
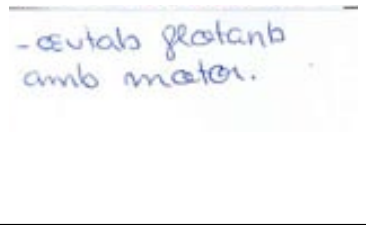

	Ciutat	Organització política - Poder	Alimentació	Valors - Creences	Tecnologia - Transports
Prehistòria					
Edat Antiga					
Edat Mitjana					
Edat Moderna					

Per facilitar l'anàlisi de les imatges dibuixades per l'alumnat, es tractaran segons els ítems establerts. Així es mostrarà com s'imaginen que serà la ciutat, l'organització política - poder, l'alimentació, els valors-creences i la tecnologia-transport.

La ciutat







És un aspecte analitzat anteriorment de forma individual i com a part de les representacions socials. Aquest cop és té en compte que la imatge de la ciutat és fruit d'una decisió de grup. Tot i això, se'ns plantegen les mateixes tipologies que anteriorment. En trobem dues de destacades, una ciutat poc esperançadora i una ciutat tecnificada. Posteriorment, però amb poca representació, trobem d'altres tipus de ciutats, algunes similars a l'actual, amb molta infraestructura o amb elements sostenibles. Anem a veure'ls per parts.

Primerament, la ciutat tecnificada, hi ha diferents models tots ells amb la tecnologia com a motiu principal.

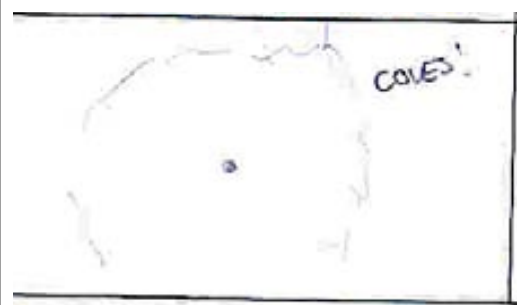
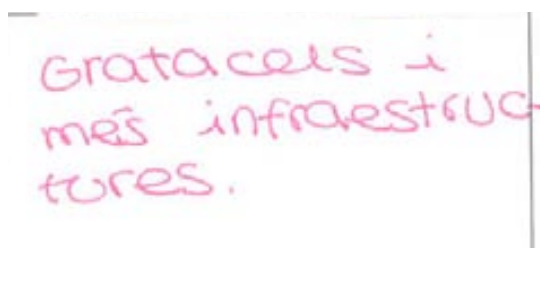
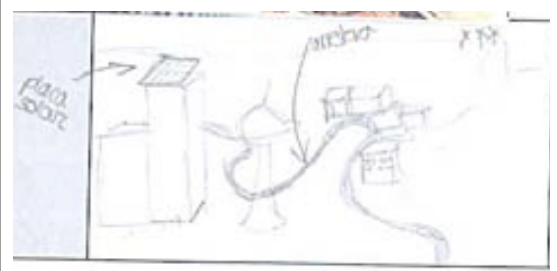

Ciutat tecnificada		
		
EP2GR6	EP3GR2	EP1GR6
		
PC2GR3	SN1GR1	SN1GR3

És interessant veure com la ciutat tecnificada la van dibuixar un total de 13 grups. Això contradiu una mica totes les tendències mostrades fins el moment. Per a ells la tecnologia és un element clau i que cal mostrar-hi una racionalització i control. Tot i això, descarten un futur tecnificat a llarg plaç, però veiem que més d'una quarta part de l'alumnat considera que el futur serà així.

L'altre gran tipus de ciutat més representada és l'anteriorment anomenada "poc esperançadora", són ciutats contaminades, destrossades, col·lapsades, inundades... Ciutats que emanen un futur amb poca confiança.


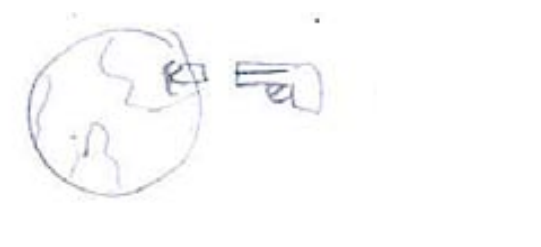
Ciutat poc esperançadora		
		
EP1GR1	PC1GR3	PC1GR4
		
PC1GR6	PC2GR1	SN2GR2

Finalment, l'últim grup de ciutats on degut a la poca representació són agrupades en altres tipus de urbs. Hi consten viles amb més infraestructures o que seguiran com ara, d'altres més sostenibles o que suposaran un retrocés en la seva elaboració.

Ciutat altres	
	
EP2GR2	EP3GR5
	
EP1GR3	PC2GR5

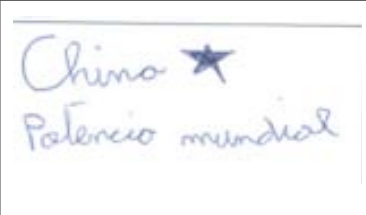
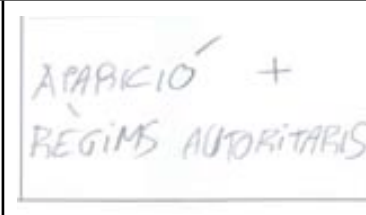
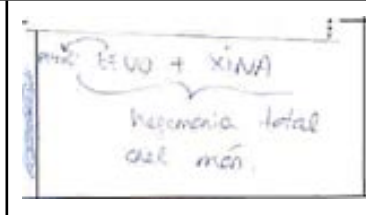

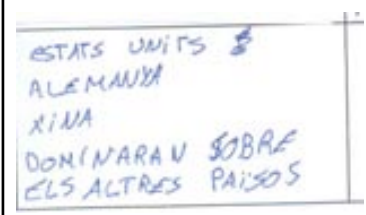

L'organització territorial i política

L'estructuració del món és un apartat amb gran diversitat d'opinions, però força coincidents. Hi ha els següents tipus: un món de guerra; un món ple d'autoritarismes o d'hegemonia d'uns; tolerància; i una societat igual que l'actual. Les primeres representacions són les d'un món en guerres, en destrucció i ple d'armament.

Organització territorial - Guerres	
	
EP1GR5	PC1GR4

Organització territorial - Guerres	
	
PC2GR1	PC2GR3

Reflecteixen un món dominat per una minoria, ja sigui a través de grans potències mundials o règims autoritaris com el comunisme o el nazisme.

Organització territorial - Autoritarisme / Hegemonia d'uns pocs		
		
EP3GR2	PC1GR6	PC2GR2
		
SN2GR5	SN2GR6	PC2GR5

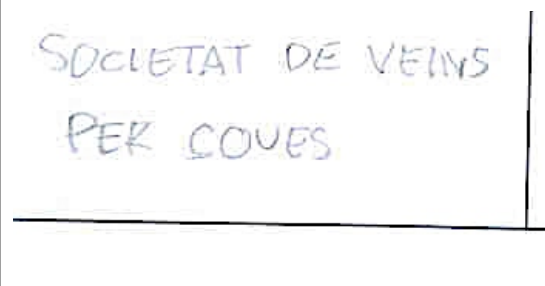
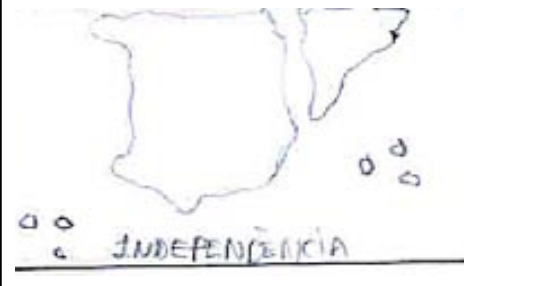

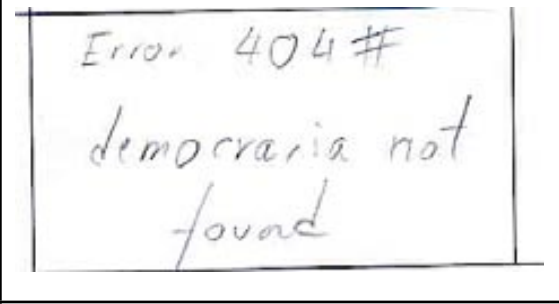
El fet d'anomenar tolerància a aquestes formes d'organització proposades per l'alumnat possiblement sigui discutible, però el què vol transmetre el concepte són unes formes d'organització política diferents a l'actual i als autoritarismes, que pretenen respectar la llibertat i igualtat de les persones.

Organització territorial - Tolerància	
<p>Millora en l'organització</p>	<p>tot el món un únic país</p>
EP2GR4	EP3GR3
<p>No hi haurà països Ni GOVERN (No és que defensem aquestes idees, però és el que creiem que passa)</p> <p>de gent s'abriments pitjor sent treballar més a rot temps per cuinar = comida basura</p>	<p>-Llibertat total! :-)</p>
PC1GR2	SN1GR1

Una altra part, considera que en el futur l'organització territorial i política seguirà igual que ara i així ho expressen:

Organització territorial - Igual que ara		
	<p>Manarà un grup de persones escollides per la població</p>	<p>Mateixa organització que ara</p>
EP3GR4	EP3GR5	SN1GR4

Finalment, l'anomenat d'altres formes d'organització territorial i política, que abracen des de l'independentisme català a un retorn a les societats prehistòriques o la desaparició de la democràcia.

Organització territorial - Altres	
	
EP2GR2	EP3GR1
	
EP1GR3	PC2GR6

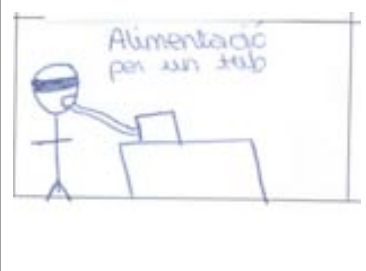
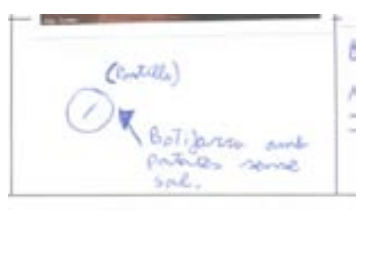
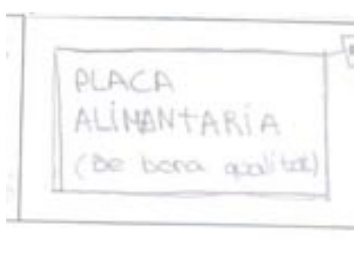
L'alimentació

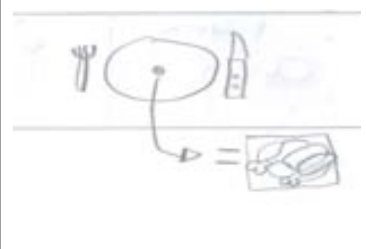


L'alimentació, si bé ha estat un aspecte que al llarg de la història s'ha mantingut molt similar per a la majoria de la població, és en aquest últim segle quan més canvis ha experimentat, des del sorgiment del menjar ràpid, l'anomenat menjar escombraries o les altes cuines de degustació. Quan se'ls planteja com s'alimentaran les persones en el futur sobresurten dues respostes, el menjar ràpid i el concentrat.

Els alumnes que afirmen que l'alimentació del futur es basarà en el menjar ràpid inclouen aquí tot el què podríem considerar precuinats, les cadenes comercials i el què es considera menjar escombraries. Seguidament, es mostren les imatges:


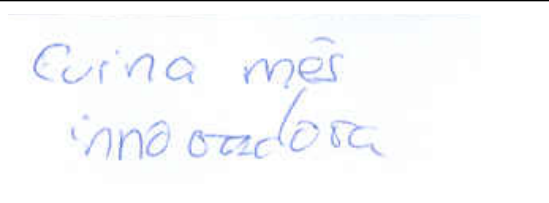
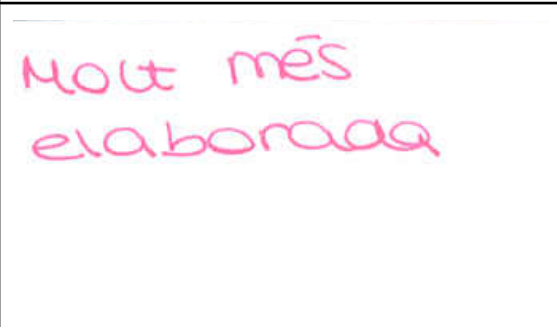
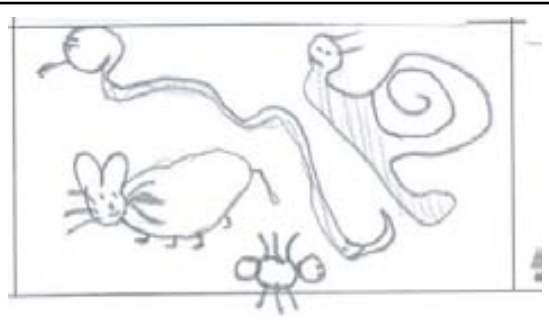
Alimentació - Menjar ràpid		
		
PC1GR5	PC1GR6	PC2GR1
		
SN1GR2	SN1GR4	SN2GR2

El menjar concentrat és l'expressió utilitzada per un grup d'alumnes per definir l'alimentació del futur. Per a molts la nutrició del demà es basarà en condensar el menjar en petits productes com ara pastilles, elements líquids, tubs, plaques... Tots ells són reduccions dels comestibles que el què fan és reduir al mínim de temps possible l'acte d'alimentar-se, això inclou l'elaboració i la ingesta. Així els àpats esdevenen quelcom instantani.

Alimentació - Menjar concentrat		
		
EP3GR2	EP3GR4	EP1GR3


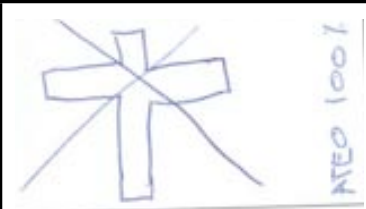

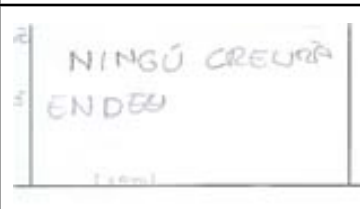
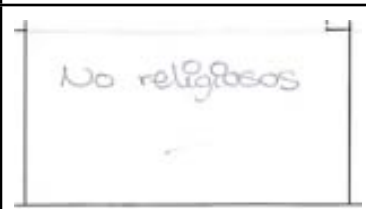
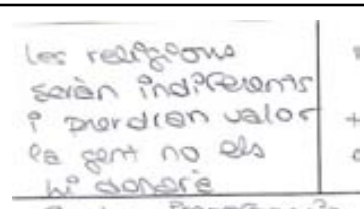
Alimentació - Menjar concentrat		
		
EP1GR6	PC2GR3	SN2GR5

Finalment, és en l'últim apartat que hi trobem dos tipus diferents d'alimentació, proposades per molts pocs grups, reflectida per tots ells. Per uns, el menjar es basarà en insectes i fongs, mentre que els altres creuen que la cuina seguirà la tendència elitista actual, inclús més sofisticada i original.

Alimentació - Altres	
	
EP2GR2	EP2GR4
	
EP3GR5	PC1GR1



Valors i creences

Quan observem les diferents representacions que han fet sobre els valors i les creences veiem com pràcticament la totalitat s'ha basat en les creences religioses. Hi ha dos grans grups majoritaris. Uns que afirmen la incredulitat davant del fet religiós o l'absència d'aquest, mentre que d'altres consideren que conviuran les diferents creences.

Creences - Absència / Negació		
		
EP2GR1	EP3GR2	PC1GR1
		
PC1GR2	SN1GR3	SN2GR3

Opinen que en el demà no hi haurà religions, o no s'hi creurà. Alguns utilitzen la paraula ateu, ja sigui com a negació de déu o com a incredulitat religiosa.

L'altra representació esbossada és la convivència i la llibertat entre creences. Per a ells totes tindran el seu lloc, tot i que algunes amb més seguidors que d'altres. Destaquen la llibertat de creure en el què un vulgui.




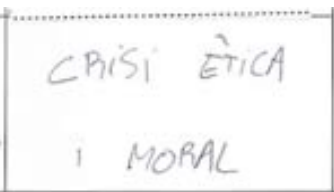


Creences - Convivència	
<p>Diversitat de cultura. No hi haurà religió oficial.</p>	<p>Tot hom creurà en qui vulgui.</p>
EP2GR6	EP3GR5
	
EP1GR5	SN1GR4

Són pocs els alumnes que creuen que tan sols hi haurà una religió o creença mundial. Les que apareixen són el cristianisme, l'islam o el satanisme. Cal dir que aquest últim el van dibuixar tres grups d'alumnes, generà dubtes a l'investigador sobre si els alumnes el consideraven una creença o una oposició a la religió catòlica.

Creences - Una religió	
	
PC2GR1	PC2GR3

Creences - Una religió	
	
PC2GR5	SN2GR2

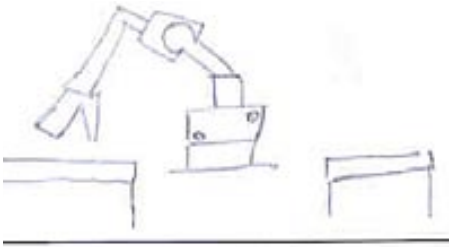
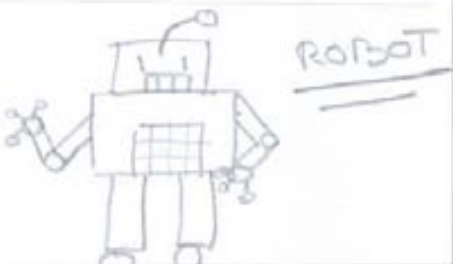

Finalment, mencionar un grup molt variat i complex de diferents creences, on hi ha una diversitat de conceptes. Il·lustrats amb vida extraterrestre, creença en la tecnologia, en personatges televisius, crisi de valors, conceptes generals com l'amor o ideologies d'esquerra.

Creences - Altres		
		
EP3GR4	EP3GR5	PC1GR4
		
PC1GR6	SN2GR5	EP3GR3



Tecnologia i transports

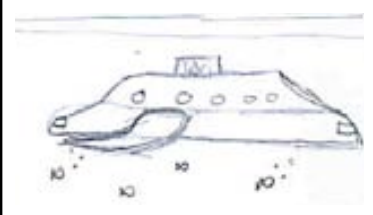

L'alumnat havia de dibuixar quina seria la tecnologia o transports utilitzats en el futur. La gran majoria són robots, cotxes voladors i armament. Observem els primers exemples: alguns alumnes ho han descrit, la gran majoria

ha dibuixat robots, mentre que una minoria ha dibuixat l'aplicació de la robòtica en el dia a dia.

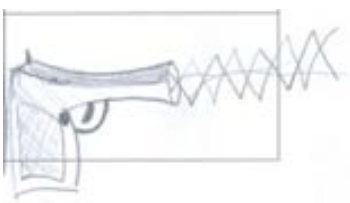

Tecnologia i transports - Un món robotitzat	
<p>des nostres necessitats estaran cobertes per robots.</p>	
EP2GR6	EP3GR1
	
PC1GR2	SN1GR6

L'altre gran element són els mitjans de transport voladors, han estat els elements que més han dibuixat i abracen des de cotxes particulars a coets espacials.

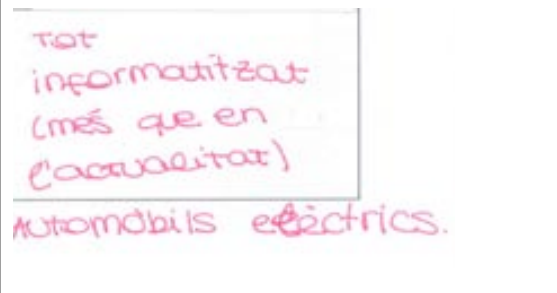


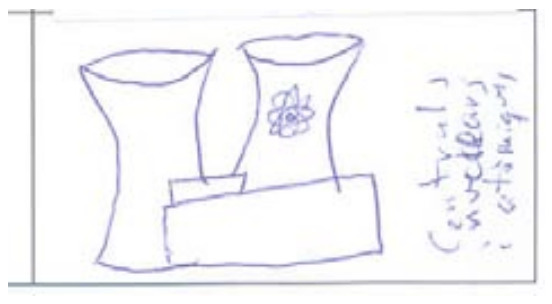
Tecnologia i transports - Autos voladors		
<p>Viatges Free</p> 		<p>coches voladors</p>
EP3GR2	PC2GR3	PC2GR6

Tecnologia i transports - Autos voladors		
	cotxe volador 	Avions personals sense diferències
SN1GR2	SN1GR5	SN2GR6

Una part de l'alumnat va dibuixar diferents tipus d'armes com a tecnologia del futur, per a ells l'armamentística serà un tret característic del futur. Alguns exemples:

Tecnologia i transports - Armament		
armes molt millorades		
EP2GR4	PC1GR1	PC2GR2

L'apartat d'altres conté tots els elements que no han entrat en les anteriors catalogacions, n'hi ha molt pocs. Un d'ells són els elements informàtics, tot i el què podria semblar molt pocs van dibuixar-ho. La resta són l'ús de les centrals nuclears i el d'una tecnologia sostenible únicament dibuixats per dos grups.

Tecnologia i transports - Altres	
	
EP3GR5	EP1GR4
	
PC1GR6	PC1GR5

A partir de l'anàlisi i la classificació de les imatges observem com molts dels àmbits del futur se'ls imaginem de forma pessimista, ja sigui a través de menjar ràpid o concentrat, a través de guerres, armes, absència de valors o ciutats destrossades. Hi ha una part de l'alumnat que intenta imaginar el futur de forma optimista, però les imatges apocalíptiques, o d'un futur *cyberpunk*, estan molt arrelades i acaben aflorant, sobretot, en el moment en què es demana un dibuix. Tot i així, cal dir que en el moment de demanar a l'alumnat que il·lustrin un element els costa molt i sovint acaben recurrent a l'escriptura i descripció del fet.

7.5.4. Activitat 3.2: Valorem els diferents futurs

La segona activitat de la tercera sessió era individual. Tenien un dossier amb quatre imatges de quatre futurs possibles: un futur al límit del desastre, un

futur similar al present, un futur tecnificat i un futur sostenible. Al darrera de cada imatge hi havia un seguit de preguntes sobre la tipologia. L'activitat no gaudí del mateix temps amb tots els grups classe, ja que alguns en l'anterior van sobrepassar el temps estipulat. Així doncs algunes de les preguntes no van ser contestades. Exemple:

*Penses que a les persones els agradaria viure en aquest possible futur? Per què? I a tu?
Quins elements positius i negatius creus que ofereix aquest futur?
En un futur com aquest qui penses que en sortiria beneficiat i qui perjudicat?
Què hem de fer per aconseguir un futur com aquest?*

Per tal d'analitzar l'exercici, ho faré imatge per imatge i valorant les respostes.

Imatge1: Vorejant el desastre

Penses que a les persones els agradaria viure en aquest possible futur? Per què? I a tu?

A cap alumne li agradaria viure en un futur com el de la imatge, consideren que és un sentiment compartit. La majoria de justificacions donades argumentaven els motius de l'oposició, que es basaven en la presència de guerres, destrosses, contaminació i misèria: «No els hi agradaria i a mi tampoc. Perquè viure una vida en què no es pot ni respirar i que la major part dels edificis estan espatllant-se la vida seria una guerra constant (PC2SeHi); No, perquè hi ha molt descontrol, tot està destrossat i no es té cura de res (SN1LaSo); No els hi agradaria viure aquí perquè és un caos regnat pels militars, la por, el desastre. A mi no m'agradaria (EP1JuFe); No, perquè ningú vol un futur destruït i sense possibilitats pels seus, on hi ha violència, dolor, fam, pobresa... A mi tampoc m'agradaria, vull un futur millor que aquest (EP2GiPe); Crec que no perquè segons l'imatge hi ha molta contaminació, morts,

tot està fet un desastre que probablement no té solució a mi tampoc m'agradaria viure-hi ja que el món que jo hagués conegut contrastaria massa (EP2AnTo); No perquè es una ciutat tota destrossada per culpa dels recursos energètics i per culpa de la contaminació. No, perquè seria una cosa molt dolenta que li passés a un científic, perquè els científics volen tot el contrari (EPCr)».

Quins elements positius i negatius creus que ofereix aquest futur?

Es poden trobar aspectes positius en un món malmès per guerres, desastres naturals i destrucció? Molts alumnes ho deixen en blanc o responen negativament: *«Positius: cap ni un (PC1CaBa); No en té (SN1AnLo); Cap (EP1Er); No hi ha res positiu (EP3Cr); Positius: no en veig cap (EP3JuCo)».*

D'altra banda, trobem alguns alumnes que consideren que el progrés industrial, tecnològic, energètic i tot el què comporta serien elements positius: *«Que tindrem energies, i la indústria tecnològica avançarà, a part d'això tindrem més cures per tot (PC1AdGa); Més comoditat, avenços en salut (PC2Ra); Que hi hauria més tecnologia i més aparells moderns, com l'energia i altres (SN2SaCe); més indústria i més mecanització (SN2JoCu); Tecnologia (EP1PaSe); Els avenços de les coses. La facilitat de fer quelcom (EP3DaQu)».*

Finalment, una bona part de l'alumnat, proposa uns aspectes positius més reflexius, de consciència humana, d'aprenentatge, demostrant que de tot se'n pot aprendre i millorar: *«Conscienciació de la gent i reflexió sobre el que han fet (PC1LaHg); Tota la guerra que passa es fa per millorar les coses o no... depèn del què (PC2Cr); Ens consciència del futur que podem aconseguir i així podem canviar el futur amb el present (PC2Nu); Que veient aquest futur veus el què t'espera i pots fer alguna cosa per canviar-ho (PC2NaMo); Doncs que potser si passés d'una vegada per totes ens n'adonariem del què fem malament i podríem intentar fer canvis (EP2DaLa); No crec*

que hi hagin molts, potser el element de superació i no voler repetir els mateixos errors prenent bones decisions (EP2JuTr); Reflexionar i fer un món millor (EP3LloLo)».

Tots ells coincideixen en els aspectes negatius. Destaquen les característiques d'un món degradat ja sigui per la crisi, la contaminació, les guerres, la pobresa... Tots ells, i els seus derivats, són elements que consideren negatius d'una societat apocalíptica: «*El possible control de l'exèrcit, l'augment del nivell del mar per conseqüència del canvi climàtic (PC1CaBl); crisi sistemàtica, anàrquica descontrolada, i sobretot, pèrdua d'un hàbit natural on poder viure (PC1PoOr); la contaminació, la falta de pau, la globalització (PC2MaCo); més càncers de pell, accidents nuclears, puja el nivell del mar, incendis, cases destrossades... (SN1JuAl); que hi ha molta contaminació, molta pobresa i malalties, i estan en guerra (SN2SaCe); Contaminació, inundacions, sense la capa d'ozó, radiacions (EP1LluBa); Aparició de moltes malalties, fam, pobresa... (EP2JuTr); Crec que tot el dibuix es negatiu: els guerres, els robatoris, les centrals nuclears, les inundacions i la societat (EP3JuCo)».*

En un futur com aquest qui penses que en sortiria beneficiat i qui perjudicat?

En un món amb calamitats hi haurien beneficiats i perjudicats. En el cas dels beneficiats hi ha tres grans blocs, dos força similars en què les persones amb poder i diners hi guanyarien, i també els militars. L'altre bloc, analitzat més tard, és el que considera que ningú en sortiria beneficiat.

Les persones riques, amb poder, empresaris, indústries i militars, sortirien beneficiats en un món apocalíptic: «*Els caps d'empreses, els capitalistes que només creuen en l'avenç de la seva economia i no els importa que hi hagi perjudicats (PC1JuOr); Beneficiat, empresaris rics i propietaris (PC1SN1); els militars sortirien beneficiats perquè podrien aconseguir el poder (PC2PaVi); El govern, les màximes*

autoritats, els rics se'n veurien beneficiats (SN1RaRi); Qui sortiria beneficiat seria els polítics que promouen tota aquesta guerra, ja que sempre fan veure al teu país que fan el millor i que la guerra la duen a terme pel bé del poble (EP2CeDo); Les persones que sortirien beneficiades serien l'exèrcit o el grup de persones que han destruït les cases (EP2XaMa); Beneficada la gent amb més diners i més "dolenta" (EP3OrPa)».

Pel què fa als perjudicats, utilitzen l'argument per oposició, és a dir, si surten beneficiats les persones riques, els perjudicats seran els pobres, la població i el medi ambient: *«Perjudicat: els ciutadans que no tenen cap poder polític ni militar (PC1CaBl); Tots els éssers vius (PC2NuOr); Perjudicats els més pobres (PC2GuRi); Els pobres en sortirien molt perjudicats (SN1MaMa); tota la societat, animals i plantes (SN1SaSa); Perjudicat el món i el medi ambient (EP1Ca); Sortiria perjudicat: els ciutadans ja que són els que estan vivint aquest moment de descontrol (EP2DaGa); Les més pobres quedarien deseparades pels desastres (EP3MaPl)».*

Finalment, tal i com avançava, l'altra justificació donada, i la majoritària, és que ningú se'n beneficiaria, i com a tal, tothom sortiria perjudicat: *«No crec que hi hagués ningú beneficiat (PC1ElOr); Sortiria perjudicat tothom ja que els habitants viuen en llocs pèssims i les persones amb poder no el poden controlar (PC2Je); Ningú en sortiria beneficiat, tothom perjudicat (SN1JoSe); Beneficiat, ningú, perjudicat tothom (SN2BeSo); Cap persona pot sortir beneficiat, tots perjudicats (EP1CeGm); Perjudicat tot el medi ambient com els humans i beneficiat ningú (EP2Al); Perjudicat tots nosaltres i també sobretot el món, la naturalesa... Beneficiats crec que no en surt res (EP2Li)».*

Què hem de fer per aconseguir un futur com aquest?

Les valoracions que fan els alumnes per tal d'arribar a viure en un futur com el de la imatge es basen en dos grans opcions: continuar com estem actuant

i malmetre més el món. La primera és la més utilitzada per la majoria: «*Seguir sense preocupar-nos pel canvi climàtic, ni de les conseqüències de les radacions (PC1CaBl); Seguint en la línia de consum de producció i d'explotació indiscriminada en la que estem (PC2RoBe); Continuar com ara (SN1MaSa); Seguir com ara (SN2DiMa); Continuar amb el ritme d'ara i afavorir les guerres i la contaminació (EP1MaMa); El que hem fet fins ara. Deixar passar els problemes i no solucionar-los. Gran part de la culpa la tindria el govern (EP2AlCa); Continuar destruint contaminant molt... i no respectant el nostre entorn (EP3MaCa)*». Observem com l'alumnat considera que si seguim amb algunes accions i actituds que mantenim en l'actualitat segurament s'arribarà a viure en un món així.

L'altra opció proposada és la de degradar encara més les relacions dels humans tant entre ells com amb l'entorn, ja sigui contaminant més o malgastant energia i recursos: «*Destrossar el món, contaminant i extraient massa recursos naturals i sense reciclar-los (PC1JaPa); Entrar en guerra (PC2ViFr); Hauríem d'incrementar el nivell de contaminació, no reciclar, no tenir cura del medi (SN1MaMa); Destrossar-ho tot, eliminar les lleis, contaminar encara més que ara... (SN2La); Permetre que els polítics siguin corruptes, no fer que les lleis es compleixin (SN2ErGa); Seguir gastant energia, contaminar, sense tenir cura del medi ambient ni de tu mateix a més a més de no respectar les lleis (EP1LluBa); Hem de deixar-ho tot brut, no preocupar-nos per la naturalesa, per l'ambient, l'aire, no tenir cura de cap cosa (EP2LaFe); No hi hagi pau, un món amb guerra, indústries i fàbriques que contaminin, un medi ambient clarament contaminat (EP3GeVi)*».

A partir de les valoracions veiem com l'alumnat rebutja totalment un món apocalíptic. A més a més, una part d'ells és conscient que molt poca gent en sortiria beneficiada, i aquests serien les classes altes, que són pocs els

aspectes positius que té i que la forma en què es desenvolupa la societat actualment no costarà gaire arribar aquest futur.

Imatge 2: Més del mateix

Penses que a les persones els agradaria viure en aquest possible futur? Per què? I a tu?

Creuen els alumnes que a les persones els agradaria viure en un món futur similar a l'actual? La imatge dos presenta un futur igual que el món en què vivim, amb desigualtats socials, contaminació i amb una presència considerable de la tecnologia. D'entrada existeixen dues grans opinions, la negativa i l'afirmativa. En la primera l'alumnat sol ser molt crític amb aquest futur i la gran majoria d'ells el vinculen al món actual. En el cas de l'afirmativa hi ha dos tipologies: uns que l'accepten i el relacionen amb la societat actual i altres que li donen suport, sense atendre les pèrdues.

Es presentaran els exemples dels alumnes crítics, que consideren que ni a la gent ni a ells els agradaria viure en aquest món: «No, a totes. A mi no. En el dibuix es pot llegir el pensament "com més compro més feliç sóc". Doncs així els consumistes sempre seran feliços. Els pobres no pensen així, l'únic que volen és poder menjar i cobrir necessitats bàsiques. Si continuem amb capitalisme això no ho solucionarem (PC1SN2); A la part que no s'estigui morint de gana els agradarà, si més no els fan creure que els agrada, perquè els fan creure que l'única forma de ser feliços és tenint un treball en el que es cobra molt sense pensar les conseqüències, consumint. A mi no m'agrada gents aquest present en el que estem, som mercaderies en mans de polítics i banques que ens enganyen per treure'ns tot el què tenim (PC2RoBe); No, perquè molta gent no li agrada el món on viu i aquesta imatge representa un futur amb mes "merda" de la mateixa forma que ara (SN1BeMa); Sí, perquè tenen tots els luxes que voldrien. Jo per part meua no perquè això és una vergonya abans vull que s'acabi el

món, per no fer-lo patir més (EP1AnCi); Crec que no, perquè és un lloc molt competitiu i consumista. A més hi ha la contaminació. Crec que és el que tenim ara a la major part de les ciutats (EP2CIPa)».

Si entrem a les respostes afirmatives en trobem de dos tipus. El primer que veurem és el dels alumnes que professen una identificació amb aquest món i no es qüestionen cap element infortunat: *«Sí, perquè hauria molta comoditat i cada vegada hi ha més tecnologia (PC2Je); Sí, perquè hi ha moltes tecnologies i moltes millores per a cada ciutadà. A mi també m'agradaria (PC2AlMa); Sí, perquè és una ciutat amb moltes coses noves on la gent continua fent el mateix de sempre però amb més recursos, però a l'hora amb més contaminació. A mi m'agradaria (SN1JuAl); Sí perquè és tot comoditat i estan molt ben organitzat (SN1MaSa); Penso que sí, perquè és una societat desenvolupada. A mi potser m'agradaria viure-hi (SN2AiBa); Sí, perquè és més guapo. A mi si perquè està més desenvolupat (SN2JeDe); Sí, perquè tenen molts centres comercials, i també perquè hi ha pau (SN2LaRa)».*

La resta valoren positivament aquest futur ja que el vinculen amb la societat actual i consideren que és aquesta similitud la que els atreu: *«Crec que és la mateixa mena de futur que tenim ara al present, crec que molta gent es conformaria amb aquest futur (PC1LaHg); Si, ja que és molt semblant a ara no canviara gran cosa. A mi sí que m'agradaria (PC2Cr); És un futur com el present, sí que m'agradaria (SN2PoCa); Si és possible ja que seria la vida a la que tothom està acostumat, a mi potser sí que m'agradaria viure a un lloc així per motius semblants (EP2Al); Sí, la veritat és que és ara, com estem. A mi m'agradaria (EP3PoGi); Els hi seria igual perquè és el que passa ara i molta gent no faria res per canviar-ho. A mi no m'agradaria perquè seria avorrit (EP3OrPa)».*

Finalment, els altres dubten si un futur així els agradaria. Molts d'ells exhibeixen arguments a favor i en contra: *«Potser a algunes persones sí, però a la majoria no, aquí tampoc. Es veu contaminació en augment i el creixement de les ciutats amb edificis cada vegada més alts (PC2MaCo); Algunes sí, algunes no. Perquè aquesta*

imatge és el present que tenim, com a tots llocs hi ha gent contenta i gent descontenta (PC2NaMo); N'hi hauria que sí i n'hi hauria que no. Perquè n'hi ha que viuen bé, es troben a la zona alta de la ciutat, però com més baix, més perill (SN1JoCu); Depèn, hi ha qui sí, hi ha qui no (SN1LaSo); Depèn, algunes persones sí, i algunes no. Sí perquè hi ha nova tecnologia i no perquè hi ha contaminació (SN2EsRo); A la gent materialista sí. A la gent senzilla i detallista no (EP1Ca); Si i no. Perquè la gent que cobri molt li pot agradar, però a la gent que cobri poc o no cobri no, ja que fa pinta de ser un futur, on es fan massa canvis bruscos (EP2GeRo); Bé, a la gent de ciutat sí, però a la gent rural, no els agradaria que destruïssin els pobles per a la construcció de noves ciutats més desenvolupades. Jo, que sóc un noi de poble no m'agradaria destruir el meu poble, no m'agradaria destruir el meu poble per una ciutat. Podem tenir ambdues coses (EP2MaBr)».

Quins elements positius i negatius creus que ofereix aquest futur?

Quan valorarem quins són els aspectes positius i negatius que implicaria viure en un món com l'actual, l'alumnat exhibeix diferents elements a favor i en contra. Pel què fa a les raons en quan als aspectes positius, la majoria es poden agrupar en dos grans eixos: la comoditat i la tecnologia.

S'ha utilitzat el terme comoditat per agrupar tot un seguit d'opinions, que tot i ser diverses, tenen aquest com a element comú. Consideren com a positius el benestar que s'observa en el món, l'organització, l'estabilitat, el transport, els serveis, ja siguin centres comercials, l'activitat, les possibilitats de feina, la pau... Tots són aspectes que fan més còmode la vida en la ciutat: «Una vida estable, treball per a la majoria (PC1LaHg); Els transports, la feina i la bona vida (PC2Mi); Benestar amb confort però sense excessos (PC2NaMo); La pau (PC2ViFr); Que seria millor convivència per les famílies, hauria més transport per la gent i millor

comoditat per els nens (SN1DaAl); molts llocs de treball, molts edificis, botigues i serveis (SN1RoPe); La gent està de més bon humor per les comoditats (SN2SaCe); Hi hauria més ordre (SN2ErGa); Vida estable, feina segura (EP2MaMo); Molta industrialització i varietat de serveis (EP3ArDe); Comoditat, facilitat per fer quelcom (EP3DaQu)».

D'altra banda, hi ha la tecnologia, pels alumnes, l'evolució i l'avenç d'aquesta suposa un element a favor d'un futur com el d'ara: *«Avenç de les tecnologies, progrés tecnològic (PC1OrCe); Gran avenç tecnològic, científic... (PC1JaPa); Nova tecnologia, poca contaminació (SN1JoSe); Que hi ha noves tecnologies (SN2AlBa); Molta tecnologia (EP1Ca); Avenç tecnològic (EP3CrPe)».*

A part dels dos gran eixos que contenen la gran majoria de respostes, n'hi ha alguns que han utilitzat diversitat d'arguments. Entre ells hi trobem alumnes que consideren que tot és positiu, d'altres opinen el contrari i uns altres que identifiquen aquest món amb el present i donen els arguments en raó d'això: *«No sé és tot positiu (PC2Cr); Positiu: cap (PC1AuBa); Positiu: a la llarga, cap (PC1PoOr); Positiu: segueix el model actual (SN1RaRi); Positiu: tal com ara (EP1Cl)».*

Quan valorem els aspectes negatius d'aquest món trobem dos grans eixos: el deteriorament del món i les desigualtats socials. En el primer hi ha diversitat d'arguments, els més utilitzats són la contaminació i el trànsit, però també hi ha la tecnologia, el consumisme i la degradació del medi ambient: *«Dependència espiritual al consum, allunyament de la natura, pèrdua de la consciència, constant neguit... (PC1PoOr); Negatiu: no hi ha natura (PC1JaPa); La tecnologia estarà més avançada que les persones i els robots ens acabaran dominant (PC1CrPe); Van en camí de destrossar el món (PC1PoSa); Que hauria molta contaminació la ciutat se n'aniria espaiant i hi hauria més tecnologia (SN1DaAl);*

Negatius: que hi ha molt trànsit (SN2AlBa); Es veu bastant fum en el trànsit dels cotxes el qual indica més contaminació per el planeta (EP2IrMa); L'activitat produïda pel tràfic, avió contamina (EP2ArPa); Massa materialisme i consumisme, super població, no espai natural i massa edificis (EP2RiRu); Contaminació acústica, molt desgast d'aigua, i contaminació de l'aire (EP3AnPa); Negatius: contaminació i pocs espais verds (EP3CrPe); La contaminació del planeta augmenta pel tràfic (EP3XaPe)».

Les desigualtats socials són l'altre element negatiu més utilitzat, però no en la mateixa quantitat que l'anterior. Aquesta idea es veurà molt reforçada en la següent pregunta sobre qui en sortirà perjudicat i qui beneficiat. Per a ells la pobresa, la fam, la fragmentació social existent és un fet molt negatiu: «*Constants crisis, distanciament rics i pobres, precarietat de la població (PC2RoBe); Hi ha racisme, discriminació als pobres, consumisme i problemes de tràfic (PC2PaVi); [...] Adquisició econòmica molt diferenciada [...] (EP1Ju); No seria just per a tothom (EP1JuFe); [...] La vida pels pobres seria molt difícil [...] Els pobres viuran en guetos (EP2ViCe); Els pobres són més pobres [...] (EP2SeRo); Continua havent gent que viu al carrer i passa fam (EP2JuTr)».*

Són molts els aspectes negatius que han anat sortint, això que no en quedin gaires per comentar, els més destacats són, uns alumnes que van contestar que no hi veuen cap aspecte negatiu: «*Negatius: cap (SN1MaSa i SN2SeSa)».*

En un futur com aquest qui penses que en sortiria beneficiat i qui perjudicat?

Qui sortiria beneficiat i qui perjudicat en un futur amb una societat com l'actual? Els alumnes donaren arguments per a uns i per els altres. Començarem pels beneficiats.

Les raons foren molt homogènies, en aquest món els únics que se'n beneficiarien serien les persones amb recursos i poder, és a dir, rics, empresaris, polítics i les mateixes empreses i indústries: «*Empresaris, indústries (PC1JaPa); Els guanyadors a la vida, les multinacionals, l'estat, rics... (PC2LaFe); Els rics augmentaran les seves riqueses (SN1TaAk); El govern, els autoritats, les grans empreses i els rics sortirien beneficiats en aquest futur (SN1RaRo); Les gran empreses de serveis i productes de luxe (EP2ClPa); En sortirien beneficiat les grans empreses, els homes de negocis amb diners, les botigues o centres comercials... (EP2GlPe); les persones ben pagades, l'estat, el govern (EP3MaLo)*».

Alguns d'ells creuen que tota la població en sortirà beneficiada, tot i això aquests eren una minoria: «*Tots beneficiats (PC2Cr); Tothom sortirà una mica més beneficiat (SN2SeSa); Tothom sortiria beneficiat (EP1Er)*».

En els perjudicats hi ha l'oposició als beneficiats, per l'alumnat els damnificats serien la naturalesa. Entenen aquí els animals, les plantes, la terra en sí. També la població amb rendes mitjanes i baixes i la gent pobre: «*Gent que treballa al camp i el planeta terra en general (PC1JaPa); Els pobres seguirien empobrint-se (PC1SoSa); Perjudicat: perdedors, immigrants, natura, pobres, societat (PC2LaFe); Pobres i obrers perjudicats (SN1BeMa); Tota la societat, els animals i plantes (SN1SaSa); Els pobres perjudicats (EP2MaMo); Perjudicat la natura (EP1Car); La terra (EP2AnLlo)*».

Tal i com també ha passat amb els afavorits, alguns alumnes han considerat que tothom sortiria danyat amb un demà com el de la imatge: «*La humanitat (PC1PoOr); Tothom perjudicat a causa de contaminació i molts residus (SN2DeIs); Tothom perjudicat menys els empresaris (EP1MaGi)*».

Què hem de fer per aconseguir un futur com aquest?

Proposaren vàries idees de com actuar per tal d'aconseguir un futur com el de la imatge. Es poden agrupar en dos àmbits, poca o nul·la intervenció, i una actuació concreta.

En el primer àmbit, la major part dels alumnes afirmen que per assolir un món com el que se'ns planteja no caldria fer gran cosa, ja sigui seguir actuant com ho fem, tan per les qüestions bones com dolentes, o pràcticament no canviar res: *«Res, no és un futur perquè aquesta situació ja el tenim (PC2NaMo); Res, continuar com ara (SN1RaRi); Continuar construint i contaminant (SN1LaSo); Continuar igual i millorar (SN2TaGa); Continuar igual i cuidar el planeta (EP1PaSe); Continuar com estem ara i prenent bones mesures econòmiques (EP2JuTr); Continuar fent el que estem fent ara (EP3MaCa); Ja el tenim (EP3ArDe); Seguir com estem ara. Fer el què ara fem (EP3AnPa)»*. No caldria fer moltes modificacions. Alguns d'ells proposen una petita millora, d'altres seguir amb actuacions nocives pel planeta.

El següent bloc plantejava raons que demanaven més intervenció, ja siguin positives, perniciosos o que impliquin una evolució: *«No respectar la natura i construir més pisos (PC1JaPa); Seguir construint ciutats enormes i convèncer a la gent que comprar dona felicitat (PC2MaCo); Si continuem avançant tecnològicament, segurament d'aquí a 50 anys la terra serà així (PC2AlMa); Continuar lluitant per la pau i la prosperitat (PC2ViFr); No contaminar tan i respectar el medi ambient (SN1DaYu); No contaminar (SN2JaDe); Avanços, treballar, aconseguir pau al món i continuar contaminant el medi ambient (SN2CnSc); Seguir avançant tecnològicament (EP1CeGm); Contaminar (EP1LluBa); No contaminar tant, buscar energies renovables més sofisticades (EP2DaGa); Hem de construir i enderrocar patrimonis antics (EP2AnTo)»*.

En l'anàlisi de les respostes referents a un món similar a l'actual, una part de l'alumnat es mostra crític, especialment per les desigualtats socials i la degradació del planeta. Tanmateix, d'altres es mostren satisfets amb aquest i ja els agrada, alguns d'ells proposarien l'ús d'energies més sostenibles. És per això, que reprendrem la idea que ha sortit en l'estudi de les utopies, l'alumnat es mostra content d'aquest món, tot i que en reconeix les mancances.

Imatge 3: Món tecnològic

Penses que a les persones els agradaria viure en aquest possible futur? Per què? I a tu?

En la imatge tres, on se'ns mostra un món totalment tecnificat, la gran majoria coincideix en què a tothom li agradaria viure-hi: «Segur que si a mi també ja que és un futur que vull veure i que vull viure, a més segurament tot seria més net ja que s'ha d'apostar, ja que s'avançava en la tecnologia i avançaria infinitament (PC1AdGa); Sí, perquè hauria també molta comoditat i es podria fer el què ara és impossible en possible (PC2Je); Sí, perquè un avenç tecnològic serveix per millorar la qualitat de vida (la majoria d'avenços, sempre hi ha excepcions) (SN1JaCu); Sí, perquè es veu molt tecnològic i amb poca contaminació, a mi m'agradaria perquè es veu molt segur (SN2ErGa); Doncs sí perquè és una vida totalment diferent amb oportunitats, la gent es veu contenta i es mostren feliços. Els hi agradaria aquest món i a mi m'encantaria per tota la tecnologia que hi ha (EP2DaLa); Sí, ja que tindrien per més temps per a ells, ja que les màquines farien moltes de les feines i tindrien més relax. A mi també m'agradaria viure-hi (EP2SiTi); Sí, perquè és un món més fàcil i un món que molta gent desitja (EP3MaCa)». Amb els presents arguments veiem com defensen aquest futur, per quatre grans motius: la comoditat que implicaria que les màquines ho fessin tot, per la qualitat de vida i confort que suposaria, per la seguretat que transmet i per l'atractiu tecnològic. Els quatre ítems els situem en

totes les diferents respostes que l'alumnat ha donat per afirmar que els agradaria viure en un món així.

Tot i l'àmplia representació, no tots consideren que els agradaria viure-hi. N'hi ha alguns que exposen que a la resta de gent els agradaria, però a ells no: «Crec que a molts sí, perquè hi hauria més comoditats per a tothom, més temps lliure i millor tecnologia. To i així a mi no m'acaba d'agradar. (PC2MaCo); Sí, perquè no hi ha tanta contaminació, és tot més econòmic, no hi ha tants embussos, més facilitat per arribar al lloc. A mi no sé si m'agradaria viure-hi. (SN2La); Podria ser ja que sempre la gent espera que algun dia passi això, però ho pensen o pensem que un món així no és bo per a nosaltres. A mi part de la gran contaminació i energia es gasta, no crec que passi mai això, és irreal (EP2Li)». En els exemples només un alumne ha justificat el perquè d'aquesta decisió, igualment ha passat amb totes les altres respostes d'aquest tipus. Raonen perquè a la humanitat els hi agradaria, però no el motiu de la seva negativa.

Un conjunt minoritari, com l'anterior, opina que a ningú li agradaria viure en un món així. L'argumentació es basa en la hipotètica alta despesa energètica, la manca de feina i la pèrdua de facultats humanes ja que les màquines ho farien tot i l'estrès que suposaria viure en un món tan tecnificat. Els exemples: «No, hi ha molta gent que està en contra de l'energia nuclear. A més es perdran treballs perquè els faran les màquines. No. (SN1TaAk); No, perquè tot és igual. Avui tampoc perquè, no hi ha bosc (SN2XaPu); No, és molt futurístic, la gent es veuria molt agobiada, és un lloc molt complicat (EP1JoRo); No, perquè a la llarga no hi hauria treball, no hi hauria mà d'obra qualificada (EP2SeRo); No, perquè no sabríem fer res sense una màquina (EP3ArDe)».

Finalment, resten els indefinits, crítics que posen condicions personals: «Possiblement, perquè hi ha molts avenços tecnològics i coses noves que la gent trobaria interessants ja que no n'haurien tingut abans. A mi també m'agradaria viure-hi, si fos una de les persones que es guanya bé la vida (SN1JuAl); N'hi ha que sí, n'hi ha que no

ja que hi ha molta gent que prefereix la tecnologia extrema, mentre que d'altra això agòbia (SN1SaSa); A la imatge sembla que tots els hi agrada perquè hi ha avenços tecnològics i científics, medicines noves i novetats com hotels a l'espai. Però abans de fer aquests avenços (com l'anterior) s'hauria d'haver fet altre coses com eliminar l'energia per centrals nuclears. La idea que les persones siguin substituïdes per màquines tampoc em convenç (EP2ClPa)».

Quins elements positius i negatius creus que ofereix aquest futur?

En destacar els aspectes positius i negatius no ofereixen una gran varietat d'elements, acaben coincidint en els mateixos ítems. En els aspectes positius destaca que com més tecnologia menys feina haurà de fer l'ésser humà: «Positius: més progrés tecnològic, evitant les feines pesades (PC1PoOr); Encara més comoditat, veig les persones sense fer res, i tot de robots fent-ho per ells (EP2AnLlo)». Ressalten la comoditat del món tecnològic: «Positius: benestar i comoditats (PC2Nu); [...] més comoditat (PC2MaCo); [...] és còmode (SN2PoCa)». L'avenç tecnològic en sí mateix o les noves tecnologies són elements que consideren com a positius i són els més recurrents: «Positius: gran desenvolupament tecnològic (PC2RoMo); Positius: nova tecnologia, millors coneixements [...] (SN1JoSe); Tecnologies noves [...] (EP1MaMa)». La cura de les malalties, la millora de la salut són punts catalogats com a positius en el món tecnològic: «Hi ha cura per totes les malalties (SN1MiVi); Les cures per a moltes malalties (EP2ClBa)». Un altre element positiu és el transport, ja que permetrà una major mobilitat, més ràpida i senzilla: «Et podràs transportar-te d'un lloc a altre més ràpid (SN2BeSo); És molt més fàcil moure's arreu de les ciutats amb els transports que hi ha (EP2LaFe); Facilitat de desplaçament (EP3AnPa)». Finalment, conclouen que tot el món tecnològic és per ell mateix un element positiu: «No veig res que sigui negatiu és tot positiu (PC2Cr); Positius: tot (SN1RoPe)».

En l'anàlisi dels aspectes negatius persisteix la mateixa tendència que en els positius, destaquen els elements repetitius. El primer és la manca de vegetació, de la destrucció de la naturalesa: «*Doncs que segurament ens menjarem grans llocs de vegetació (PC1AdGa); No hi hauria molts espais naturals (PC2Je); Falta de natura (PC2AnFo)*». Molt vinculat trobem la contaminació, molts creuen que un món tecnològic generaria molta contaminació: «*Molta contaminació i radicació (SN2XaPu); residus de les centrals nuclears (SN2CnSc); la contaminació al planeta (EP2MaBr)*». Remarquen l'alt consum d'energia: «*Depèn de l'energia que s'inverteixi en aquest progrés el futur és qüestionable (PC1PoOr); Gastos energètics alts (SN2DeIs); Massa energia (EP1MaMa); Despesa abusiva d'energia (EP2Li)*». Finalment, anoten la pèrdua d'autonomia que es produiria en l'ésser humà, la seva dependència vers les màquines: «*Perdre la capacitat de valdre'ns per nosaltres mateixos ja que els nous invents les farien per nosaltres (PC2MaCo); Les persones, si no els hi fessin les màquines com el treball, moltes no ho sabrien fer ni molt menys moltes de les coses que ara es substitueixen per les màquines, o si més no, no podrien (SN1JaCu); Negatius: els homes no farien res, ho farien tot les màquines (SN1BeMa); Reemplaçament de les persones, per màquines (EP3DaQu)*».

En un futur com aquest qui penses que en sortiria beneficiat i qui perjudicat?

La tercera pregunta referent a la imatge pretenia que identifiquessin a qui beneficiaria aquest futur i a qui perjudicaria. Com en tots els altres casos les respostes han estat variades. Començarem amb qui es beneficiaria d'aquest món. La gran majoria coincideixen en dir que tothom sortiria beneficiat: «*Tota la població (PC2Cr); Tothom en sortiria beneficiat (SN1RaRi); Beneficiat, tots (per tots els avantatges que proporciona) (SN2La); Tots beneficiats (EP1Car); Crec que tothom sortiria beneficiat, ja que tothom tindria feina i seria feliç (EP2DaLa)*».

Alguns afirmen que només en sortirien beneficiats les persones riques, empreses, països o gent amb poder: «Beneficiat: multinacionals (PC2LaFe); Com sempre, qui surt beneficiat seran els rics (PC2AlMa); Crec que tots els països rics en sortirien ben parats (SN1BeMa); Beneficiat: inversors (SN1SaSa); Els grans empresaris en sortirien beneficiats (SN2XaPu); Un altre cop els rics posseïdors d'una empresa (EP2SeRo); Beneficiat les indústries (EP3ArDe)».

D'altres consideren que científics i/o tècnics serien també un dels sectors que es beneficiarien: «Científics i tècnics (PC2RoMo); Els informàtics, perquè tindria més fàcil torbar feina (SN1RoPe); Sortirien beneficiats els científics (EP1MaGi); Beneficiat sobretot els enginyers i informàtics (EP2RiRu)». Finalment trobem uns alumnes que consideren que ningú en sortiria beneficiat. Es podria doncs considerar que tothom en sortira perjudicat, però he preferit mantenir la terminologia de l'alumnat: «Ningú si s'utilitzen energies com la nuclear (PC1PoOr); Amb tanta tecnologia, ningú en sortirà beneficiat quan sorgissin problemes (EP1MaZa); Beneficiat: Ningú (EP3AlBu)».

Quan observem qui en sortiria perjudicat la resposta majoritària és la terra, el món i el medi ambient: «[...] Els perjudicats la terra (PC2Je); [...] El món perjudicat (SN1JaCu); [...] Perjudicat el medi ambient (SN2AiBa); [...] Perjudicat el món (EP1AnCl); Perjudicat i el planeta, i al cap d'un temps acabarien perjudicant-nos a nosaltres ja que destruïrem el món (EP2MaBr); Perjudicat: la natura (EP3DaQu)».

D'altres alumnes, ja de forma més minoritària, valoren que serien els pobres els perjudicats: «Perjudicats els pobres, però no amb tant diferència com a les anteriors (PC2AlMa); Perjudicat: els pobres (EP2MaMo); Perjudicats els pobres (EP2SeRo)». Les persones que habiten al món, els ciutadans, també en patirien els danys: «Perjudicat: ciutadans (PC2LaFe); Perjudicat: la societat [...] (SN1SaSa); [...] Perjudicat els homes normals (EP3JuCo); [...] Perjudicat la gent (EP3ArDe)».

Finalment, d'altres opinen que tothom en sortira perjudicat i a la vegada beneficiat: «Tots beneficiats i perjudicats (PC1AdGa); Beneficiat, tots. Perjudicat, tots

(PC2SN1); *Crec que tothom sortiria beneficiat per les raons positives que he dit, però a la vegada perjudicats, no sé si perquè es produeix la substitució humana per les màquines (EP2SiTi)*».

Què hem de fer per aconseguir un futur com aquest?

L'última pregunta fa referència a què hauria de fer la humanitat per tal d'aconseguir un futur com el de la imatge, un món tecnificat. La resposta més còpia anotada és apostar per l'avenç tecnològic, per a ells el fet de donar impuls a les noves tecnologies, millorar-les, això portarà a aconseguir-ho: «*Apostar per l'avenç tecnològic (PC1AdGa); Seguint millorant la tecnologia i l'arquitectura com fins ara (PC2Je); Hem de seguir avançant en el tema tecnologia i en un no res arribarem a aquest punt (PC2NaMo); Evolucionar molt ràpidament la tecnologia (SN1JuAl); Fer un increïble avenç tecnològic (SN1JaCu); Evolucionar noves tecnologies (EP1GeFa); El que s'ha de fer és millorar molt i avançar molt amb la tecnologia per tal d'arribar a construir aquests aparells (EP2LaFe)*». Tal i com alguna resposta de les vistes apuntava, veuen la necessitat de seguir inventant i preparar-nos per tal d'arribar a aquest món: «*Treballar, inventar, idees i estudiar molt (PC2Mi); Esforçar-nos més en invents (SN1BeMa); Investigar (SN2PoCa); Ser innovadors, tenir idees i crear més productes tecnològics (EP1GeJi); Treballar més en el sector quaternari, i preparar millor els alumnes (EP1MaZa)*». Molt vinculat als arguments exposats trobem els raonaments que emfatitzen donar suport a la ciència si es vol aconseguir un món tecnificat: «*Donar més suport a la ciència i la tecnologia (PC2RoMo); Subvencionar i ajudar investigacions (EP2ViCe); Insistir en el I+D i treballar (EP3OrPa); Invertir en investigació (EP3MaPl)*». Finalment, un grup minoritari que es mostren favorables a aconseguir aquest món i que les mesures proposades tenen un caràcter crític i exigent per a tota la societat: «*Prendre mesures exigents amb la contaminació i proposar millores sobre les noves energies (EP2JuTr); Millorar tothom com a persona i no buscar conflictes (EP3AlMa)*».

Un món altament tecnificat ha estat una de les grans utopies de la humanitat del segle XX. Al llarg de les representacions i de les activitats realitzades hem comprovat que l'avenç tecnològic no és l'element més determinant, no és l'objectiu principal. Fins i tot, en els grups focals, els costa apostar per un futur tecnològic. A més a més, bona part de l'alumnat se'l planteja vinculat a un ús energètic sostenible i renovable, tal i com hem vist en l'apartat 6.7 (veure pàgina 189) o en els frisos cronològics. Hem tingut l'oportunitat d'aprofundir en aquest món que ha fascinat a bona part de la literatura i al cinema. Ens adonem que els agradaria viure-hi, i que com a elements negatius destaquen el deteriorament del medi ambient, l'alt consum energètic i la pèrdua d'autonomia. Aquest últim, però, no és un element tan important com els altres. Per tant veiem un alumnat atret per un món tecnificat, còmode, amb cura per les malalties i transports innovadors. Tot i això, segurament degut a la llunyania i als aspectes perjudicials, fa que no sigui la base de les seves utopies, els agradaria, però no és el que desitgen.

Imatge 4: Desenvolupament sostenible

Penses que a les persones els agradaria viure en aquest possible futur? Per què? I a tu?

El món sostenible és la imatge que més consens positiu ha generat. En un anàlisi quantitatiu de la pregunta s'establiria que un 98% de l'alumnat li agradaria viure en un futur així. Donaven diferents arguments, els més utilitzats foren el respecte amb el medi ambient, la tranquil·litat i l'organització, en definitiva, la sostenibilitat entesa plenament: «Sí, aquest és el millor futur perquè no hi hauria contaminació i no hi hauria tanta tecnologia (PC2Je); Sí, és el millor futur, energia neta sense aglomeració de cotxes. Amb edificis i cases gent responsable amb el medi i ben organitzat (PC2SeHi); Sí, perquè és la típica ciutat tranquil·la i normal, on

hi ha una vida normal i corrent. Sí perquè seria una vida normal i corrent, una vida semblant a la d'ara (SN2MiDa); Sí, tothom perquè és molt sostenible (SN2CnSc); Sí i tant! Perquè és sostenible, respectuós amb el medi ambient per la quantitat de cases i la educació del transport particulars i augment del públic. I un món no només pendants del treball i energia sinó un món més tranquil i amb energies renovables (EP2CeDo); A tothom li agradaria viure en un futur així perquè és el món perfecte, tot són facilitats i no hi ha contaminació. A mi m'agradaria molt viure en un lloc així (EP3AlMa)».

Tot i la pràctica totalitat d'alumnes que els agradaria viure en un futur sostenible, n'hi ha de contraris: «No, ho veig tot molt junt i pot ser estressant desplaçar-te (SN1DaYu); No, perquè no hi hauria tantes comoditats com abans i la gent s'hauria de centrar més a la seva ciutat i el seu entorn i viatjar menys. Segurament m'incloc en aquest bloc. (EP2Al); Aquest seria el món ideal, però perquè no sabem buscar un entremig. La gent estaria contenta de viure en un lloc així però faltarien recursos i capricis que trobarien a faltar. A mi sí que m'agradaria però s'ha de dir que sóc una consumidora així que em seria difícil (EP2ClBa); No a molta gent perquè acostumats a que ara moltes coses ho fa la tecnologia no ens seria gens fàcil viure així (EP3MaCa)». Observar com els arguments es basen en aspectes de comoditat, tecnologia i consum que disposem avui en dia, considerant-los com a indispensables o molt necessaris per a la vida diària.

Finalment, un parell opinen que aquest futur és desitjable però que difícilment s'assolirà: «Sí, a mi i a tothom. Però ningú es preocupa i per tant no arribarem mai. Costarà molt arribar (PC2Nu); Sí, perquè és bastant equilibrat amb energies renovables. Però no es complirà. Sí, m'agradaria perquè crec que és el que ens farà menys mal a tots PC2NaMo».

Quins elements positius i negatius creus que ofereix aquest futur?

Quan es plantegen quins són els aspectes positius i negatius d'un futur sostenible hi ha diversitat d'opinions, a diferència però de l'anterior imatge, la varietat no és tan nombrosa. En els aspectes positius tots els arguments s'articulen al voltant de tres eixos: la no contaminació del món, l'ús d'energies renovables i els estris respectuosos amb el medi ambient.

En el primer d'ells, destaquen l'evidència de la no contaminació. La gran majoria subscriu com a element positiu que el món no estigui pol·lucionat: «Positius: no contaminació, no consumisme, no globalització (PC2RoMo); No hi hauria contaminació [...] (SN1JaCu); Menys contaminació (SN1BeMa); No hi ha tanta contaminació (SN1SaCe); Tindrem un món sostenible i amb poca contaminació (EP1GeJi)».

Les energies renovables i elements que ajuden a millorar la sostenibilitat són aspectes que l'alumnat certifica com a beneficiosos: «Els cotxes elèctrics, els molins, les bicicletes (PC2Je); és perfecte, pocs cotxes, carrils bici, transport públic elèctric (PC2SeHi); reciclatge i energies renovables (SN1SaSa); Energies renovables (EP1Er); Energies renovables més vegetació / camps a la ciutat, més transport públic (EP2CeDo); Més energia renovable que no contamina, productes locals, millora de l'economia, societat menys consumista... (EP2GiPe)».

L'altre gran aspecte positiu destacat és el món en sí mateix. Per a ells, el món de la imatge quatre és positiu: «Tot seria molt millor. Respectaríem la terra i per tant podríem viure més i millor (PC2Nu); Positius: tot (PC2OrFo); Tot seria positiu (EP3AlMa); Positius: tot són virtuts (EP3SePe)».

Els aspectes negatius del món sostenible es redueixen a: pocs o cap i la renúncia a les comoditats. El primer cas podria ser bé un aspecte positiu ja que la majoria ha considerat que en la imatge quatre hi ha molt pocs aspectes

negatius o pràcticament no n'hi ha. Aquest element juntament amb la manca de respostes, fa pensar que per a ells és un món amb molts més avantatges que inconvenients: *«No té gaires elements negatius, seria com el futur perfecte (PC2AlMa); Negatius: cap (SN2JeDe); Negatius: (...) (EP1GeJi); Negatius: Cap (EP2MaBr); No hi hauria res negatiu (EP3AlMa)».*

El següent element negatiu identificat és la renúncia a les comoditats. S'entén que el fet de viure en un món sostenible suposaria renunciar a les novetats, luxes i avenços tecnològics: *«Renunciar a les comoditats tecnològiques (PC2MaCo); Negatius: poca electrònica (PC2SN1); No molts recursos tecnològiques per no contaminar (SN1RaRi); No hi ha tantes tecnologies (SN2La); Poc desenvolupament tecnològic comparat amb la imatge anterior (SN2CnSc); Poc progrés, falta de coneixença del món (EP1MaZa); Menys tecnologia (EP2MaMo); No hi hauria avenç de la tecnologia (EP3CrPe); No hi ha luxes (EP3MaPl)».* Mostren una certa recança a despendre's d'algunes de les comoditats vigents. És per això que s'anticipa aquí un grup de respostes a la pregunta "Què hauríem de fer per aconseguir un món com aquest". Alguns conceben que per tal que el món esdevingui sostenible cal retrocedir, abandonar algunes de les comoditats de les quals disposem: *«[...] retrocedir (PC2GuRi); Tornar 20 anys endarrere (EP2SeRo)».* Trobem un cas concret d'una alumna que fa palès en les seves respostes aquesta sensació de renúncia, d'abandó dels luxes: *«Aquest seria el món ideal, però perquè no sabem buscar un entremig. La gent estaria contenta de viure en un lloc així però faltarien recursos i capricis que trobarien a faltar. A mi si que m'agradaria però s'ha de dir que sóc una consumidora així que em seria difícil (EP2ClBa)».* Igualment reflectia en els aspectes negatius la mateixa opinió: *«Hem retrocedit obligatòriament endarrere, no tenir tots els serveis que havíem aconseguit, el tema de l'energia és una preocupació constant (EP2ClBa)».* Aquesta resignació a les noves tecnologies es completarà en l'anàlisi de la següent pregunta.

En un futur com aquest qui penses que en sortiria beneficiat i qui perjudicat?

La tercera pregunta demanava qui en sortiria beneficiat i qui perjudicat. Hi ha dos tipus de respostes: tothom sortiria beneficiat, incloent-hi persones i la terra, i com a perjudicats serien la gent amb poder, sobretot empresaris. Seguidament, s'exemplifica el primer cas, on preval la idea de que tant persones com medi ambient serien els beneficiats de viure en un món sostenible, alguns d'ells avancen que ningú en sortira perjudicat: «*Tots els habitants i la terra (PC2Je); Tothom beneficiat, al no influir en cicle de la terra i el seu equilibri, no hi haurien tantes catàstrofes (PC2Nu); Beneficiats nosaltres per poder continuar tenint de tot sense el seu esgotament [...] (SN2La); Beneficiats, tothom. Perjudicats, ningú (SN2SuLi); La natura sortiria beneficiada (EP1Er); Beneficiat tothom. Les persones decideixen el futur del planeta no seria atacat per nosaltres (EP2MaBr); Jo crec que tothom sortiria beneficiat i ningú perjudicat (EP3AlMa)*».

Ja hem vist com consideren que ningú sortiria perjudicat de viure en un món sostenible, és per això que s'han volgut reflectir les respostes en l'apartat anterior. En el cas dels perjudicats hi ha un altre nombre destacat d'alumnes que considera que serien les persones amb poder, les empreses, indústries contaminants o gent dedicada a la tecnologia: «*[...] En sortira la perjudicada la gent que ara mateix està més forrada (PC2RoMo); [...] Perjudicat: promotors dels sistemes contaminants (SN1SaSa); [...] Perjudicats els tecnològics i rics (EP1MaMa); [...] El perjudicat doncs les centrals com nuclears o tèrmiques les quals contaminen (EP2AlCa); [...] Les persones que volen totes les comoditats i luxes sortirien perjudicades (EP2AnTo); La població beneficiada i perjudicada les zones industrials (EP3ArDe)*». Aquests casos corroboren l'anteriorment exposat, però permeten a la vegada reprendre el fil de l'abdicació tecnològica. Part dels alumnes entenen que un món sostenible implica un rebuig tecnològic i de les comoditats, i això a vegades és contemplat com a quelcom negatiu. Tot i això, ells mateixos en els

grups focal contemplaven la possibilitat i consideraven que si hagués de servir per millorar el món ho acceptarien (veure apartat 6.7 pàgina 189).

Què hem de fer per aconseguir un futur com aquest?

Finalment, es valoren els resultats de l'última pregunta. Tot i l'anticipació, ara és el torn de: canviar, controlar i respectar el medi ambient i l'aposta per energies renovables.

El canvi. Per a una bona part de l'alumnat seria necessari canviar moltíssimes coses, des d'actituds personals, governs, mentalitats... Així aconseguiríem un món sostenible: «*Conscienciar-nos i canviar molts aspectes actuals (PC2Nu); Canviar la mentalitat de les persones i pensar més en la natura i intentar contaminar el mínim (PC2AlMa); Fer un canvi radical cap a un món sostenible (SN1RaRi); Deixar de contaminar tant i fer un canvi radical en la forma de pensar (SN2XaPu); Canvis polítics (EP2DaLa); Canvia de mentalitat [...] (EP3Cr); Fer un canvi radical en la nostra manera de pensar, és a dir, pensar en l'oposat (EP3JuCo); Canviar totalment la política i el pensament de les persones (EP3AlMa)*». Molt vinculat al canvi hi ha el pensar, alguns demanaven un canvi de mentalitat, pensar diferent. Uns altres destacaven més l'acte de pensar en sí, que no calia cap canvi sinó que només feia falta posar-lo en pràctica: «*Pensar amb el cap i raonar un futur bo per a nosaltres i per al lloc on vivim i no ser tan egoistes, sinó més agraiats i generosos (EP2ClBa); Ser raonables pensant en el nostre món i en el benestar de nosaltres mateixos (EP2CeDo); [...] I tenir una mentalitat (tothom) molt més oberta respecte al medi ambient, i a la destrossa que pot produir la contaminació i el canvi climàtic (EP2IrMa)*».

Una gran part afirma que si es respecta el medi ambient, si es controla, si se'n té cura podrem aconseguir la sostenibilitat del nostre món: «*Controlar la tecnologia i ser responsable amb el medi ambient (PC2Je); Reciclar, intentar ser més*

curosos amb el medi ambient, etc... (SN2La); Cuidar el medi i mantenir-lo, encara que construeixin edificis (SN2CIBo); Respectar la natura (SN2ErGa)».

L'últim gran aspecte que una bona part d'ells destacà fou l'ús de les energies renovables. El fet d'emprar-les i incorporar-les en la vida quotidiana permetrà tenir un món sostenible, més que no pas el reciclatge que va ser un element poc esmentat: *«Intentar potenciar les energies renovables (SN2AiBa); Mirar les energies renovables com a única sortida (SN2MaRi); Utilitzar energies renovables (EP1CeGm); Reciclar, augmentar l'ús d'energies renovables i utilitzar més el transport públic (EP2AlCa); Utilitzar les energies renovables, utilitzar els transports públics, les bicicletes, no contaminar (EP3AnPa)».*

Els agradaria viure en un món sostenible, tot i això hi ha una part de descontentament, i és la renúncia a les comoditats de les quals disposem. Si anteriorment hem destacat l'esforç que suposaria la renúncia d'aquestes a favor d'un món més just, ara es torna a posar de manifest. Tal i com hem comprovat, ja sigui en les utopies i les altres activitats, es mostren molt satisfets amb el món actual i les seves comoditats.

7.6. Sessió 4: "Vivim el Futur"

7.6.1. Seqüenciació de la sessió 4

L'última sessió constava de dues parts: una grupal i l'altra individual. En la primera s'exposava un fet històric i l'alumnat havia d'imaginar-se què hagués passat si aquell esdeveniment no hagués anat d'aquella manera, és a dir, escriure una ucronia. L'activitat pretenia que el professorat escollís el fet històric que més li interessés per tal d'adaptar-se millor al context. En el moment

d'escollir tots els professors van decidir-se pel fet històric proposat com a exemple, el llançament de les dues bombes atòmiques a Hiroshima i Nagasaki.

Transcripció fragment d'entrevista al professorat - P1

I: Millor. Vinga i l'última sessió serà escriure una ucronia, aquí és on voldria que em proposéssiu un fet històric.
 P1: Mira, aquest em va perfecte. Quan ho vaig veure ho vaig pensar. Just ho vam deixar aquí, en el moment de les dues bombes i m'interessaria que ho poguessin fer.
 I: Ostres, de veritat? Perfecte!

Transcripció fragment d'entrevista al professorat - P2 i P3

I: Val i finalment hi ha l'última sessió. En aquesta han d'escriure una ucronia. Tal i com vam quedar fem servir el desenllaç de la segona guerra mundial.
 P3: Sí a mi em va perfecte perquè ho hem treballat fa poc.
 P2: Sí, a mi també.

En l'última activitat els alumnes havien de respondre un correu electrònic de l'any 2061. La seva filla, que havia emigrat al Sud d'Àfrica els plantejava una sèrie de dubtes i de forma individual havien de contestar-lo donant els seus consells. L'activitat forma part de la seqüència didàctica que el grup ARIE desenvolupà el curs 2007-2008.

Graella descriptiva de l'estructura de la sessió.

SESSIÓ IV - Vivim el futur!		
Temps.	Activitat	Material
25'	<i>Activitat 4.1 Escrivim una ucronia.</i>	Dóssier
25'	<i>Activitat 4.2 Un e-mail a l'any 2061</i>	Dóssier

7.6.2. Desenvolupament de la sessió 4

No es pogué mantenir la seqüenciació prevista. Tan sols la van realitzar de forma completa tres dels set grups. En els tres grups que van seguir el guió previst, es presentaren les activitats corresponents i els alumnes les desenvoluparen dins el període de temps establert i sense cap incidència destacable.

Dels quatre restants, dos no la van realitzar i els altres es repartiren les tasques. El professor ho havia anunciat en la classe anterior. El motiu que va obligar al professor a canviar la seqüenciació fou la coincidència amb l'últim dia de l'assignatura i el fet d'haver de concretar alguns aspectes relatius a aquesta. Veiem un fragment de la decisió:

Transcripció fragment de sessió: Sessió 3 Grup 1

P4: Ens queden dues sessions. Que les distribuïrem de la següent manera. Avui i mitja hora de la següent classe acabarem el tema del futur, que ara us presentaré el responsable. I la darrera mitja hora la dedicarem a dir-vos les notes de final de trimestre i la nota final. I de les possibles recuperacions.

Durant mitja hora de dedicació ambdós grups treballaren les activitats previstes.

7.6.3. Activitat 4.1: Escrivim una ucronia

L'objectiu era escriure una ucronia, gènere històric, en el qual se'ns presenta una història alternativa a la que coneixem, a partir d'un esdeveniment determinat. Per exemple, els guanyadors d'una guerra apareixen com a perdedors, o un personatge històric clau ara té una vida diferent. En la història

resultant, tot i ser coherent, se substitueixen fets o personatges històrics per altres d'hipotèticament possibles.

Les ucronies són un recurs didàctic que permet la reflexió sobre la història, anticipar diferents canvis i/o possibilitats i establir llaços entre el passat i el present. Sovint s'han aprofitat per fer divulgació de la història, tal és així que en trobem en programes com *El nas de Cleòpatra* de Catalunya Ràdio, o en la revista *Sàpiens*, primerament com a *Història-ficció* i posteriorment com a *L'entrevista impossible*. En aquest cas l'utilitzem com a recurs per treballar el futur a través de la història, ja que permet l'anàlisi d'un fet històric, l'exploració de les possibles i probables conseqüències i la imaginació d'un present i futur diferents dels que coneixem.

La pràctica es treballà en grup i l'esdeveniment històric fou consensuat amb els diferents professors. L'alumnat s'havia de situar en plena segona guerra mundial, imaginar-se l'enfrontament entre els Estats Units d'Amèrica i el Japó, pensar com haurien anat els esdeveniments si no s'haguessin llançat les dues bombes atòmiques i com això hagués influït en l'actualitat.

Per tal d'analitzar d'una forma més pragmàtica els diferents textos s'han establert tres premisses: les incidències de la guerra, el resultat final i les conseqüències en l'actualitat.

Les incidències de la guerra es divideixen en tres ítems: la durada de la guerra, els efectes i les intervencions. Pel que fa a la durada la majoria dels grups consideren que si no s'haguessin llançat les bombes la guerra hauria durat més: «*S'hagués allargat molt més la guerra, però creiem que s'haurien acabat rendint igual (PC2GR5); La guerra s'hauria allargat més i els americans haurien guanyat recuperant el territori del pacífic (SN1GR1); Encara que no s'haguessin tirat les dues bombes la guerra hauria sigut més llarga i haurien guanyat els aliats perquè hi hauria entrat la URSS (SN2GR4)*».

Pel què fa als efectes, hi ha dues corrents, una minoritària, seguida per tan sols un grup que considera que no hi hauria tantes destrosses: «*Al final havien guanyat els americans amb l'excepció que no hi haurien hagut tantes destrosses, pèrdues econòmiques i morts (SN1GR1)*». I la majoritària en la qual coincideixen en afirmar que hi hauria hagut un augment del nombre de víctimes i destrosses: «*Però tard o d'hora haurien aparegut les bombes nuclears. També el terreny hauria quedat molt més malmès (SN1GR4); S'haurien continuat fabricant armes per lluitar, no s'haurien acabat els morts ni les destruccions per tot el món (SN1GR6); la 2a Guerra mundial s'hauria prolongat més, causant una mortalitat dels soldats molt més elevada pels dos bàndols. (EP1GR4)*».

En referència a les intervencions, opinen que d'altres països haguessin entrat en joc, el més esmentat és la URSS: «*S'hagués tornat a estendre la guerra cap als altres països de tot el món (SN1GR6); Però, també creim que si els nord-americans no haguessin tirat les bombes, l'URSS ho hagués fet, ja que estaven molt igualats en el desenvolupament d'aquesta tecnologia (SN2G3); haurien guanyat els aliats perquè hi hauria entrat la URSS (SN2GR4)*».

Valorant el resultat final de la guerra proposat, la majoria coincideixen en que els Estats Units, o el bàndol aliat, serien els vencedors, sense gaires canvis en el resultat, mostrant un fort determinisme històric: «*Però EEUU guanyaria de qualsevol manera (PC2GR1); Si no haguessin llançat les bombes de Nagasaki i Hiroshima segurament a la llarga els EEUU hagués guanyat degut a què tenien més força. L'altra opció hagués sigut que ambdós haguessin signat un tractat de pau que hauria beneficiat els EEUU (PC2GR5); Encara que no s'haguessin tirat les dues bombes la guerra hauria sigut més llarga i haurien guanyat els aliats perquè hi hauria entrat la URSS (SN2GR4); Els Estats Units haguessin enviat més bombes i potser el Japó hagués desaparegut quasi per complet (EP1GR2)*».

D'altres proposen uns resultats finals de la guerra diferents a la victòria hegemònica, ja sigui des de la creació d'institucions per evitar guerres, la no

existència de la guerra freda, o la disputa del Japó entre dos països: «*La guerra freda no hagués succeït. Es crearien institucions per intentar que no es produïssin noves guerres (SN2GR1); però creiem que sí la URSS hagués tirat la bomba la guerra freda no duraria tan de temps ni seria tan brutal, ja que l'ordre del món canviaria. (SN2GR3); Després Japó hauria sigut un punt d'atenció de la Guerra Freda pel control del Japó, dels EEUU i la URSS (SN2GR4)*».

Finalment, en la valoració de les conseqüències que tindria en l'actualitat, trobem un major ventall de possibilitats, classificades en: efectes en el poder, econòmics, de territorialitat i de salut.

En el primer cas s'esmenta: «*Ara i en un futur Japó juntament amb Xina són si serien els països més rics del món i la segona llengua seria el xinès o japonès (SN2GR2); Potser el Japó seria la primera o la segona potència mundial actualment si no haguessin patit la bomba atòmica (EP1GR4); En conclusió, Japó hagués conquerit el món al destruir una superpotència com la que és els EEUU (EP1GR6)*». Reflecteixen aquí com, si no s'haguessin llançat les bombes Japó, podria haver estat una gran potència mundial, atribuint aquest fet a l'espectacular creixement que havia experimentat el Japó abans de la Segona Guerra Mundial.

D'altres suposen que el Japó hagués estat annexionat als Estats Units: «*Actualment Japó estaria annexionat als EEUU i aquests serien la primera potència mundial (PC2GR6); Japó podria pertànyer a EEUU (SN1GR3)*».

Les referències a nivell econòmic foren majoritàries: «*Al dia d'avui estaríem en crisi i amb molts menys recursos com per exemple els ordinadors tan desenvolupats, mòbils d'última generació, si no fos que la guerra no s'hagués acabat i ara estaria tot molt pitjor (SN1GR6); els països d'Àfrica s'haurien posat a un alt nivell econòmic mentre que el Japó s'hauria anat desenvolupant poc a poc (SN2GR1); Ara Japó com que hauria tingut un passat diferent tindria una economia més pobra per culpa del control durant la guerra freda (SN2GR4); No s'hagués fet un gran avenç tecnològic en l'indústria i en la vida quotidiana. Els esdeveniments haurien anat que*

les ciutats encara estarien construïdes com aquella època i estarien millor en l'economia, ja que no s'haurien gastat tants diners en les reformacions d'aquestes ciutats (SN2GR6)».

Quant a la salut van posar l'èmfasi en els efectes que la radiació té sobre les persones: *«Segurament si no hi hagués hagut el llançament de les bombes moltes malalties que hi ha a l'actualitat no existirien (SN1GR1); la gent no estaria tan traumada psicològicament, políticament no hi haurien hagut conflictes posteriors (EP1GR1)».*

Alguns utilitzaren arguments propers a la dita "de tot s'aprèn", si no s'haguessin llançat les bombes atòmiques actualment no en sabríem tantes coses: *«Sense les bombes avui en dia encara no sabríem la potència de les bombes atòmiques; possiblement, haguessin tingut lloc més disputes bèl·liques (SN1GR2); la bomba nuclear no seria un descobriment a escala mundial (SN1GR3); A més a més, si no l'haguessin tirat, es desconixeria el poder nuclear aplicat a les bombes (EP1GR4)».*

Finalment, un seguit de joves exposen que tot hagués continuat igual, i actualment estariem de la mateixa manera: *«No hagués influït en excés en l'actualitat (PC2GR4); Sí, perquè ara no es fan guerres entre grans potències mundials per la por al llançament d'una bomba atòmica que devastaria ciutats senceres (PC2GR5); En l'actualitat hagués influït com ho ha fet ara, però ara estariem parlant sobre un fet històric diferent i més greu (SN1GR5); També hi haguessin hagut moltes menys víctimes i no hagués influït en l'actualitat (EP1G3)».*

La construcció de la ucronia

Com ha passat en altres sessions, la disposició de l'alumnat dins de l'aula va permetre gravar el procés de com un grup elaborava la seva ucronia.

Transcripció fragment de sessió: Sessió 4 grup 1

A1: La segona guerra mundial ja havia acabat a Europa i així, i continuava a Estats Units i Japó. Llavors EEUU per acabar l'atac va tirar les bombes a Nagasaki i Hiroshima. Què hagués passat si no les haguessin tirat.

A2: Hauria guanyat EEUU però haurien tardat més.

A1: Jo estic d'acord amb la A2 i pels historiadors que he llegit EEUU tenia guanyada la guerra, com a molt hagués tardat dos mesos més. Va fer això per acabar ràpid. Què hagués passat? Què creus que hagués passat si EEUU no hagués tirat les bombes. Hem dit que EEUU hagués trigat 2 mesos 3.

A3: Però si ja ho tenia guanyat, no hagués trigat dos mesos, hagués trigat un dia.

A1: Home un dia tampoc.

A3: Que ja ho tenia guanyat, ja estava només faltava esperar. No hagués passat res, haurien guanyat igual.

A4: Haurien tardat una mica més de temps, posem el període de la guerra hauria durat una mica més?

A1: Que el període s'hagués allargat una mica més. Jo crec que faltava alguna zona, però en si ja estava guanyat. Després això de repercussions més endavant.

A2: La por a les bombes nuclears i això. Si volguessin haurien pogut estudiar molt amb tantes bombes.

A1: La guerra freda, hagués canviat o hagués sigut igual?

A4: Potser si que hagués canviat, perquè Rússia i així no sabrien ben bé de què anava, no haguessin vist l'efectivitat.

A3: Que potser realment EEUU ja hauria canviat el món sense necessitar una altra guerra.

A1: Comencem per si EEUU no hagués llençat les bombes

A2: El període de guerra s'hagués allargat una mica més però haurien guanyat igual.

A1: Fins aquí estem d'acord. (ho escriuen) La pregunta és ara quines repercussions hagués tingut això a la guerra freda. Perquè EEUU si acabava ja la guerra definitivament, era també un avís a la resta de països per dir, ei, hola, estic aquí i tinc poder i que no em piquis que veuràs com acabes.

A4: Què vols dir que potser la guerra hagués estat només entre Rússia i EEUU.

A2: Per deixar les coses clares.

A4: Clar si dius que allò va ser un avís per Rússia llavors podem dir que si no l'hagués avisat hagués estat una guerra entre ells dos.

A2: Jo crec que no era per Rússia directament sinó per tot el món

A1: Especialment els comunistes

A2: Perquè així sabien qui era la potència que manava, que cuidadito con ellos, potser hi havia una intenció cap a ells, però era general. (ho escriuen)

A4: Home EEUU seguia tenint l'armament encara que no l'hagués utilitzat.

A2: Jo crec que si no ho hagués fet EEUU, algun veí ho hauria fet i potser si ho hagués hauria acabat amb més poder que abans. Jo què sé, és que podrien haver passat mil coses. I si, i si, i si...

A1: Jo crec que guerra freda hi hagués sigut igual.

A3: Jo crec que hagués estat tot igual bàsicament.

A1: Que potser hagués canviat una mica que s'hagués retardat més, que Rússia hagués tingut un paper d'haver sigut el primer en comptes d'EEUU, però jo crec que tot això ho feien igual. Posa que la guerra freda hagués seguit igual. (ho escriuen).

A3: El mateix resultat a la guerra freda. (segueixen escrivint)

Destaquem els passos que segueixen. Primerament, discuteixen sobre la durada de la guerra en cas de no llançar els artefactes. Coincideixen en la brevetat, però no es posen d'acord amb el termini.

Posteriorment, tracten la incidència de les bombes, consideren que el llançar-les els va permetre mostrar al món la força dels Estats Units, i que de no haver-ho fet, possiblement la Guerra Freda hagués estat força diferent.

Finalment, especulen i divaguen fent servir l'expressió "i si...", fins que un d'ells proposa una conclusió: tot seria igual, el resultat hagués estat el mateix en la Guerra Freda.

El text final:

<p>Grup: PC2GR1 PC2LaFe PC2CaVi PC2MaCo PC2MaBa PC2AnFo</p>	<p>Si EEUU no hagués llançat les dues bombes atòmiques a Nagasaki i Hiroshima el període de govern s'hauria allargat, però EEUU guanyaria de qualsevol manera. La Guerra Freda i l'actualitat haurien estat pràcticament igual, passant la guerra freda amb el mateix resultat i arribant a l'hegemonia gairebé total del món i dels seus recursos.</p>
---	---

L'alumnat ha explorat les possibilitats que la variació d'un fet suposa, això els ha permès indagar en distints futurs d'un fet històric. Han dut a terme un exercici d'anàlisi, memòria i comprensió d'un fet per tal de després fer-ne el possible canvi. Amb els resultats observem com es mostren més homogenis a l'hora de descriure les incidències i resultats d'un fet. Tanmateix, en elaborar les conseqüències abracen un ventall més ampli de possibilitats. Es considerat un bon indicatiu com a treball en l'educació per al futur.

7.6.4. Activitat 4.2: La carta del futur

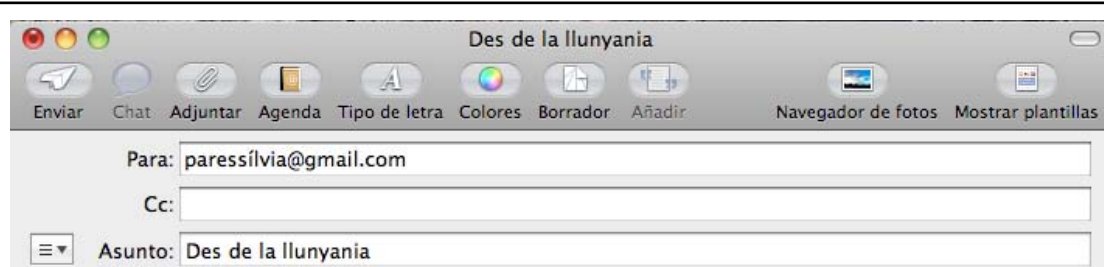
La darrera activitat de la seqüència i partia de l'experiència que va dur a terme el projecte ARIE (2008). L'exercici presentava el següent context:

A Europa hi ha una gran crisi econòmica i la major part de la població no té feina. Per tant, l'emigració s'ha convertit en un fenomen necessari i habitual. Ara, al 2061, els pols d'atracció són els països de l'Àfrica subsahariana i els de Latinoamèrica, ja que durant els darrers trenta anys (2031-2061) aquests països han crescut econòmicament, i hi ha moltes oportunitats de feina.

Tens una filla de 25 anys. No té parella ni fills. No troba feina i ha decidit emigrar a l'Àfrica. Hi ha molts amics i amigues que ja han marxat i li escriuen explicant-li que han trobat feina i que hi ha moltes oportunitats. Tu li dones els estalvis de la família, perquè pugui pagar-se el viatge i les primeres setmanes allà.

Després de sis mesos d'haver marxat de Catalunya, la teva filla t'envia el següent correu electrònic, i et planteja alguns dubtes.

Contesta-li amb un altre correu electrònic.



Estimada família,

Després de sis mesos, ja estic força instal·lada en aquest país. M'ha costat una mica. Pensava que seria més fàcil, i no ho és tant! Us enyoro molt, sobretot recordo els dies de festa, quan ens trobàvem tots a casa per dinar. El Nadal sense vosaltres és molt trist. Com ja us deia en el missatge anterior, estic molt bé de salut. Cada dia estic millor en aquest país, però tinc alguns dubtes i voldria saber la vostra opinió sobre la meva vida aquí.

Mireu: És cert que aquí hi ha força feina, però els sous són molt baixos per a nosaltres, els estrangers. A més, aquí no em reconeixen la meva carrera d'enginyera tècnica. Durant el dia treballo fent feines en quatre cases, cada nit faig la neteja d'una farmàcia, i els dissabtes i diumenges acompanyo una senyora que ven cosmètics per les cases. Per guanyar una mica més de diners, he de treballar moltes hores! Ja ho veieu: treballo tots els dies de la setmana, més de deu hores cada dia. Estic molt cansada. Val la pena que segueixi així? Ja no ho sé. Què en penseu?

Ara que ja estic situada, us puc explicar com em va costar trobar un lloc per viure. Ningú no em volia llogar un pis, perquè la gent d'aquí no s'acaba de refiar de nosaltres, els estrangers. Tenen por que no els paguem cada mes. Al final, ens vam ajuntar tres noies catalanes i vam llogar un piset petitó, que només té una habitació. Els lloguers són cars.

De totes maneres, treballant com treballo, la veritat és que ja he pogut començar a estalviar una mica de diners. Què faig? Us els envio? Compro bitllets d'avió per venir-vos a veure aquest estiu? Els poso al banc? Estalvio per fer una hipoteca i comprar-me un pis? He fet números, i surt a compte. Vas pagant cada mes durant trenta anys, i al final el pis és teu.

Una altra cosa: ja sabeu que la gent d'aquí no parla català ni castellà! De moment, només m'ajunto amb catalans i espanyols, que sortosament n'hi ha molts. Però, creieu que hauria d'anar amb la gent d'aquí? No conec bé la llengua que parlen. Per a mi aquesta llengua és molt difícil. Què faig?

Ja acabo. L'última cosa que us volia dir: aquesta gent té costums diferents als nostres: mengen unes coses molt rares, que no m'agraden i porten unes robes molt incòmodes! Què faig? Menjo com ells? Em poso la roba que porten? Però vaig molt incòmode i em sento estranya.

No us penseu que estic malament. La gent d'aquí es porta bé amb mi, encara que sigui blanca. En general, no es fiquen amb el meu color de la pell. Però, com veieu, estic plena de dubtes. Us trobo molt a faltar. Espero que em pugueu ajudar i que em doneu bons consells.

Una abraçada ben forta, i molts petons. Sílvia

En la presentació dels resultats de la investigació González et al. (2008) proposaven un mètode d'anàlisi basat en dos categories: la capacitat de contextualitzar i d'empatia, i l'establiment de relacions entre passat, present i futur. Després de valorar els elements analitzats es considera convenient utilitzar els mateixos instruments que el projecte presentava; ja que cobreixen molt bé les qualitats de l'educació per al futur, l'empatia, el coneixement del context i l'ús de la consciència històrica. Tots ells permeten a l'alumnat desenvolupar un pensament crític, anticipar-se al canvi i prendre decisions.

L'activitat no la van realitzar tots els grups classe, tres d'ells en quedaren exclosos per disponibilitat (veure apartat 7.6.2 Desenvolupament de la sessió 4, pàgina 304).

Per analitzar els textos s'ha utilitzat l'eix de coordenades proposat pels autors, ja que contenia les dues categories d'empatia i contextualització.

En la capacitat de contextualitzar trobem:

- ▶ L'alumnat no mostra cap element que indiqui que coneix el moment en el qual es situa. No contextualitza.
- ▶ Utilitza explicacions que indiquen que coneix el context des del que escriu, però no són molt pertinents i sovint contenen errors. Contextualitzen amb errors.
- ▶ Fa servir descripcions del context en què es troben, aquestes no contenen errors, però no són del tot completes.
- ▶ Empra descripcions i explicacions del context i demostra que el coneix plenament, a més a més es posa a la pell de l'altra persona o d'ell mateix però en un temps diferent. Contextualitza i demostra empatia.

La capacitat d'establir relacions temporals (consciència temporal/històrica):

- ▶ Escriuen el text des del present i no mostren cap vinculació a altres temps. No hi ha cap referència explícita d'escriure des de la data del context proposat. Present.
- ▶ Presenten el text des d'un temps diferent al present, concretament en el temps proposat, mostra explícitament que escriu des de l'any 2058. Temps proposat.
- ▶ Narren el text en el temps que s'ha proposat en l'activitat i a més a més estableixen vincles amb el seu present actual, és a dir, utilitza els coneixements adquirits per intentar comprendre i descriure el moment en què es situa. Temps proposat, referències al present.
- ▶ Exposen els textos situant-se correctament en l'any proposat, i a més a més utilitza els seus coneixements del present però en forma de passat. És a dir, és capaç de projectar-se en un futur, entenent tot el què ha viscut com a passat. Demostra saber-se moure amb facilitat en el temps i establir les relacions pertinents entre els moments.

Tal i com des de González et al. (2010) es proposava, la interrelació entre les dues categories ha permès construir el següent instrument d'anàlisi en el qual hi ha reflectit un alumne de cada variable que sorgí. En l'annex apareix amb tots els alumnes classificats en el seu apartat.

	Present	Temps proposat	Temps proposat, referències al present	Temps proposat, relacions temporals
Contextualitza i empatitza		PC1SN2		SN1JaCu
Contextualitza	SN1ArGo	SN1AnLo	SN1TaAK	PC1CaBa
Contextualitza amb errors o incomplet	PC1Ra	SN2TaGa		SN2MaRi
No contextualitza	PC1PoSa	EP1FeGa		

Abans d'observar un exemple de cada cas, tal i com es feia a l'article citat, proposem una simplificació gràfica, que permet observar en quines categories i variables es situa l'alumnat. La distribució de la taula és la mateixa que en González et al. (2008).

	****		**
****	*****	*	**
***** * ***** * *****	**** **		*
***** * ***** * *****	***		

Ens fem una idea de quins són els perfils de l'alumnat. La gran majoria no contextualitza o si ho fa és de forma incompleta i/o amb errors. A més a més, els costa situar-se en el temps proposat. D'altra banda, són un grup petit els que aconseguixen contextualitzar correctament, alguns d'ells segueixen utilitzant el present, d'altres se situen en el temps proposat. Finalment, veiem com és una

minoria la que és capaç de contextualitzar correctament i utilitzar els seus coneixements per establir relacions entre les tres categories temporals.

Seguidament, s'exposen els casos dels exemples utilitzats anteriorment. Els que no contextualitzen i parlen des del present no fan cap referència al temps proposat i es limiten a contestar algunes de les preguntes, però sense tenir en compte el context: *«Doncs crec que hauries d'intentar adaptar-te. Si ets com ells segur que tard o d'hora t'acabaran acceptant. Si intentes ser com ells, adoptar les seves costums, la seva religió, fes com ells, acabaràs adaptant-te i acabaràs per integrar-te en la seva societat i tenir una vida còmode i tranquil·la. Tu fes el què vulguis, jo només puc aconsellar-te (PC1PoSa)»*. Com hem vist aquests eren una de les dues grans majories.

Els alumnes que no contextualitzen, però que es situen en el temps proposat presenten unes característiques similars, prescindeixen pràcticament de la totalitat del context, fins i tot el recreen: *«Estimada filla, Aquests últims sis mesos han canviat molt les coses aquí hem obert una botiga al poble, una botiga d'electrodomèstics, de moment ens va molt bé, et volem proposar que vinguis a treballar amb nosaltres perquè necessitem algú que ens controli l'administració, Esperem que t'agradi la proposta, Una abraçada (EP1FeGa)»*.

L'altra gran majoria, són aquells que contextualitzaven amb errors o de forma incompleta i que escrivien el correu des del present: *«Estimada filla, Fa 6 mesos que no ens veiem i la veritat és que et trobem a faltar moltíssim. Quan he rebut el teu correu la veritat és que m'he posat molt contenta, perquè volia saber de tu. A veure sobre la feina, penso que gairebé a tots els llocs ha canviat bastant, crec que la feina que tens està bé, encara que podries trobar-ne alguna cosa millor. Sobre la carrera hauries d'intentar que te la facin valorar perquè allà és igual que aquí o almenys hauria de ser així. Sobre els diners penso que te'ls has de gastar en coses teves, però també guardar-ne perquè mai se sap què pot passar. T'enviarem diners perquè puguis venir a veure'ns!*

Per lo de més, penso que hauries de ser tu mateixa i fer el què tu vulguis. Un petó i una abraçada dels teus pares (PC1Ra)».

Els alumnes que contextualitzen de forma incompleta o amb errors i es situen amb el temps proposat, no sempre donen indicacions exactes de l'any en què ens situem, però el context global del missatge permet la situació en un futur: *«Estimada filla meva, Estem bastant tristos, s'ha mort el pare i demà anem al funeral. No cal que et gastis els diners en un bitllet d'avió. Nosaltres ja et parlarem de com ha anat. Segueix endavant intentarem trobar una feina però a part necessito que ens portis una mica de diners per anar tirant. Una altra cosa, el pis que has llogat, assegura't que amb la gent que vius sigui bona gent. I una altra cosa, ja que ells et deixen entrar bé al país, adaptat a la seva manera de viure, resisteix igual que ells i menja a més els mateixos costums. Si ho fos aconseguiràs viure bé si no tothom et mirarà malament. Sobre tot, tractar-los amb respecte. Un petó molt gran (SN2TaGa)».*

Una altra categoria trobada és l'alumnat que contextualitza de forma incompleta o amb errors, encara que aconsegueix establir relacions temporals *«Estimadíssima filla; Ja he rebut el teu correu i segons totes les preguntes que em feies tinc una única resposta (no sé si hi estàs d'acord), la proposta és: No perdis els costums de Catalunya, no fa falta que facis el mateix que fan ells, ells són diferents, són d'una altra raça i cultura. Si no hi estàs bé pots tornar aquí i fer companyia a la teva terra, Catalunya. Espero haver-te ajudat filla, et trobem a faltar molt. Tingues en compte que temps enrera cap al 2011-2021 ells venien a Catalunya i no s'adaptaven a nosaltres però fes lo què t'ho vulguis filla, t'estimo (SN2MaRi)».*

Un altre grup són els que contextualitzen correctament. Primerament, hi ha els que se situen en un present, no fan referències als temps proposats: *«Estimada Sílvia, Comprenc la teva situació, però has de seguir tirant endavant, continuar treballant, no et donis per vençuda perquè serà pitjor. Entenc que el sou que cobres és baix, però pensa que és molt millor això que no pas passar gana. Respecte al*

dubte que tens sobre els diners has de pensar que els diners són teus, te'ls has de quedar tu, a partir d'aquí, els has d'utilitzar de la forma més convenient que et sembli. Si creus que el millor és invertir-ne una part per una hipoteca, endavant! A continuació respecte al següent dubte, crec que hauries de començar a fer-te amb gent d'allà al país, sempre en trauràs alguna cosa positiva, i sobretot, n'aprendràs molt d'ells, ells et poden solucionar dubtes, ajudar-te amb la llengua, etc... Però per fer això no cal que deixis de banda els de casa nostra. Recorda-ho. I finalment fent referència al dubte de la roba i els costums, crec que has de fer el què et sigui més còmode per tu, però sempre respectant l'ho dels altres. Espero que les meves respostes et puguin ajudar a triar un bon camí. Una abraçada ben forta. El teu pare (SN1ArGo)».

Seguidament, observem els que sí que aconsegueixen situar-se en el temps proposat, i tot i la manca de referències explícites podem intuir el temps. Aquests, com l'anterior, són un grup força minoritari: «*Estimada Silvia, Tots els teus dubtes tenen solució. Per les coses que ens has explicat has de treballar moltíssim, però val la pena esforçar-se per les coses, d'aquesta manera aprendràs moltes coses de la vida. Respecte als diners, només fa mig any que estàs fora de casa, per tant estalvia molt, posa els diners al banc. Jo de tu de moment fins d'aquí a més temps no faria una hipoteca, és un pas en la teva vida que te l'has de pensar molt bé. Tot i que ens encantaria que ens vinguessis a veure, no ho facis, no et gastis els diners per això, que ara els necessites per seguir endavant. Respecte als costums ja que estàs en un altre país prova tots els seus menjars, participa en les festes... És molt bo conèixer les costums de d'altres països i molt interessant. Intenta aprendre la seva llengua t'anirà molt bé i coneix a gent nova. Sabem que te'n sortiràs. Un petó, t'estimem! (SN1AnLo)».*

Només hi ha hagut un alumne capaç de contextualitzar correctament i a la vegada explicar un fet a partir de referències del present: «*Estimada filla, Aquí estem molt feliços de què t'hagis pogut adaptar, encara que hagi resultat una tasca difícil. Respecte als teus dubtes, només podem oferir-te la nostra opinió personal, però la decisió l'has de prendre tu ja que ets tu qui ho viu directament... Doncs bé, trobem que*

és molt positiu que la feina sigui abundant però, has e pensar que els salaris del país on ets es corresponen, en part, amb el nivell de vida que porten els nadius d'allà, i per això per a vosaltres que veniu d'un país més pobre que el nostre, trobeu escassos els salaris. No obstant i personalment, pensem que independentment de la qualitat de vida del país, hauries de treballar tantes hores i a sobre en feines que no es corresponen amb els teus estudis (amb els estudis que tens, hauries d'intentar aconseguir una feina estable i ben pagada). El problema del lloguer, és bastant típic. En els països pobres la gent intenta assegurar al màxim pel què fa als diners a més que el cost és bastant alt ja que tothom en vol el màxim profit. Sobre els bitllets, pensem que és una mica precipitat venir ara ja que portes molt poc temps vivint-hi i encara t'has d'adaptar (aprendre la llengua). Sobre els costums has de seguir igual, no importa on visquis, tu has de seguir amb la teva personalitat. Això és tot el què et podem aconsellar. Espero que triïs la opció correcta. La teva família (SN1TaAK)».

Dos són els alumnes capaços de contextualitzar correctament i a l'hora establir relacions temporals entre el passat, el present i el futur: *«Preciosa filla meva, Després de llegir el teu e-mail i pensar en tots els dubtes i preguntes que tens, intentaré ajudar-te una mica. Treballar 10 hores diàries sense descansar cap dia és una bogeria i no val la pena seguir així, hi ha coses molt més importants que el treball. Jo aniria a un altre país a buscar oportunitats millors. Que la gent d'allà desconfii una mica és normal, és el mateix que fa 50 anys aquí a Europa quan els africans etc... venien aquí. Pel què fa als diners, queda-te'ls. A tu et faran més servei que a nosaltres; aprofita'ls i no te'ls gastis en qualsevol cosa ja que no crec que hagi d'anar i d'adoptar les seves costums, som en un món multicultural i ningú s'ha d'amagar. Pel què fa a la llengua intenta aprendre'n tan com puguis. Espero que la meva resposta et serveixi. Molts petons filla (PC1CaBa)».*

Els alumnes que contextualitzen correctament i empatitzen situant-se en el temps proposat són pocs, tot i així, bona part dels seus textos mostren emotivitat: *«Hola Sílvia preciosa, Nosaltres també t'enyorem molt i ens agradaria que*

estiguessis aquí. Tu ja saps qui té la solució a tot això, i sembla que en aquests sis mesos la gent s'ha acabat de despertar. Jo treballo 12 hores i gairebé no arribem a final de mes, amb el teu pare a l'atur. Si les hores es reduïssin hi hauria més gent treballant, però ja sabem que no els interessa pagar més. La gent ja no aguanta més, i no sé si ho has vist per la televisió o per internet, però s'està produint una sèrie de revoltes i cada vegada hi ha més gent. Ja no hi ha cos de policia que defensin els polítics perquè finalment aquests s'han unit a la lluita. jo penso deixar la meua feina, com molts altres per deixar de beneficiar als que ens tenen així. Això petarà Sílvia. El sistema ja no pot aguantar més, i aviat el govern dimitirà i serem nosaltres nosaltres els que estarem allà. No passa res si ens morim de gana durant uns dies, els supermercats també acabarà sent nostre. Com a mare teua, i com a persona, et deixo que aguantis allà. El canvi ha de ser mundial. Ja hauràs vist les desigualtats del país on viu també. Organitzeu-vos allà a la teua terra on s'esperarà amb braços oberts a tota aquella gent que va haver de marxar sense culpa. El món està canviant, s'ha hagut d'esperar milers d'anys però ho estem aconseguint. Filla tens sort del futur que t'espera just i igual per a tothom. T'estimem amb tot el nostre cor, el teu pare i la teua mare (PC1SN2)».

Les dues últimes categories que trobem és la dels alumnes, en aquest cas són dos, que aconsegueixen empatitzar amb el context i establir relacions temporals: «*Estimada Sílvia, Estem contents tots de què estiguis bé i te n'hagis pogut sortir tota sola. Sobre els problemes d'arribar a allà i instal·lar-se de nou i tornar a muntar una nova vida. Sobre els problemes que tens actualment, sabem que això de què us acceptin als estrangers és dur, perquè a Espanya passava el mateix a l'any 2011 o aproximadament aquest, però no et preocupis. Al cap d'uns anys quan se n'adonin que aneu a treballar això no passarà, a més, el teu títol universitari sí que el trobaran a faltar, ja t'ho ben jurem. Això que ens has plantejat sobre si has de canviar, has d'intentar aguantar encara que sigui un temps per veure si les coses realment cambren, si no, ja pensarem altres solucions. El salari que guanyes és per a tu, has de fer la teua pròpia vida, almenys aquests primers dies que està instal·lada allà i fent nova vida.*

Estem contents de què vegis que algunes coses surten a compte. Dius que no tens vida social, només amb els del nostre país, però veuràs que necessites trobar amics d'aquell país on t'ajudaran i acabaràs aprenent la llengua, tingues paciència. Sobre la llengua i les costums que tenen, ja t'aniràs adaptant, a tothom li costa el primer cop però acaba satisfet. Nosaltres també et trobem molt a faltar i esperem que et cuidis i tinguis molta sort. Petons Sílvia (SN1JaCu)».

Els resultats han estat força similars als que se'ns presentaven en l'article anteriorment esmentat, fins al punt que l'alumnat utilitza de la mateixa manera el concepte d'integració, consideren que tan sols tenint la voluntat d'integrar-se ja s'aconsegueix una convivència normalitzada i una igualtat d'oportunitats: *«Creencia construida del hecho de no haber contextualizado bien la situación. En realidad esto es producto de su incapacidad para "situarse en el lugar del otro", ya que ellos no se ven como inmigrantes, sino que perciben la situación desde un lugar de privilegio. Consideran que con el hecho de conocer la lengua, las costumbres, querer ser aceptados o tener estudios, ya se integran y son aceptados. Incluso que ello implica progreso social. Es una mirada ingenua y poco realista, ya que parece que desconocen los aspectos más dramáticos de la inmigración. Parece como si el hecho de aprender la lengua, adaptarse a las costumbres o respetar las normas de relación fuera una elección para el inmigrante, y no lo plantean como un proceso de obligado cumplimiento por la propia supervivencia»* (González et al 2010: 153). Aquí en podem observar un parell d'exemples: *«[...] Crec que estaria bé que aprenguessis l'idioma i que et relacions amb la gent d'allà. Estaria molt bé que aprenguessis més sobre la cultura i intentessis integrar-te més en la societat [...] (PC1N4); [...] Respecte al tema social, Sílvia, el millor que podries fer és integrar-te i obrir-te a conèixer nous sectors de gent [...] (SN1SaSa)».*

De forma molt similar a González (et al 2010) es conclou que el presentisme és molt important, la majoria utilitza els valors del seu present per

interpretar el passat i projectar-se cap al futur. Escriuen des del present i en el present, i bona part d'ells no aconsegueix contextualitzar de forma correcta les situacions. Són molt pocs els que són capaços de vincular-se en el temps proposat i menys els que aconsegueixen relacionar les tres categories temporals. En aquest sentit, pocs alumnes utilitzen els seus coneixements històrics per pensar i decidir sobre el futur, fet que posa en dubte una creença que sembla generalitzada entre el professorat, que l'estudi del passat històric serveix per millorar el present i pensar el futur, d'una manera quasi bé mecànica. En realitat l'alumnat no utilitza els seus coneixements històrics per a prendre decisions a la seva vida o per al seu futur personal. D'aquí els resultats que hem obtingut.

8. Interpretació de les dades obtingudes en les entrevistes al professorat

8.1. Les entrevistes amb el professorat

Tal i com s'ha comentat, les entrevistes amb el professorat van permetre aprofundir en la concepció que aquest té sobre el treball del futur a l'aula. També s'utilitzaren per comentar alguns aspectes de les sessions o de les enquestes i per a la interpretació de les dades. Les entrevistes es poden consultar transcrites en la seva totalitat en els annexes.

8.1.1. L'opinió sobre l'educació per al futur

Quina és l'opinió del professorat que ha dut a terme les sessions sobre l'educació per al futur? Seguidament, s'exposen uns fragments en els quals hi observem el parer del professorat envers el treball del futur en les aules.

Transcripció fragment d'entrevista professorat - P1

I: Com entens el futur des de la perspectiva educativa, si creus que s'ha de treballar més a l'aula, si es treballa poc.

P1: Jo ara que m'he repassat el currículum et diria que explícitament poca cosa en diu, només la part que parla de formar ciutadans que tinguin unes habilitats i capacitats per inserir-se en la vida social i política del país on viuen. Per jo penso que és molt important pensar en el futur perquè ells l'han de construir, però no poden construir un futur sense conèixer el passat i el present, per tan interpretar el present els pots servir per deduir el futur. Es treballa poc.

Transcripció fragment d'entrevista professorat - P3

I: Com veus el fet de treballar el futur en les ciències socials?

P3: Les conseqüències reals esdevingudes d'un fet històric, eren futur possible i van ésser reals quan el fet es materialitzà.

I: Creus que els ha pogut ajudar?

P3: Sense cap dubte. Després de treballar amb detall l'edat contemporània, va ser interessant jugar a preveure l'esdevenidor.

I: Creus que és interessant, molt necessari, indispensable?

P3: Crec que és més que interessant: es necessari tot i que no m'atreveixo a dir que sigui indispensable.

I: Creus que el fet de treballar el futur hauria d'estar inclòs en el currículum?

P3: No m'ho imagino com a assignatura, però crec que si la previsió del futur és la gran característica que ens separa dels animals, a cada àrea cal trobar la manera de treballar les causes i conseqüències i entendre les primeres com a present i les darreres com a futur. Estic parlant d'entendre la "història del futur" com a una cadena previsible de causes i conseqüències i als agents històrics com els que remenen les variables.

Transcripció fragment d'entrevista professorat - P4

I: Com veus el fet de treballar el futur dins de l'institut, l'escola, el currículum.

P4: Molt necessari.

I: Creus que hi és prou reflectit en el currículum?

P4: No, detallat no ho recordo, una mica en l'esperit, una mica però concretat no existeix. I a l'hora de fer història, de fer ciències socials, geografia i història m'hi porta molt, hi acabo. No és que hi hagi pensat, però hi he acabat.

El professorat considera el fet de treballar el futur com un aspecte necessari i important, tot i que no és quelcom indispensable. Afirmen que ajuda a l'alumnat. A més a més, opinen que en el currículum, tot i que no hi surt reflectit de forma específica, sí que se n'intueixen les intencions, però no hi són determinades.

8.1.2. L'opinió sobre el treball del futur que realitzen a l'aula

Seguidament, presentem els fragments en que el professorat exposava quina ha estat la seva relació amb l'aplicació de l'educació del futur a l'aula, si ho fan, com l'apliquen.

Transcripció fragment d'entrevista professorat - P1

I: Com entens el futur des de la perspectiva educativa, si creus que s'ha de treballar més a l'aula, si es treballa poc.

P1: [...] Jo sóc conscient que el treballa poc amb els alumnes. Me n'he adonat amb les sessions que has anat portant, que moltes vegades et centres en el passat, en el present, que utilitzes aspectes del present per analitzar el passat, però no per deduir el futur. Potser és el que falta, aquesta part de deducció, de plantejar què passarà després. Potser ens els alumnes de quart com que han de fer un pas en la seva vida, pensen en el futur, però no d'una manera acadèmica, però sí d'una manera personal.

Transcripció fragment d'entrevista professorat - P3

I: Has treballat abans el futur amb l'alumnat? Si és que sí, de quina forma?

P3: Jo personalment el treballa des del raonament analògic, quan dins de la matèria estudiada sobre el s. XX, els faig donar compte que ara, en el s. XXI apareixen variables repetides en el passat. A les hores els demano què podria passar en el futur.

Transcripció fragment d'entrevista professorat - P4

I: Com l'has treballat?

P4: Bé el fet d'explicar una història amb uns fets acabats i aquí s'ha acabat tot, doncs m'ha semblat insuficient, buit. Agafes això i què creieu que passarà? Analitzar la causalitat, causes i conseqüències, acabes projectant com pot ser el futur. Si ara hi ha això i passa aquest procés, sí aquest imperi es va acabar, què passarà. Acabo parlant molt de Xina. Vida als EEUU i a Xina. Fico exemples, no hi he pensat, no ho tinc articulat, però a la pràctica m'acaba sortint. On està escrit que els vostres fills estudiaran anglès, els vostres pares a l'escola s'estudiava el francès, els vostres fills o els néts potser el xinès. Això no està acabat, aquesta sensació de què el món està acabat... Almenys intento no transmetre-ho. A vegades es queden astorats. El tema surt. Un dia que volien fer batxillerat tecnològic, enginyeria... A on creieu que treballareu si sou enginyers? A on s'està desplaçant la indústria? Al sud-est asiàtic i a Xina, ara s'hi va pels cotxes i altres temes. Aneu pensant-hi. [...] En el llibre de text, aquest tema no surt, passen per la història acabada. Hi ha un tema final de món actual que vol ser globalitzador. Però no hi ha cap tema, no recordo cap unitat que preguntis al respecte.

En un moment o altre han pres consciència de la importància del treball en el futur. En el primer cas ha estat en l'aplicació de les sessions. En els altres ha estat gràcies a una concepció personal de la història. Un la concep com a quelcom inacabat, tot està per fer. Tot i això, considera que no té cap discurs articulat, són petites idees, petites preguntes que han sorgit a partir de la pròpia reflexió. L'altre parteix d'una perspectiva analògica de la història i utilitza la repetició de les variables.

8.1.3. L'opinió sobre el tractament del futur en els llibres de text

Els llibres de text són una de les eines més utilitzades a l'hora de desenvolupar la seva activitat docent. És per aquest motiu que es va preguntar sobre com veien el tractament del futur en els actuals suports digitals.

Transcripció fragment d'entrevista professorat - P1

I: Els llibres hi és tractat?

P1: Jo diria que no, que poc parlen de futur. En algunes de les unitats aquelles finals, dels llibres de quart d'ESO, quan has parlat de la situació del món actual, pots intuir que es planteja algunes portes obertes cap al futur, però de forma explícita jo diria que no. Què ens passa moltes vegades, que nosaltres com a centre tenim un llibre de text i més o menys segueixes aquell llibre de text i no incorpores aquests elements.

Transcripció fragment d'entrevista professorat - P3

I: Quin llibre de text utilitzeu? Creieu que hi és contemplat el futur?

P3: A 4t d'ESO el llibre de text encadena bé les causes i conseqüències concretes de cada fet, però no fa salts en el temps. Tampoc no acaba de quedar clar que ara la humanitat pren decisions que condicionen el seu propi futur com a futurs ciutadans.

Transcripció fragment d'entrevista professorat - P4

I: El llibre, quin fas servir?

P4: Aquest any a quart fem servir el de la Barcanova.

I: Com el veus? Creus que es treballa molt, no es treballa...

P4: Jo és que fins l'any passat no tenia llibre de text... Jo feia tercer i a tercer no fèiem llibre de text, per tan no puc dir-t'ho. Aquest any és el primer com que faig quart i... I aquest tema no surt, passen per la història acabada. Hi ha un tema final de món actual que vol ser globalitzador. Però no hi ha cap tema, no recordo cap unitat que preguntis al respecte.

En els tres casos, el professorat considera que en el llibre de text no hi surt de forma explícita, igual que en el currículum es pot intuir. Hi ha una voluntat, però tan sols es queda en una mera intenció. Es confirmen així els resultats de l'anàlisi que havíem fet en la part I (veure apartat 5. Anàlisi dels llibres de text, pàgina 129).

El treball del futur és un aspecte que un cop conegut atreu l'interès del professorat i el veu com una bona eina, fins i tot necessària, per acabar de donar coherència a la ciències socials, per dotar-la de sentit pràctic. Algun d'ells n'ha fet alguna petita aproximació, però no ha estat premeditada ni teoritzada. Els docents coincideixen en que el treball del futur no és contemplat ni en el currículum, ni en la pràctica docent, ni els llibres de text.

Part III

9. Conclusions i suggeriments

El propòsit de la present tesi doctoral era indagar en el tractament del futur en l'ensenyament de les ciències socials en l'educació secundària per fer propostes de millora. Després d'una investigació en la qual s'han analitzat un ampli ventall d'aspectes, es presentaran les conclusions fonamentals i es revisaran els objectius de la recerca.

La preparació per al futur és l'objectiu de l'educació. Un concepte que no ha tingut gaire atenció des de l'ensenyament de les ciències socials. S'ha prioritzat el passat amb la història i el present amb la geografia. Ha estat gràcies a les aportacions fetes des del marc anglosaxó que s'ha introduït el concepte de futur en l'educació, aprofitant el treball dels *future studies* i donant pas a l'anomenada *education for the future*.

Hem estudiat quina és la fonamentació teòrica i les recerques dutes a terme. S'ha comprovat que el futur és un element tàcit i manllevat en el currículum català i la seva incipient presència, tant en els continguts proposats pel decret, com en les propostes de concrecions curriculars de les editorials.

S'han indagat les representacions socials que l'alumnat té sobre el futur, les tipologies que n'emanen, la diferència entre pensar el futur personal i el global, i el compromís subjacent en la construcció d'un món millor. Un dels

altres aspectes verificats en la investigació ha estat la modificació de les representacions socials sobre el futur després de l'aplicació d'una seqüència didàctica.

Finalment, s'ha constatat la bona predisposició del professorat de ciències socials a l'hora d'incorporar el treball del futur en la seva matèria, qualificant com a quelcom molt necessari el fet de poder ensenyar a l'alumnat a projectar-se en el demà.

9.1. Conclusions a partir de la triangulació dels resultats de la investigació

Per elaborar les conclusions sobre els resultats de la investigació, s'han triangulat els diferents instruments i resultats de la recerca. Així doncs, en les conclusions hi confluiran tots els elements de la investigació.

Les conclusions s'estructuren en dos grans apartats. El primer dedicat al plantejament de la recerca i el segon sobre els resultats de la investigació. Aquest últim dividit en tres punts que engloben les diferents preguntes i objectius formulats a l'inici de la tesi.

9.1.1. Conclusions sobre el plantejament de la recerca

El plantejament partia d'una manca de continguts sobre el futur en l'ensenyament de les ciències socials, que ens semblava que afectava l'aprenentatge de la participació social de l'alumnat i deixava les imatges sobre el futur en mans de les experiències viscudes fora del marc escolar.

Després d'observar les diferents representacions, treball i opinions, tant de l'alumnat com del professorat, es constata la manca d'un treball del concepte de futur. Ho comprovem en la imatge del demà que té l'alumnat, que es

refleixen generalment en un nivell de vida similar a l'actual pel què fa l'àmbit personal i un futur pessimista pel què fa l'àmbit global. Aquestes representacions demostren que es reproduïxen estereotips amb poca reflexió, així com imatges que provenen dels mitjans de comunicació.

Un treball del futur amb l'alumnat obra una sèrie de possibilitats per fer els aprenentatges més significatius i funcionals, aportant sentit i rellevança al coneixement social.

En conclusió, el supòsit inicial s'ha confirmat, l'experiència personal i els mitjans de comunicació omplen el buit de la preparació per al futur, però la inclusió i el treball del futur en l'ensenyament de les ciències socials és possible i necessari.

9.1.2. Conclusions respecte les preguntes i els objectius

A partir del problema de recerca i de les preguntes inicials, es plantejaven un seguit de supòsits i objectius, per indagar en el concepte de futur dins l'ensenyament de les ciències socials.

En la justificació inicial es formulava una pregunta principal i cinc més que ajudaven a complementar-la i desenvolupar-la. Recordem-les:

Preguntes de la investigació
Quin tractament té el concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials? I quin tractament hauria de tenir?
Quines són les representacions socials i quin és el seu origen sobre el futur en l'alumnat d'educació secundària?
Quines tipologies d'alumnat d'educació secundària podem establir a partir de les representacions del futur que ells es fan?
Quin tractament rep el futur al currículum i quina opinió en tenen el professorat i l'alumnat?

Preguntes de la investigació
Com podem introduir el concepte de futur a partir d'una proposta didàctica? I com la portem a la pràctica?
Es modifiquen les representacions de l'alumnat després de l'experimentació?

Seguidament, es plantejaven els objectius que tenia la investigació derivats d'un objectiu principal.

Objectius de la investigació
<u>Indagar en el tractament del futur en l'ensenyament de les ciències socials en l'educació secundària per fer propostes de millora.</u>
Elaborar una proposta d'estructura conceptual sobre el futur que faciliti la seva inclusió en les ciències socials.
Indagar en les representacions que tenen els alumnes de secundària sobre el futur.
Indagar en el grau de compromís de l'alumnat amb la construcció d'un futur millor.
Interpretar els espais que té l'alumnat per expressar les seves esperances i pors.
Identificar quines fonts d'informació utilitza l'alumnat per descriure els problemes socials que considera rellevants i les seves possibles solucions.
Establir quines relacions estableix l'alumnat entre el passat i el seu present i amb el futur.
Identificar quines tipologies d'alumnat podem establir a partir de les representacions que tenen sobre el futur.
Elaborar propostes d'intervenció didàctica per introduir el treball del futur a l'aula.
Reflexionar sobre la pràctica d'ensenyament del futur a partir de l'experimentació d'una seqüència didàctica, i interpretar els resultats del treball de l'alumnat.
Analitzar les idees del professorat sobre la incorporació del futur en l'ensenyament de les ciències socials

Totes les preguntes i objectius, tot i estar relacionades entre elles, s'agrupen en tres grans blocs, en funció de l'aspecte al qual fan referència. Són el tractament del concepte de futur, les representacions socials sobre el futur i el treball del concepte de futur.

9.1.2.1. Conclusions sobre el tractament del futur

En aquest punt de les conclusions veiem quin és el tractament que rep el futur en les ciències socials. El quadre mostra totes les preguntes i objectius referents al present àmbit.

El tractament del concepte de futur
Quin tractament té el concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials? I quin tractament hauria de tenir?
Quin tractament rep el futur al currículum i quina opinió en tenen el professorat i l'alumnat?
Indagar en el tractament del futur en l'ensenyament de les ciències socials en l'educació secundària per fer propostes de millora.
Analitzar les idees del professorat sobre la incorporació del futur en l'ensenyament de les ciències socials.

El tractament del concepte de futur en les ciències socials s'analitza des de tres òptiques diferents: l'espai que té en el currículum, en els llibres de text i l'atenció que rep per part del professorat. El perquè de les tres vessants és per la importància que cada una té en l'educació de l'alumnat. El currículum és el decret pel qual es legislen els objectius, continguts i competències que s'han d'assolir un cop acabada l'etapa de l'ESO. Els llibres de text són l'eina que bona part del professorat utilitza per vertebrar el programa de l'assignatura. En última instància trobem el professorat, els encarregats de formar l'alumnat, per tal de què puguin esdevenir ciutadans democràtics.

En l'àrea de les ciències socials del Currículum d'Educació Secundària Obligatòria constatem com el futur apareix en molt poques ocasions i ho fa en forma de tres apreciacions. La majoria de cops que s'utilitza el concepte és de forma tàcita, com a part integral de les tres categories de la temporalitat

humana. La segona apreciació que es dóna al futur, és la d'element manllevat, en què el concepte s'aplica en referència a altres àmbits, sobretot a la necessitat d'adaptació als canvis de la societat. Finalment, trobem la idea d'estudi del futur com a eina de transformació, com a clau per millorar el món, tot i només aparèixer una vegada.

En el cas dels continguts, el futur només hi és considerat una vegada i no de forma autònoma. És en el quart curs de l'educació secundària, en què es proposa la valoració de la memòria històrica per a la construcció del futur.

Troblem un currículum en què el futur és només una idea plena de bones intencions, però que en cap moment esdevé un objectiu, a diferència del currículum anglès en que el futur és un eix vertebrador del document.

Analitzades les propostes editorials, comprovem que segueixen totes les instruccions curriculars. Per tant, també hi ha una manca de presència del concepte de futur, que queda reduït a l'àmbit de la geografia i, més concretament, a l'estudi del medi ambient i la sostenibilitat. Trobem tan sols algunes activitats, com ara la valoració de causes i conseqüències, utilitzades en el context de l'educació per al futur, però sempre vinculades a la sostenibilitat.

En les consideracions del professorat destaca la seva valoració sobre el treball per al futur com un aspecte necessari i important. Opinen que la inclusió del futur ajuda a l'alumnat a pensar i els dóna una millor preparació per a la participació democràtica. No podem demanar que construeixin un futur sense donar eines per fer-ho.

Cal destacar que a les entrevistes amb el professorat, la pregunta sobre quin tractament hauria de tenir el futur és la primera que es formulen. La resposta és ben concreta, el futur hauria de tenir el suficient tractament per tal que les ciències socials aconseguixin el seu objectiu: formar ciutadans capaços de contribuir al desenvolupament, transformació i millora de la societat.

Tanmateix, l'objectiu anterior no es pot aconseguir si les ciències socials segueixen centrades en només dues categories temporals: el passat i el present. El futur hauria de ser una finalitat, el currículum anglès és un model a tenir en compte, sens dubte. És primordial treballar seguint les eines i estratègies de la prospectiva i l'educació per al futur. Amb la finalitat que l'alumnat tingui una millor preparació per adaptar-se i promoure els canvis socials.

El tractament del futur en l'educació secundària obligatòria a Catalunya és escàs, potser podríem dir que incipient o que està en una fase embrionària. Tot i això, el professorat veu com a quelcom necessari la inclusió i treball del futur en l'ensenyament de les ciències socials, encara que reconeix no tenir sempre les eines ni els coneixements o formació necessària.

9.1.2.2. Conclusions sobre les representacions socials del futur

Es presentaran els aspectes vinculats amb les representacions socials. S'exposen les preguntes i objectius referents a aquest àmbit, analitzats de forma interrelacionada.

Les representacions socials sobre el futur
Quines són les representacions socials i quin és el seu origen sobre el futur en l'alumnat d'educació secundària?
Quines tipologies d'alumnat d'educació secundària podem establir a partir de les representacions del futur que ells es fan?
Indagar en les representacions socials que tenen els alumnes de secundària sobre el futur.
Identificar quines tipologies d'alumnat podem establir a partir de les representacions que tenen sobre el futur.
Indagar en el grau de compromís de l'alumnat amb la construcció d'un futur millor.
Interpretar els espais que té l'alumnat per expressar les seves esperances i pors.
Identificar quines fonts d'informació utilitza l'alumnat per descriure els problemes socials que considera rellevants i les seves possibles solucions.

Les representacions socials sobre el futur

Establir quines relacions estableix l'alumnat entre el passat i el seu present i amb el futur.

Les imatges del futur de l'alumnat s'han identificat gràcies a dos instruments de recerca: els qüestionaris i els grups focals. A partir de les eines es qüestionà i treballà amb l'alumnat diferents aspectes: com s'imaginaven la seva vida i la del món en el futur, ja fos a partir d'una data concreta o oberta; la realització de dibuixos sobre la seva ciutat; com els afecten les diferents categories de la temporalitat humana; quin espai tenien a l'aula o com afrontaven les diferents realitats i problemes socials del món actual.

Amb l'anàlisi de les respostes donades i la seva posterior triangulació amb els grups focals s'obtingué una imatge fidel i complexa de les representacions socials de l'alumnat.

Un dels elements analitzats en les imatges del futur de l'alumnat fou el compromís que mostra amb la millora del món. Els alumnes, tot i algunes reticències, estan disposats a treballar per tal de produir canvis. Tot i així, demanen una societat més justa i més igualtat per a tothom.

També hem indagat en la seva representació del temps i del canvi. La gran majoria conceben el temps com a quelcom dinàmic, que pot ser cíclic o anar d'un extrem a l'altre. Quan han d'identificar-lo de forma gràfica molts d'ells són capaços de comprendre la seva complexitat, més enllà d'una concepció lineal. A més a més, consideren que el passat, tant el personal com l'històric, és una font per aprendre i una eina per pensar el futur..

Per tal d'aprofundir en les representacions i establir unes determinades tipologies ens centrarem en quatre preguntes clau: els conceptes que s'imaginaven quan pensaven en el futur, com pensaven que seria el futur des de la història, el dibuix de la seva ciutat a l'any 2050 i el seu propi futur personal.

Seguidament, s'adjunta un quadre resum amb les preguntes utilitzades per establir les diferents tipologies d'alumnat que trobem acompanyades de les respostes.

Pregunta - Activitat	Respostes
Conceptes sobre el futur	Tecnològic, continuista, pessimista, optimista, heterogeni, definició
Com serà la història?	Tot igual / Cíclica / Empitjora / Va d'un extrem a l'altre / Millora
Dibuixa la teva ciutat.	Tecnològic, continuista, pessimista, sostenible, altres
Com serà el futur personal?	Tot igual / Cíclica / Empitjora / Va d'un extrem a l'altre / Millora

Triangulant les quatre qüestions, en base a les respostes, podem definir tipologies: continuista, pessimista, optimista, tecnològic i heterogenis. No tots els alumnes de les quatre tipologies establertes en un inici ho eren al 100%, ja que podien tenir alguns elements de les altres. En el cas dels alumnes heterogenis és perquè no tenien cap indicatiu que els fes decantar per una tipologia concreta (veure apartat 6.8. Les tipologies d'alumnat, pàgina 203).

Molt vinculat amb l'establiment de tipologies tenim les diferències entre pensar el futur global i el personal. La majoria s'imagina que en un futur viurà de forma acomodada, amb habitatge propi, amb una feina per a la qual s'ha estudiat i disposant dels recursos suficients. Aquest aspecte contrasta amb les imatges que tenen del futur del món, ja que bona part d'ells tenen una imatge pessimista, si no en tots els aspectes, en més d'un. Aquesta dicotomia constatada s'adscriu a les ja presentades per Hicks i Holden (1995), Hutchinson (1998) i en un treball realitzat anteriorment (Anguera, 2010).

Quin és l'origen de les representacions? Les claus són les vivències fora de l'ensenyament i les fonts d'informació dels mitjans. A les seves experiències educatives es constata una manca de tractament del futur a l'ensenyament.

Les eines que fan servir per informar-se sobre els problemes socials rellevants són els mitjans de comunicació com ara la televisió i la ràdio, internet i l'institut. El centre educatiu és un referent informatiu, però no hi troba l'espai adequat per a la reflexió dels problemes socials. Quan observem a on té oportunitat per expressar-se és amb la família i els amics. En analitzar amb qui parlen sobre com solucionar els problemes veiem que el centre escolar està molt per sota de les famílies i els amics. Els alumnes en el grup focal justificaven aquestes posicions considerant que l'espai de debat que ofereix l'institut és insuficient.

En conclusió, l'alumnat obté les informacions a través d'agents externs com els *mass media*, internet i també del centre on estudia. Són aquests àmbits els que ajuden a configurar les seves representacions socials. Tot i així, l'institut no ofereix l'espai que necessita per revisar les seves imatges del futur, cedint la major part del pes als mitjans de comunicació, a la xarxa i les experiències quotidianes.

9.1.2.3. Conclusions sobre el treball del concepte de futur

En aquest apartat es desenvoluparan les conclusions del treball sobre el concepte de futur experimentat a l'aula.

El treball del concepte de futur

Com podem introduir el concepte de futur a partir d'una proposta didàctica? I com la portem a la pràctica?

El treball del concepte de futur
Es modifiquen les representacions de l'alumnat després de l'experimentació?
Elaborar una proposta d'estructura conceptual sobre el futur que faciliti la seva inclusió en les ciències socials.
Elaborar propostes d'intervenció didàctica per introduir el treball del futur a l'aula.
Reflexionar sobre la pràctica d'ensenyament del futur a partir de l'experimentació d'una seqüència didàctica, i interpretar els resultats del treball de l'alumnat.

Fou a partir de l'anàlisi del context educatiu i de la poca presència del futur en els documents prescriptius i en els materials d'aula que es constatà la necessitat de fer una proposta teòrica, d'estructura conceptual, per facilitar la recerca i la inclusió del futur en l'ensenyament de les ciències socials (veure 2.8. Proposta d'estructura conceptual sobre el futur, pàgina 91). La proposta relaciona el futur amb el pensament històric-social i temporal, amb una vinculació directa amb la consciència històrica, les categories de la temporalitat humana i les perspectives de canvi i continuïtat, per a una intervenció social responsable. La proposta teòrica representada en forma de mapa conceptual també ens apropa a les formes de representació i d'interpretació del futur, establint els tipus de futur i les imatges tant individuals com col·lectives. La proposta teòrica ha estat fonamental per definir i estructurar la recerca.

La proposta d'estructura conceptual, també va guiar l'elaboració i aplicació de la seqüència didàctica. La seqüència partia dels principis curriculars en els quals es considera que les ciències socials han de permetre a l'alumne «*ser capaç de percebre la presència del passat en el present i poder projectar-se del present cap al futur i prendre partit davant dels problemes del món, participar en la transformació i la millora de la pròpia societat i del món, i seguir aprenent per participar-hi en el futur*» (Departament d'Educació. Currículum d'educació

secundària obligatòria: 112). Un treball encaminat en afavorir l'assoliment de les competències bàsiques.

A l'activitat que partia de la imatge d'una ciutat, amb elements de diferents èpoques històriques, l'alumnat identificava el futur relacionat amb els edificis nous o en construcció, el progrés tecnològic i la presència de nens i nenes al carrer.

Un dels treballs de l'alumnat que va aportar elements importants a la recerca va ser l'activitat de grup, en la qual havia d'elaborar una utopia prenent com a exemples dos textos clàssics sobre el tema. S'observà com la majoria consideren el seu món com la base per a les transformacions, ja sigui per proposar un món antagònic amb més pau i justícia, ja sigui per imaginar-ho molt avançat tecnològicament. En realitat mostren una gran reticència a proposar móns molt diferents al seu actual o, igualment, a pensar grans transformacions en qualsevol sentit. Alguns apostaven per donar més llibertat i poder als adolescents. En altres activitats es motraren capaçes d'establir conseqüències a diferents nivells. Tot i així, a l'hora de donar continuïtat a un eix cronològic en un temps futur, les propostes són força impersonals i amb canvis força previsibles respecte la situació actual. Una altra característica és que situen els canvis en un temps molt llunyà del present.

A l'activitat sobre el mural de les èpoques històriques no aparegué cap problema en la distribució de les imatges a cada època, més enllà de petits errors. En el moment d'omplir l'apartat del futur el debat entre els alumnes va ser més intens, encara que no va ser difícil que es posessin d'acord. Les ciutats apareixen amb un alt component tecnològic o destruïdes. La organització política i territorial apareix dominada per les guerres i l'autoritarisme, seguida a prop per altres alumnes que proposaven un futur on fos possible la convivència. Una minoria important seguirà igual. L'alimentació estarà dominada pel menjar ràpid i/o concentrat. Pensen que els valors socials estarn dominats per la

convivència i una part semblant dels alumnes pensaven que no hi hauran creences relacionades amb la religió. Per últim proliferen els robots, els automòbils voladors i l'armament com a elements tecnològics en augment. Podem veure així que a l'hora de concretar en imatges el futur l'alumnat tendeix a fer servir aquelles imatges que els mitjans de comunicació els han ofert repetides vegades, sense que tinguin gaire més alternatives.

Quan se'ls presenten diferents imatges sobre diferents futurs possibles d'una ciutat, el futur més escollit era la imatge de la ciutat sostenible, encara que la idea de viure en una ciutat molt tecnificada els resulta molt atractiu. Un percentatge significatiu d'alumnes reconeixen que els agradaria la imatge de la ciutat actual amb pocs canvis.

L'activitat on havien d'elaborar una ucronia a partir d'un fet històric, van ser capaços de situar-se en el temps i imaginar-se possibles evolucions i conseqüències del mateix. Tot i així, no consideraven que la variació d'un esdeveniment hagués de canviar de forma molt dràstica el curs de la història.

A l'última activitat els alumnes havien d'elaborar una carta a partir d'una situació imaginària localitzada en un hipotètic futur. Es pretenia observar realment quina incidència havia tingut la unitat en les representacions dels alumnes, en la capacitat de mostrar una certa consciència històrica, relacionant passat, present i futur, així com en general pretenia ser una activitat de síntesi. Els resultats obtinguts foren molt similars als de González et al. (2010). Destacà el presentisme i l'eina utilitzada per projectar-se cap al futur, fent un ús de la consciència històrica pràcticament nul en la majoria de casos. Anotar que mostraven moltes dificultats per contextualitzar.

Es resumeixen els principals resultats de l'aplicació de la seqüència didàctica:

Pregunta - Activitat		Respostes
Identifiquem el futur		La construcció, el progrés, els nens.
Roda de futurs		Conseqüències a diferents nivells, positives i negatives.
Continuem l'eix cronològic		Futurs llunyans, impersonals i poc alternatius.
Utopia		Partim del món actual: Elements antagònics, tecnologia més avançada, món adolescent.
Aspectes del futur	Ciutat	Tecnificada - Pessimista
	Organització	Continuista, guerres, autoritarisme, tolerància
	Alimentació	Menjar ràpid, concentrat
	Creences	Convivència - Absència
	Tecnologia	Robots, armes, automòbils voladors
Valorem els diferents futurs		Destaquen aspectes positius i negatius de tots. El més desitjat és el sostenible, però també agraden el tecnificat i el continuista.
Ucronia		Possibles conseqüències negatives - Pocs canvis
Correu del futur		Presentisme, poca contextualització, manca de relacions passat-present-futur, escassa consciència històrica

Després de l'anàlisi de l'activitat final, hom podria pensar que la seqüència formativa presentada no ha aconseguit modificar les representacions de l'alumnat. Certament, no hi ha un gran canvi en les imatges del futur de l'alumnat. Tanmateix, s'ha aconseguit incidir-hi. Ho comprovem si comparem les respostes del qüestionari amb el desenvolupament de la seqüència didàctica, a on apareixen respostes més elaborades i més consistents. Així doncs, la seqüència didàctica ha permès entendre millor la complexitat de la prospectiva, així com la diferència entre futurs possibles i desitjables o les conseqüències de les nostres opcions. Elaborar utopies o rodes de futur han estat molt útils en aquest sentit.

Una aportació de la seqüència és el mateix fet d'haver pogut treballar sobre el futur, aportant una perspectiva de treball poc coneguda a les classes de

ciències socials. També els grups focals han facilitat un espai de debat i d'expressió de les seves opinions sobre els problemes socials.

Tal i com expressaven en un grup focal, el fet de realitzar les sessions els ha permès pensar en el futur, utilitzar el què han après per projectar imatges alternatives.

Fragment de grup focal - GFPC

PC1PoOr: Jo crec que ha sigut interessant. Els temes que fem sempre aquí a socials estan enfocats en el passat, i per un cop ens hem posat a pensar en el futur. És el primer cop que ho fem.

PC1Lilb: A mi m'ha costat pensar una mica, imaginar-me com seria el futur. Què canviarà i què no?

PC1MiMc: Però també podem veure el futur... Pensant en el què hem vist del passat podem intentar imaginar-nos com serà el futur.

Tot i no modificar les representacions socials de l'alumnat excessivament, ha estat una petita aportació. Treballar el futur a la seqüència didàctica, ha mostrat als alumnes eines per tal de reflexionar sobre el futur, així com evidenciar la necessitat d'utilitzar els seus coneixements per pensar alternatives a la seva realitat personal i col·lectiva, ser capaços de percebre la presència del passat en el present i projectar-se cap al futur, prenent partit davant dels problemes del món i participant en la transformació i millora de la societat, dins de les seves possibilitats.

9.2. Conclusions sobre la metodologia

El disseny metodològic i el model d'anàlisi han estat coherents amb els plantejaments de la investigació. La primera fase, que comprenia l'elaboració d'una proposta en forma d'estructura conceptual que ens ajudaria a elaborar el qüestionari, ha estat molt útil. El qüestionari permeté una primera aproximació,

força extensa, sobre els objectius de la recerca, així com l'establiment de les diferents tipologies. La seqüència didàctica marcà un aprofundiment sobre el tractament del concepte de futur i ens ha ajudat a comprendre millor les possibilitats d'una pràctica d'educació per al futur a l'educació secundària. Els altres instruments utilitzats, com ara els grups focals i les entrevistes al professorat facilitaren una bona triangulació dels resultats.

9.2.1. Conclusions sobre el qüestionari

L'extensió de les preguntes era correcta, així com els ítems i la combinació d'elements quantitatius, qualitatius, de lliure associació i les imatges.

Un dels aspectes a tenir en compte, seria la incorporació d'una pregunta amb possibles imatges del futur, seguint, per exemple, les recerques de Hicks (2006). Tot i que es van utilitzar imatges al qüestionari, s'hauria d'haver facilitat a l'alumnat més opcions visuals per a la presa de decisions.

9.2.2. Conclusions sobre les entrevistes i els grups focals

S'optà per no realitzar entrevistes individuals amb l'alumnat i potenciar els grups focals. S'utilitzà un guió semi-estructurat per tal que l'alumnat entrés en una dinàmica de participació activa i continuada.

Les entrevistes amb el professorat permeteren planificar les sessions, comentar-les i aprofundir en les seves valoracions.

Ambdós instruments serviren per contrastar les opinions del professorat i de l'alumnat.

9.2.3. Conclusions sobre l'aplicació de la seqüència didàctica i les observacions

La seqüència didàctica és l'instrument sobre el qual han sorgit més consideracions, ja que no teníem massa referències.

Un aspecte a revisar és la durada de les sessions i de les activitats concretes. Les sessions 1 i 4 van funcionar tal i com estaven estipulades. Pel que fa a la 2 i la 3 va mancar temps.

En el cas de la segona sessió va faltar temps per dos motius: el gran nombre d'activitats i la complexitat d'alguna d'aquestes, ja que l'alumnat treballava aspectes als quals no hi estava acostumat.

En la tercera sessió, tot i constar només de dues activitats, la primera al ser grupal alguns alumnes van estar més del temps estipulat per acabar-la. Això va fer que la segona activitat molts alumnes no la poguessin finalitzar.

Un últim aspecte a tenir en compte en el moment de tornar a aplicar-la seria deixar més espai per a les valoracions en comú. La unitat preveia un treball autònom, tant individual com grupal. Però només en la sessió 1 i en una activitat de la 2 es van poder compartir i debatre amb tota l'aula les respostes a les preguntes i les opinions de cada un.

És per aquestes raons que s'hauria de valorar la possibilitat d'augmentar el nombre de sessions, per tal de tenir més espai per a les activitats i realitzar valoracions comunes.

Respecte a les observacions i els enregistraments, considerem que la metodologia utilitzada fou correcta. Amb les notes de camp i els enregistraments realitzats es té una imatge molt aproximada de com es van desenvolupar les sessions. El guió previst per a la seva anàlisi també ha estat útil i s'ha seguit fidelment.

9.3. Propostes i suggeriments

Després de la investigació i tenint en compte els resultats i les conclusions, s'exposaran algunes propostes dirigides a l'aplicació d'una educació per al futur.

- ▶ Cal tenir molt present l'objectiu de les ciències socials: conèixer el passat, per comprendre el present i projectar-se al futur. Ha d'ésser una finalitat explícita. S'ha de superar la focalització en dues categories de la temporalitat, el passat (història) i el present (geografia humana).
- ▶ Incorporar els elements de treball del concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Eines com els tipus de futur, les rodes de futur o les utopies.
- ▶ No es tracta de realitzar una seqüència didàctica específica, sinó d'incorporar el futur com a part del temps històric i de la temporalitat humana, a qualsevol temàtica, com a educació democràtica per a la intervenció social.
- ▶ Concebre l'educació com a quelcom global, tenint en compte les diferents dimensions que hi intervenen. S'ha de trencar la idea de que l'educació és una pura transmissió de continguts, o de xarxes conceptuals, l'educació és quelcom més, és afecció, és existència, és poder i és acció.
- ▶ S'ha de donar a l'alumnat el suficient espai perquè pugui expressar les seves inquietuds, idees i propostes. És necessari dotar l'institut d'un clima adequat per tal que l'alumne se senti còmode, segur i acompanyat.

▶ Només si eduquem per al futur aconseguirem reduir la tendència a imaginar futurs deshumanitzats de l'alumnat, fer possible la intervenció social i responsable.

Pel què fa als possibles suggeriments per continuar la línia d'investigació presentada, sobre la inclusió del treball del concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials, proposo diferents vies.

▶ La primera proposta és referent a les representacions socials. La present investigació i l'anterior d'Anguera (2010) han analitzat els imatges del futur de l'alumnat. Seria interessant poder comptar amb una recerca molt més àmplia equiparable a les realitzades en el món anglosaxó, per tenir una mostra molt més significativa.

▶ Un segon suggeriment seria en relació a l'elaboració de materials per al treball del futur. Si és cert que des del món anglosaxó tenen un ampli ventall, estan molt centrats en l'àmbit geogràfic i de la sostenibilitat. Seria convenient elaborar activitats i materials que permetessin un millor tractament del futur des de la història.

▶ Una altra proposta, seria en relació al treball del futur durant un curs escolar. En aquesta recerca s'ha comprovat la incidència de realitzar una seqüència formativa de 4 sessions. Seria molt profitós poder experimentar la incidència de treballar el futur com un element integrat d'una programació anual.

▶ La quarta proposta és dirigida al professorat. Analitzar les pràctiques del professorat i aprofundir en la seva concepció i treball del futur.

▶ Finalment, es proposa introduir el treball del futur en la formació del professorat.

9.4. Cloenda-tancament

Finalitzada la tesi, vistes les conclusions i suggeriments, espero haver contribuït a demostrar la importància de la inclusió del futur en l'educació.

Preparar als nois i noies per al futur ha de ser la meta més important de qualsevol educació. Actualment existeixen algunes propostes, però queda molta feina per fer. Les imatges que es transmeten sobre un possible demà queden en mans de l'experiència personal i d'altres agents, en un context que alguns han anomenat societat de la informació i de l'espectacle, com ara Eco (1998). Si realment es vol preparar l'alumnat per a un futur millor i dotar-lo d'eines per transformar la societat, és imprescindible la inclusió del treball del futur en l'ensenyament de les ciències socials.

Considero que treballar el futur en l'ensenyament és potser remar a contra-corrent, però això és també la nostra obligació moltes vegades (Camps, 2008). Molts són els autors que han valorat la importància del futur, encara que no sempre les seves idees han arribat a ser una realitat en la pràctica.

La recerca és imprescindible, sobretot si és capaç de convertir els seus resultats en models d'ensenyament i aprenentatge. Un dels autors pioners en l'educació per al futur afirma que tothom educa per al futur i transmet unes imatges, el que té unes conseqüències: «*All education springs from images of the future and all education creates images of the future. Thus all education, whether so intended or not, is a preparation for the future. Unless we understand the future for which we are preparing we may do tragic damage to those we teach*» Toffler (1974: 2). Sigui com sigui des de l'ensenyament de les ciències socials hem d'estar convençuts que eduquem per prendre decisions responsables sobre el nostre món, per construir plegats un futur millor.

10. Bibliografia

ALBURQUERQUE, F. (et al) (1995). *Hacer futuro en las aulas. Educación solidaridad y desarrollo*. Barcelona: Intermón.

ÁLVAREZ-GAYOU, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.

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

ANDERSON, P. (1996): *Los fines de la historia*. Barcelona: Anagrama.

ANGUERA, C. (2010). *Les representacions socials del futur en l'alumnat d'educació secundària*. [Treball de recerca]. Universitat Autònoma de Barcelona.

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

APPLE, M.V. (1986). Sobre el análisis de la hegemonía. Apple, M.V. *Ideología y currículo*. Madrid: ed. Akal.

ARAYA, S. (2002). *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO.

ARNAL, J. (1997). *Metodologies de la investigació educativa*. Barcelona: UOC.

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

AUDIGIER, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris: INRP.

BAILEY, J. (1988). *Pessimism*. London: Routledge.

BART, P.B. (1974). Why women see the future differently from men. Toffler, A. *Learning for Tomorrow: The role of the future in education*. New York: Random House.

BARTON, K.C. (2006). Introduction. *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives*. Greenwich, CT: Information Age.

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

BASSAS, A. (2008). *El matí amb Raimon Panikkar*. Barcelona: Proa.

BAUMAN, Z. (2007). *Temps líquids. Viure en una època d'incertesa*. Barcelona: Viena.

BELL, W. (1974). Social science: the future as a missing variable. Toffler, A. *Learning for Tomorrow: The role of the future in education*. New York: Random House.

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

BELL, W. (1997b). *Foundations of futures studies. Vol 2: Values, Objectivity, and the good society*. New Brunswick: Transaction Publishers.

BELL, W. (1998a). Understanding the futures field. Hicks, D. i Slaughter, R. (eds) *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page. 15-26.

BELL, W. (1998b). Making people responsible: The possible, the probable, the preferable. *The american behavioral scientist*. 42, 3: 323-339.

BELLO (1997). La transversalidad en los libros de texto y materiales curriculares. Bello, et al. *Actas del 5º Congreso sobre "El libro de texto i materiales didácticos"*. Madrid: Universidad Complutense.

BENEJAM, P. (1997a). Presentació. Benejam, P. i Pagès, J. (coord). *Guía Praxis para el profesorado de ESO*. Barcelona: Wolters Kluwer. 1-18.

BENEJAM, P. (1997b). Finalidades de la Educación Social. Benejam, P. i Pagès, J. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE. 33-52.

BENEJAM, P. (1997c). Las aportaciones de teoría socio-cultural y constructivista a la enseñanza de las ciencias sociales. Benejam, P. i Pagès, J. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE. 53-70.

BENEJAM, P. i PAGÈS, J. (coord). (1997). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE.

BISQUERRA, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

BOIXADER, A. (2004). *Innovació en el currículum de ciències socials i formació del professorat. Una recerca acció*. [Tesi doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

BOLÍVAR, S. i DEL RÍO, O. (1995). Una asignatura pendiente. Educación cooperación y solidaridad. DD.AA. *Hacer futuro en las aulas. Educación solidaridad y desarrollo*. Barcelona: Intermón. 97-118.

BROWN, M. (1984). Young people and the future. *Educational Review*. 36: 303-315.

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

BUCHEN, I.H. (1974). Humanism and Futurism: Enemies or allies? Toffler, A. *Learning for Tomorrow: The role of the future in education*. New York: Random House.

BURGESS, R.G. (1984). *In the Field. An Introduction to Field Research*. London. Allen & Unwin.

CAMPS, V. (2008). *Creer en la educación*. Barcelona: Península.

CANO, J. (2011). Les audiències públiques als nois i noies de Barcelona. *Infància. Butlletí dels professionals de la infància i l'adolescència*. 52: novembre 2011. Disponible a: «<http://www.gencat.cat/benestarsocialifamilia/publica/butlletiDGAIA/num52/audiencies-publicques.htm>».

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

CAPRA, F. (1998). *La trama de la vida: Una perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Ed. Anagrama.

CAPRA, F. (2007). Ecoalfabet, l'hort a l'escola. El repte de l'educació del segle actual. *Namaste*. I. Balears.

DALONGEVILLE, A. (2003). Noción y práctica de la situación-problema en historia. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*. 2: 3-12

DATOR, J. (1998). The future lies behind! Thirty years of teaching future studies. *The american behavioral scientist*. 42,3: 298-319.

DANZIGER, K. (1963). Ideology and utopia in South Africa: a methodological contribution to the sociology of knowledge. *British Journal of Sociology*. 14: 59-76.

DE ALBA, N. - GARCIA, F.F. - SANTISTEBAN, A. (eds). (2012). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Vol 1 i Vol 2*. Sevilla: Díada Editora.

DENZIN, N. (1984). *The research act*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. (2007). Currículum d'educació secundària obligatòria. Barcelona: Servei de Comunicació, Difusió i Publicacions.

DOOLY, M. - OLLER, M. - VALLEJO, C. (2009). Citizens of the future: the concerns and actions of young people around current European and global issues. *VI Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials*. UAB.

DYSON, F. (1998) *Mundos del futuro*. Barcelona: Crítica.

ECKERSLEY, R. (1997). Portraits of Youth: Understanding Young People's Relationship with the Future. *Futures*. 29, 3: 243-249.

ECKERSLEY, R. (1999). Dreams and expectations: young people's expected and preferred futures and their significance for education. *Futures*. 31: 73-90.

ECKERSLEY, R. (2002). Future visions, social realities, and private lives: young people and their personal well-being. Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger. 31-41.

ECO, U. (1998). *Apocalípticos e intetegrados*. Barcelona: Lumen.

EISNER, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

ELM, A. (2006). Young children's concerns for the future - a challenge for student teachers. presented at conference on *Children's Identity and Citizenship in Europe*. (CiCe). Riga.

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

EVERTSON, C.M. i GREEN, J.L. (1989). La observación como indagación y método". Wittrock, M.C. *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós. 303-421.

FARR, R. M. (1986). Las representaciones sociales. Moscovici, S. *Psicología Social*. Barcelona: Paidós. 495-506.

FLECHTHEIM, O.K. (1970) Futurología: ¿Una respuesta al reto del futuro?. Jungk, R. *La humanidad del año 2000*. Caracas: Monte Avila Editores. 15-32.

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

FONTANA, J. (1992): *La història després de la fi de la història*. Vic: Eumo.

FRANCESCUTTI, P. (2003) *Historia del futuro*. Madrid: Alianza Editorial.

GADAMER, H.G. (1993): *El problema de la conciencias històrica*. Madrid: Tecnos.

GÉRIN-GRATALOUP, A.M- TUTIAUX-GUILLON, N. (2001): "La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986, essai d'analyse".
TUTIAUX-GUILLON, N. (coord.). /15 ans de recherche en didactique de l'Histoire-Géographie/. Monogràfic de /Perspectives Documentaires en Éducation/, 53. INRP.

GIDLEY, J. (1998). Prospective youth visions through imaginative education. *Futures*. 30, 5: 395-408.

GIDLEY, J. (2002a). Global Youth Culture: A transdisciplinary Perspective. *Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger. 3-18.

GIDLEY, J. (2002b). Holistic Education and visions of Rehumanized Futures. *Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger. 155-167.

GIDLEY, J. (2011). Evolution of education: From weak signals to rich imaginaries of educational futures. *Futures*. Article in press, doi:10.1016/j.futures.2011.08.006.

GIDLEY, J. i HAMPSON, G. (2005). The evolution of futures in school education. *Futures*. 37: 255-271.

GIDLEY, J. i INAYATULLAH, S. (eds). (2002) *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger.

GISHA, M. - BAUDIMENT, F.G. - DATOR, J. - COLE, S. (2011) Designing a foresight exercise for the future of rural communities in Romania. *Futures*. 43: 996-1008.

GIORDAN, A. i DE VECCHI, G. (1897). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Paris-Neúchatel: Delachaux et Niestlé.

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

GOMÀ, F. - CAPARRÓS, A. - VALLS, R. - MASSÓ I SOLER, E. - TARRACH I SIEGEL, R. - WAGENSBERG, J. (1988). *Cicle de conferències. El temps*. Barcelona: Ed. Fundació Caixa de Pensions.

GONZÁLEZ MONFORT, N. - GONZÁLEZ, P. - HENRÍQUEZ, R. - LLOBET, C. - PAGÈS, J. - SANTISTEBAN, A. (2006). El desarrollo de habilidades de pensamiento histórico en los jóvenes inmigrantes a través de la enseñanza de la historia de Cataluña. DD.AA. *Apprentissages des élèves et pratiques enseignantes en histoire et en géographie. Nouvelles perspectives de recherche*. Reims: IUFM Champagne-Ardenne

GONZÁLEZ MONFORT, N. - HENRÍQUEZ, R. - PAGÈS, J. - 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 identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials de la Geografia i de la Història*. Bellaterra: UAB Servei de Publicacions. 145-157.

GOUGH, N. (1990). Futures in Australian education: tacit, token and taken for granted futures. *Futures*. 298-310.

GRANT, J. (1998). A new educational paradigm for the new millennium: Consciousness-based education. *Futures*. 30, 7: 717-724.

GRASS, A. (1978). *Futurología*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.

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

GUARRO, A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona: Ed. Octaedro.

GUBA, E.G. (1981). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista". Gimeno, J. i Pérez Gómez, A.I. *La enseñanza: su teoría y práctica*. Madrid: Akal.

HART, S. (2002). Rural visions of the future: Futures in a Social Science Class. Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger. 217-227.

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.

HEILBRONER, R. (1995). *Visiones del futuro. El pasado lejano, el ayer, el hoy y el mañana*. Barcelona: Paidós.

HENRÍQUEZ, R. (2007). *El aprendizaje de la explicación y la comprensión histórica*. [tesi doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

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

HERNÁNDEZ, T. (1995). Mentés abiertas, brazos tendidos. Las asignaturas optativas sobre América Latina y el Islam. DD.AA. *Hacer futuro en las aulas. Educación solidaridad y desarrollo*. Barcelona: Intermón. 261-284.

HERZELE, E. (2006). To have or to be: common values and the role of teachers in a capitalistic-oriented europe, [en línia]. Àustria: State College of Education in Carinthia. Disponible a: «<http://www.esec.pt/veem/materials/pdf/2.5.pdf>»

HICKS, D. (comp). (1988). *Educación para la paz*. Madrid: Ed. Morata.

HICKS, D. (1991). Preparing for the millenium: Reflections on the need for the futures education. *Futures*. 623-636.

HICKS, D. (1994). *Educating for the Future. A Practical Clasroom Guide*. UK: WWF.

HICKS, D. (1996a). A lesson for the future: young people's hopes and fears for tomorrow. *Futures*. 28, 1: 1-13.

HICKS, D. (1996b). Retrieving the dream: How students envision their preferable futures. *Futures*. 28, 8: 741-749.

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. (2007). Lessons for the Future: a geographical contribution. *Geography*. 92 (3): 179-188.

HICKS, D. (2011). The future only arrives when things look dangerous: Reflections on futures education in the UK. *Futures*. Article in press: doi: 10.1016/j.futures.2011.08.002.

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.

HOLDEN, C. (1989). Teaching about the future with younger children. Slaughter, R. (ed.) *Studying the future: an introductory Reader*. Canberra: Commission for the Future and Bicentennial Authority.

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

HUTCHINSON, F. (1998). Young people's hopes and fears for the future. Hicks, D. i Slaughter, R. (eds) *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page. 133-148.

INAYATULLAH, S. (1998a). Listening to non-western perspectives. Hicks, D. i Slaughter, R. (eds) *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page. 69-82.

INAYATULLAH, S. (1998b). Macrohistory and futures studies. *Futures*. 30, 5: 381-394.

INAYATULLAH, S. (1998c). Pedagogy, culture and future studies. *American behavioral scientist*. 42, 3: 386-397.

INAYATULLAH, S. (2000). Deconstructing the year 2000. *Futures*. 32: 7-15.

INAYATULLAH, S. (2002a). Youth dissent: Multiple Perspectives on youth futures. Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger. 19-30

INAYATULLAH, S. (2002b). Youth, scenarios, and metaphors of the future. Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger. 229-236.

INAYATULLAH, S. (2002c). Reductionism or layered complexity? The futures of futures studies. *Futures*. 34: 295-302.

INAYATULLAH, S. (2006). Anticipatory action learning: Theory and Practice. *Futures*. 38: 656-666.

INAYATULLAH, S. (2010a). Epistemological pluralism in futures studies: The CLA-Integral debates. *Futures*. 42: 99-102.

INAYATULLAH, S. (2010b). Theory and practice in transformation: The disowned futures of Integral extension. *Futures*. 42: 103-109.

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.

JEISMANN, K-E. (1997). Geschichtsbewußtsein. Bergmann, Klaus et al: *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Fifth Impression. Düsseldorf: 42-44.

JODELET, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Moscovici, S. *Psicología Social*. Barcelona: Padios. 469-494.

- JOHNSON, L. (1987). Children's visions of the future. *The futurist*. 21: 36-40.
- JONES, C.B. (1998). Planet eaters or star makers: One view of future studies in higher education. *The american behavioral scientist*. 42,3: 470-483.
- JUNGK, R. (1970). *La humanidad del año 2000*. Caracas: Monte Avila Editores.
- KIRSCHENBAUM, H. i SIMON, S.B. (1974). Values and the futures movement in education. Toffler, A. *Learning for Tomorrow: The role of the future in education*. New York: Random House.
- KORNBLIT, A. L. (2004). Introducción. Kornblit, A. L. (coord). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Métodos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: ed. Biblos. 9-14.
- KOSELLECK, R. (1993). *Futuro pasado*. Barcelona: Ed. Paidós.
- LAUTIER, N. (1997a). *Enseigner l'histoire au lycée*. París: Colín.
- LAUTIER, N. (1997b). *À la recontre de l'histoire*. Paris: Presses Universitaires du Septentrion.
- LAUTIER, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation. Regar sur les situations d'enseignement*. Paris: Armand Colin.
- LE GOFF, J. (1991). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Barcelona: Ed. Paidós.

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

LINCOLN, Y.S. i GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.

LIVINGSTONE, D. (1983). Intellectual and popular images of the educational and social future. *Class Ideologies and Educational Futures*. London: Falmer Press.

LLOPIS, C. (1995). Lecciones para el próximo milenio. Construir una educación global. DD.AA. *Hacer futuro en las aulas. Educación solidaridad y desarrollo*. Barcelona: Intermón. 119-142.

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. Ramos, R. *Tiempo y sociedad*. Madrid: Siglo XXI de España Editoriales S.A - Centro de Investigaciones Sociológicas. 161-182.

MARSHALL, C. i ROSSMAN, G.B. (1995). London: Sage Publications.

MARTINEAU, R. (2002). La pensée historique... une alternative ré-flexive précieuse pour l'éducation du citoyen. Pallascio, R. i La-fortune, L. *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec. 281-309.

MEAD, G. H. (1992). La naturaleza del pasado. Ramos, R. *Tiempo y sociedad*. Madrid: Siglo XXI de España Editoriales S.A - Centro de Investigaciones Sociológicas. 63-72.

MILOJEVIC, I. (1998). Learning from feminist futures. Hicks, D. i Slaughter, R. (eds) *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page. 83-96.

MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

MOSCOVICI, S. (1984). The phenomenon of social representations. Farr, R.M. i Moscovici, S. (eds) *Social representations*. Cambridge: Cambridge University Press. 3-70.

NOWOTNY, H. (1992). Estructuración y medición del tiempo: sobre la interrelación entre los instrumentos de medición del tiempo y el tiempo social. Ramos, R. *Tiempo y sociedad*. Madrid: Siglo XXI de España Editoriales S.A - Centro de Investigaciones Sociológicas. 133-160.

OEHLERS, A.L. (2002). Imagining the future: Youth in Singapore. Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger. 111-121.

OLIVELLA, I., EMOND, N. i SANTISTEBAN, A. (coord.) (2012). La taula d'infants i joves del barri de la Maurina de la ciutat de Terrassa: Participar i prendre decisions. Pagès, J. i González, G. (coord.) *IX Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials. La formació del pensament social i la*

construcció de la democràcia en l'ensenyament de les ciències socials, geografia i història. Universitat Autònoma de Barcelona: Febrer 2012.

OLLER, M. (1998). *Transversalitat i disciplinareitat des de la didàctica de les ciències socials: l'ensenyament de l'educació viària*. [tesi doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

ORNAUER, H., WIBERG, H., SICINSKI, A. i GALTUNG, J. (eds) (1976). *Images of the world in the Year 2000*. Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.

OSCARSSON, V. (1996). Pupil's views of the future. Osler, A. Rathenow, H-F. i Starkey, H. *Teaching for citizenship in Europe*. Stoke-on-Trent, Trentham Books.

PAGÈS, J. (1997). Líneas de investigación en didácticas de las Ciencias Sociales. Benejam, P. i Pagès, J. *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona, ICE. 209-226.

PAGÈS, J. (1999). El tiempo histórico: ¿qué sabemos sobre su enseñanza y su aprendizaje? Análisis y valoración de los resultados de algunas investigaciones". SANCHO, J et al. *Aspectos didácticos de ciencias sociales*. Zaragoza, ICE-Universidad de Zaragoza. 13: 241-278.

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

PAGÈS, J. i GÓNZALEZ, N. (coords). (2010). *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials de la Geografia i de la Història*. Bellaterra: UAB Servei de Publicacions.

PAGÈS, J. i OLLER, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*. 6: 3-17.

PAGÈS, J. i SANTISTEBAN, A. (2007a). Los contenidos de la Educación para la Ciudadanía. Pagès, J. i Santisteban, A. (coord.) *Guías para educación secundaria obligatoria, Educación para la Ciudadanía*. [en línia], Madrid: Wolters Kluwer. Disponible a: «<http://www.guiasenseanzasmedias.es/temaESO.asp?tema=3&materia=ciuda&dir=&nodo=2>»

PAGÈS, J. i SANTISTEBAN, A. (2007b). La Educación para la Ciudadanía en el currículum de la ESO. Pagès, J. i Santisteban, A. (coord.) *Guías para educación secundaria obligatoria, Educación para la Ciudadanía*. [en línia], Madrid: Wolters Kluwer. Disponible a: «<http://www.guiasenseanzasmedias.es/temaESO.asp?tema=1&materia=ciuda&dir=&nodo=2>»

PAGÈS, J. i SANTISTEBAN, A. (2007c). El marco teórico para el desarrollo conceptual de la Educación para la Ciudadanía. Pagès, J. i Santisteban, A. (coord.) *Guías para educación secundaria obligatoria, Educación para la Ciudadanía*. [en línia], Madrid: Wolters Kluwer. Disponible a: «<http://www.guiasenseanzasmedias.es/temaESO.asp?tema=2&materia=ciuda&dir=&nodo=2>».

PAGÈS, J. i SANTISTEBAN, A. (2008). Cambios y continuidades: Aprender la Temporalidad Histórica. Jara, M.A. (comp). *Enseñanza de la historia. Debates y propuestas*. Rio Negro: EDUCO.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. (2009). *Barcelona Millora el seu paisatge! Propostes per a la protecció del paisatge urbà. XV Audiència Pública als nois i noies de Barcelona*. Barcelona: Institut Municipal d'Educació. Ajuntament de Barcelona.

PAGÈS, J. i SANTISTEBAN, A. (2010). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales*. 64: 8-19.

PAGÈS, J. i SANTISTEBAN, A. (coords.) (2012). *Les qüestions socialment vivies i l'ensenyament de les ciències socials*. Bellaterra: Servei de publicacions UAB.

PANIKKAR, R. (2004). *Pau i interculturalitat*. Barcelona: Proa.

PANIKKAR, R. (2009). *Mística, plenitud de vida*. Barcelona: Fragmenta Editorial.

PARDINAS, F. (2002). Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1989): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (ed.): *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. 95-138.

PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.

PETRACCI, M. (2004). La agenda de la opinió pública a través de la discussió grupal. Una tècnica de investigació qualitativa: el grup focal. Kornblit, A. L. (coord). *Metodologías qualitativas en ciencias sociales. Métodos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: ed. Biblos. 77-89.

PETRACCI, M. i KORNBLIT, A. L. (2004). Representaciones sociales: una metodología lógicamente pluralista. Kornblit, A. L. (coord). *Metodologías qualitativas en ciencias sociales. Métodos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: ed. Biblos. 91-111.

PIPKIN, D. (coord) (2009). *Pensar lo social*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones.

POLAK, F. (1955). *The image of the Future. Vol 1 i 2*. New York: Oceana.

POLLARD, A. i TANN, S. (1993). *Reflective Teaching in the Primary School. A handbook for the Classroom*. London: Cassell.

POMIAN, K. (2007). *Sobre la historia*. Madrid: Ed. Cátedra.

PONS, M. (2007). *Canvi i continuïtat. Conceptes clau en l'ensenyament de les ciències socials en l'educació secundària obligatòria*. [tesi doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

POUSSAINT, A.F. (1974). The Black Child's Image of the Future. Toffler, A. *Learning for Tomorrow: The role of the future in education*. New York: Random House.

PRATS, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Historia & Ensino Revista do laboratório de Ensino de Historia*. Brasil: Universidade Estadual de Londrina. 9.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2007). *Citizenship, Programme of study for key stage 3 and attainment target*. UK.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2007). *Citizenship, Programme of study for key stage 4*. UK.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2007). *Geography, Programme of study for key stage 3 and attainment target*. UK.

QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY (2007). *History, Programme of study for key stage 3 and attainment target*. UK.

RAMOS, R. (1992). *Tiempo y sociedad*. Madrid: Siglo XXI de España Editoriales S.A - Centro de Investigaciones Sociológicas.

RIDDERBOS, K. (ed). (2003). *El tiempo*. Madrid: Cambridge University Press.

RINCÓN, del D., ARNAL, J., LATORRE, A., SANS, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.

REED, M.S. (et. al.) (2009). Using scenarios to explore UK upland futures. *Futures*. 41: 619-630.

RODRIGUEZ, G., GIL, J. i GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ajilbe.

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

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

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. *Canadian Historical Consciousness: Therotical Frameworks*. Vancouver: University of British Columbia.

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

SANTISTEBAN, A. (1994). Democràcia, creativitat i aprenentatge de futurs. *Guix. Eleccions municipals a l'escola*. 210: 13-18.

SANTISTEBAN, A. (2005). *Les representacions i l'ensenyament del temps històric*. [tesi doctoral]. Universitat Autònoma de Barcelona.

SANTISTEBAN, A. (2006). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia. Revista de la APEHUN*. Argentina. 4: 101-122.

SANTISTEBAN, A. (2007). Una investigación sobre como se aprende a enseñar el tiempo histórico. *Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de investigación*. 6: 19-30.

SANTISTEBAN, A. (2008). La formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar ciencias sociales: futuro - presente. Ávila, R.M. Cruz, A. i Díez, M.C. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Currículo Escolar y Formación del Profesorado*. Jaén: AUPDCS/ Universidad de Jaén/ UNIA.

SANTISTEBAN, A. (2009). Como trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula. De innovación educativa*. 187: 12-15.

SANTISTEBAN, A. (coord), FONDEVILA, J. i SÁNCHEZ, F. (2010). L'Estudi de l'associacionisme i la construcció d'una identitat local. 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. 129-133.

SANTISTEBAN, A.; PAGÈS, J. (2009). *Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía*. *Educación y Pedagogía*, 53, 15-31. Universidad de Antioquía. Colombia.

SANTISTEBAN, A. i PAGÈS, J. (coords). (2011). *Didáctica del conocimiento del medio social y cultrual en la educación primaria*. Madrid: Ed. Síntesis.

SARDAR, Z. (1993). Colonizing the future: the "other" dimension of future studies. *Futures*. 179-187.

SARDAR, Z. (2010a). The Namesake: Futures; futures studies; futurology; futuristic; foresight—What's in a name?. *Futures*. 42: 177-184.

SARDAR, Z. (2010b). Welcome to postnormal times. *Futures*. 42: 435-444.

SCRIBANO, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Ed. Prometeo Libros.

SEIXAS, P. (2006). Benchmarks of Historical Thinking: A framework for Assessment in Canada. *The historical thinking project*. Canadà. Disponible a: «<http://historybenchmarks.ca/documents/benchmarks-historical-thinking-framework-assessment-canada>».

SERRA DEL PINO, J. (1998). The challenge of teaching future studies. *The american behavioral scientist*. 42, 3: 484-492.

SINGER, B.D. (1974). The future-Focused Role-Image. Toffler, A. *Learning for Tomorrow: The role of the future in education*. New York: Random House.

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

SLAUGHTER, R. (ed.) (1989). *Studying the future: an introductory Reader*. Canberra: Comission for the Future and Bicentennial Authority.

SLAUGHTER, R. (1991). Changing images of future in 20th century. *Futures*. June: 499-515.

SLAUGHTER, R. (1994). Why we should care for future generations now. *Futures*. 26(10): 1075-1085.

SLAUGHTER, R. (1996). Futures studies: From individual to social capacity. *Futures*. 8: 751-762.

SLAUGHTER, R. (1998a). The knowledge base of futures studies. Hicks, D. i Slaughter, R. (eds) *Futures Education. World Yearbook of Education 1998*. London: Kogan Page. 39-54.

SLAUGHTER, R. (1998b). Futures beyond dystopia. *Futures*. 30, 10: 993-1002.

SLAUGHTER, R. (2000a). *Futures concepts and powerful ideas*. Melbourne: Futures Study Centre.

SLAUGHTER, R. (2000b). *Futures tools and techniques*. Melbourne: Futures Study Centre.

SLAUGHTER, R. (2002). From rethoritic to Reality: The emergence of Futures into the educational mainstream. Gidley, G. i Inayatullah, S. (eds). *Youth futures: comparative research and transformative visions*. Westport: Praeger. 175-185.

SLAUGHTER, R. (2007). Why is the future still a 'missing dimension'?. *Futures*. 39: 747-754.

SLAUGHTER, R. (2008a). Integral Futures Methodologies. *Futures*. 40: 103-108.

SLAUGHTER, R. (2008b). What difference does 'integral' make? *Futures*. 40: 120-137.

STAKE, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.

STEINER, G. (2008). *Recordar el futur*. Barcelona: Ed. Arcàdia.

STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ed. Morata.

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

TAYLOR, S.T. i BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.

TEDESCO, J.C. (2003). Els pilars de l'educació del futur. *Debats d'educació*. [ponència en línia]. Barcelona: Fundació Jaume Bofill; UOC. Disponible a: «<http://www.uoc.edu/dt/20366/index.html>»

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.

TORRES, J. (1996). *Democracia, instituciones escolares, diversidad y justicia social*. En Actas del II Congreso de Educación para el Desarrollo. De la Transversalidad a la Educación Global. Madrid. Secretaría de Estado para la Cooperación Internacional y para Iberoamérica y Comisión de las Comunidades Europeas. 78-89.

TUTIAUX-GUILLON, N. i MOUSSEAU, M-J. (1998). *Les jeunes et l'histoire. Identités, valeurs, conscience historique*. Paris: INRP.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2003). L'histoire enseignée entre coutume disciplinaire et formation de la conscience historique: l'exemple français. Tutiaux-Guillon, N.; Nourrisson, C. (coord.). *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne. 27-41.

UCAS/FORUM FOR THE FUTURE. (2007). The future leaders survey 2006/2007. Disponible a: «<http://www.forumforthefuture.org/project/future-leaders-survey-200607/overview>».

UCAS/FORUM FOR THE FUTURE. (2008). The future leaders survey 2007/2008. Disponible a: «<http://www.forumforthefuture.org/project/future-leaders-survey-200708/overview>».

VALLEJO, C. i OLLER, M. (2010). Una investigación sobre esperanzas y temores de los jóvenes europeos a partir de la utilización de metodologías híbridas. In *Congressional Proceedings. XXI Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales*. Metodología de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (1993). Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

VON WEIZSÄCKER, C.F. (1970) Ideas sobre el futuro del mundo tecnológico. Jungk, R. *La humanidad del año 2000*. Caracas: Monte Avila Editores. 15-32.

WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid, Morata.

WERDELL, P. (1974). Futurism and the reform of higher education. Toffler, A. *Learning for Tomorrow: The role of the future in education*. New York: Random House.

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

YUSTE, P. (1995a). La pobreza se viste de mujer. DD.AA. *Hacer futuro en las aulas. Educación solidaridad y desarrollo*. Barcelona: Intermón. 77-96.

YUSTE, P. (1995b). Apuntes sobre mujeres, inmigrantes y otras riquezas empobrecidas. Una apuesta pedagógica. DD.AA. *Hacer futuro en las aulas. Educación solidaridad y desarrollo*. Barcelona: Intermón. 261-284.

ZIEGLER, W. (1991). Envisioning the future. *Futures*. 516-527.

Annexes

Annex 1

☞ ☐ El qüestionari ☞

Dades personals

Nom:

Curs i grup:

Lloc de naixement:

Institut:

La temporalitat humana

I.1 De les tres categories de la temporalitat humana, quina creus que per tu és la més important?

Passat

Present

Futur

I.2 Quina creus que és la que més es treballa a l'institut?

Passat

Present

Futur

I.3 Com t'influencia el teu passat personal, les teves vivències, en el present?

Positivament

Negativament

De manera indiferent

Per què?

I.4 Com creus que afecta el passat a la majoria de les persones

La gent pensa molt en el passat i és una càrrega



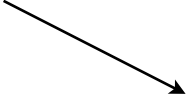
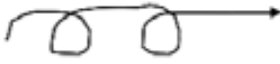

Són experiències per millorar

La gent no pensa en el passat

El passat sempre està present encara que sigui de manera inconscient

Justifica la teva resposta:

I.5 Si tenim en compte la història de la humanitat com serà el futur de la nostra societat?

<i>El futur és sempre millor que el passat</i>	
<i>Tot és sempre igual, res no canvia.</i>	
<i>El futur és sempre pitjor que el passat</i>	
<i>Tot es repeteix, la història és cíclica.</i>	
<i>Tot va d'un extrem a l'altre</i>	

I.6 El què has estudiat d'història et serveix per pensar el futur?

Sí No

Posa un exemple d'algun coneixement històric que hagi estudiat i que et podria servir per al futur.

I.7 Creus que les guerres i els errors del passat han servit d'alguna cosa? Hem après del passat?

Sí No

Justifica la teva resposta

I.8 De quina manera coneixes o t'informes del què passa al món? Pots marcar-ne més d'un.

MMCC	Internet	Escola
Parents	Amics	Altres (quines?)

1.9 Quins problemes socials són els que més et preocupen, tria'n tres.

La guerra	La fam al món	La distribució irregular dels RR
Les desigualtats eco	L'atur	El racisme
La contaminació del planeta	Agressivitat i maltractaments	Desigualtats de les dones vers els homes
Altres...		

1.10 Parles amb algú de com solucionar els problemes? Amb qui? Encercla'l, pot

Sí	Parents	Professors	Amics	Altres
No				

1.11 Tens oportunitat per comunicar la teva opinió als altres? Marca amb una creu cada cas

	Moltes vegades	Poques vegades	Maí
Família			
Amics			
Institut			
Altres			

El futur com a representació social

2.1 Què és per a tu el futur?



El futur és atzar, és sort, és imprevisible

El futur és determinisme, està tot escrit



És nostre, nosaltres el construïm tenint en compte el context en què vivim.

2.2 Quins conceptes, idees, paraules, relaciones amb el futur. Escriu els que et vinguin al cap.

2.3 Com t'imagines quan tinguis 30 anys? Encercla en cada àmbit la resposta que m'és s'adigui a la teva idea



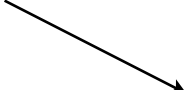
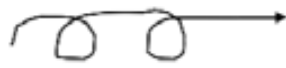

Vida laboral			
Treballant en una feina per la qual has estudiat i amb un sou.	Treballant en una feina per la qual has estudiat i amb un sou.	Treballant en un ofici que no t'agrada i mal remunerat	Feina inestable, temporal o parat.
Vivenda			
Casa/pis propi, de compra.	Casa / pis llogat	Compartint pis	Vivenda no homologada,
Recursos			
Cotxe propi per cada membre de la casa, televisió, internet, menjar abundant, mòbil...	Recursos compartits, un recurs per tota la família.	Utilitzant recursos comunitaris, com arxibogaderies comunes, cibercafès, transport públic. Sense comoditats pròpies.	Sense poder disposar de cap de les avantatges d'avui en dia.
Companyia			
Vivint amb la teua pròpia família (parella, fills).	Vivint sol/a.	Vivint amb els pares.	Convivint amb altres persones

2.4 I quan en tinguis 60, com t'imagines tenint en compte els aspectes anteriors, família, vida laboral, vivenda i recursos?

2.5 Quina imatge del futur us transmeten a l'institut?

- Optimista, podem arreglar-ho tot Pessimista, tot anirà a pitjor.
- No ens transmeten cap imatge No ho sé.

2.6 Tenint en compte les teves experiències i vivències com creus que serà el teu futur a nivell personal?

<i>El futur serà sempre millor que el passat</i>	
<i>Tot seguirà igual, res canviarà</i>	
<i>Serà pitjor que el passat</i>	
<i>Les experiències i vivències s'aniran repetint</i>	
<i>Anirà tot d'un extrem a l'altre</i>	

2.7 Et preparen a l'institut per a la construcció d'un futur millor?

- Sí No No ho sé Altres: _____

El futur davant d'aspectes concrets

3.1 Quin paper creus que jugarà la tecnologia en el futur?

- Permetrà que l'ésser humà no hagi de treballar tan.
- Seguirà com ara

Provocarà desastres naturals i que s'acabin els recursos

Altres

3.2 Si tinguessis l'edat de votar i fossin eleccions

Aniria a votar Votaria en blanc No aniria a votar

3.3 Creus que votar serveix per alguna cosa?

Sí, perquè...

No, perquè...

3.4 Creus que el medi ambient és un aspecte a tenir en compte en el futur?

No, és un invent dels mitjans de comunicació i és un tema exagerat.

Sí, però en la justa mesura, reciclant i fent un consum responsable no hauria de ser cap problema

Sí, és essencial perquè al ritme actual el planeta ja no pot més i d'aquí poc en patirem les conseqüències.

Per què?

3.5 Com creus que serà la teva ciutat, o algun aspecte destacable d'aquesta a l'any 2050? Fes-ne un dibuix.

Annex 2

☞ ☐ La seqüenciació didàctica (material per al professorat) ☞

PRESENTACIÓ	
<p>Aquesta unitat vol desenvolupar una de les funcions que proposa el Decret 143/07 per a les ciències socials. Aquestes han de permetre a l'alumne: <i>ser capaç de percebre la presència del passat en el present i poder projectar-se del present cap al futur i prendre partit davant dels problemes del món, participar en la transformació i la millora de la pròpia societat i del món, i seguir aprenent per participar-hi en el futur.</i> Amb aquesta seqüència es vol incidir de forma notòria en aquest aspecte, que és una de les bases de l'educació, la preparació per al futur.</p> <p>Les sessions es valoraran amb un temps útil de 50 minuts.</p>	
OBJECTIUS D'APRENENTATGE	CONTINGUTS
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolupar habilitats d'anticipació al canvi. C7 i C8 (f,h) - Elaborar arguments i judicis que denotin l'ús d'un pensament crític i una ciutadania responsable. C1 - Valorar les diferents possibilitats d'una presa de decisió. C7 i C8 (b) - Desenvolupar una imaginació creativa. C1, C7 i C8 (f,h) - Utilitzar la consciència històrica com a eina per dissenyar el futur. C7 i C8 (d,f,h) 	<ul style="list-style-type: none"> - Anàlisi dels reptes de la democràcia a l'actualitat. - Reconeixement de les conseqüències de la globalització i localització dels nous centres de poder. - Valoració de la funció de la memòria històrica en la construcció del futur. - Valoració del diàleg i de la cooperació com a formes pacífiques de resolució de conflictes. - Argumentació crítica del sistema econòmic actual amb relació a la sostenibilitat i plantejament d'alternatives. - <i>Imaginació de diferents evolucions d'un fet.</i> - <i>Valoració de les conseqüències d'una decisió.</i> - <i>Identificació dels elements de canvi i continuïtat de diferents elements.</i> - <i>Diferenciació d'una ucronia i utopia.</i>
CRITERIS D'AVALUACIÓ	COMPETÈNCIES BÀSIQUES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Mostrar l'ús d'habilitats d'anticipació al canvi. 2. Elaborar, en els diferents textos i opinions, arguments i judicis que denotin l'ús d'un pensament crític i una ciutadania responsable. 3. Analitzar i valorar les diferents possibilitats de la presa d'una decisió. 4. Desenvolupar una imaginació creativa. 5. Fer ús de la consciència històrica com a eina per dissenyar el futur. 6. Participar activament a l'aula. 7. Respectar les opinions dels companys. 	<p>Competència comunicativa, lingüística i audiovisual C1</p> <p>Competència conviure i habitar el món C7 i C8 (b,d,f,h)</p>

SEQÜENCIACIÓ						
Sessió	Activitats	Tipus	CB	Recursos	Avaluació	
0	Quines són les nostres imatges del futur?	Inicial		Qüestionari	Inicial	
1	Identifiquem el passat-present-futur en les imatges. Valorem el canvi i la continuïtat de diferents àrees.	Desenv.	C7 i 8 (d,f,h)	Dóssier	Sumativa. 1,6,7	
2	Llegim dos fragments de móns ideals. Escrivim la nostra utopia. Fem una roda de futurs. Continuem dos eixos cronològics.	Desenv.	C1, C7 i 8 (b,c,h)	Dóssier	Sumativa. 3,4,6,7	
3	Analitzem els futurs. Caracteritzem les diferents etapes històriques i imaginem el futur.	Desenv.	C7 i 8 (c,d,f,h)	Dóssier	Sumativa. 2,4,5,6,7	
4	Elaborem una ucronia. Escrivim una carta del futur.	Síntesi	C1, C7 i 8 (h)	Dóssier	Final. 2,4,5,6,7	

SESSIÓ 0			
Temps.	Activitat	Orientacions	Material
50'	<i>Quines són les nostres imatges del futur?</i>	Realització d'un qüestionari	Qüestionari

SESSIÓ I			
Temps.	Activitat	Orientacions	Material
5'	Introducció	Explicar de forma oral en què consisteix la unitat. Què farem, en què consisteixen les sessions i la importància d'aquestes.	Oral
5'	Trenquem el gel	A partir del grup-classe complet preguntar-nos què és el temps. Què són el passat, el present i el futur... De 2-3 valoracions.	Oral
10'	Activitat 1.1. Les dues imatges.	Individualment els alumnes han d'identificar en les dues imatges què seria el passat, què seria el present i què el futur. Després han de justificar-ho en el seu espai corresponent.	Dóssier
10'	Posem en comú les respostes.	De forma oral i amb tot el grup-classe posem en comú les diferents respostes que s'han obtingut.	Oral

SESSIÓ II			
Temp s.	Activitat	Orientacions	Material
5'	<i>Activitat 2.1 Llegim les utopies</i>	Els alumnes han de llegir de forma individual els dos textos, de dos móns ideals. Un és un fragment de l'obra de Thomas More, Utopia. L'altre és de la novel·la d'Aldous Huxley, Un món feliç.	Dóssier
15'	<i>Activitat 2.2 Escrivim la nostra utopia</i>	Els alumnes organitzats en grups de treball de 4-5 alumnes hauran d'escriure com seria el seu món ideal. Cada un ho haurà d'annotar al seu dóssier.	Dóssier
15'	<i>Activitat 2.3 La roda de futurs</i>	Mantenint els grups de treball, els alumnes hauran d'elaborar una roda de futurs seguint l'exemple donat. Aquesta activitat consisteix en què els alumnes valorin d'un fet totes les possibles conseqüències, tan positives com negatives, i explorin totes les possibilitats que pot tenir un fet. <u>Cada professor podrà posar el tema que més li interessi i adaptar-ho més a l'entorn (p.ex: enderrocament d'un edifici emblemàtic del poble, instauració del carril bici...).</u>	Dóssier

SESSIÓ III			
Temps.	Activitat	Orientacions	Material
30'	<i>Activitat 3.1 Caracteritzem la història i el futur</i>	Els alumnes s'hauran d'organitzar en grups de treball de 4-5 persones. Cada grup disposarà d'una graella en un DIN-A3, amb diferents èpoques històriques i ítems (alimentació, tecnologia, creences, política i la ciutat). També tindran una bossa amb diferents adhesius. Cada grup haurà de classificar els adhesius a l'apartat que consideri que més bé s'hi adhiu. Posteriorment hauran de dibuixar ells l'element pertanyent al futur.	DIN-A3 + Adhesius
20'	<i>Activitat 3.2 Analitzem els futurs</i>	De forma individual els alumnes tindran en el seu dòssier quatre imatges de diferents tipus de futur (tecnològic, sostenible, continuista, apocalíptic). Imaginant-se que poden viatjar al futur i visitar-los hauran de respondre preguntes sobre aquest futur, que permetran emetre judicis de valor.	Dòssier

SESSIÓ IV			
Temps.	Activitat	Orientacions	Material
25'	<i>Activitat 4.1 Escrivim una ucronia.</i>	S'exposarà un fet històric als alumnes. Aquests hauran d'imaginar-se què hagués passat si aquell esdeveniment no hagués anat d'aquella manera. <u>Els professors podran proposar el fet històric que s'hagi treballat i que més els interessi.</u>	Dòssier
25'	<i>Activitat 4.2 Un e-mail a l'any 2061</i>	Els alumnes es posaran en situació. Estan a l'any 2061 i una gran crisi afecta al continent europeu. Molts joves es veuen obligats a emigrar. La seva filla també. Això fa que un bon dia rebin un e-mail amb tot un seguit de preguntes. Els alumnes de forma individual hauran de respondre aquest correu donant els seus consells.	Dòssier

Annex 3

➡ Taula de relació de les competències
bàsiques ➡

Competències bàsiques generals i específiques		Unitat didàctica
Comunicatives	Competència comunicativa lingüística i audiovisual	
	Competència artística i cultural	
Metodològiques	Competència del tractament de la informació i competència digital	
	Competència matemàtica	
	Competència d'aprendre a aprendre	
Personals	Competència d'autonomia i iniciativa personal	
Conviure i habitar el món	Percebre, comprendre, representar i interpretar l'espai real i virtual, per situar-s'hi, orientar-s'hi i desplaçar-s'hi utilitzant croquis, plànols, mapes i d'altres representacions cartogràfiques (A)	
	Analitzar i interpretar la interacció que es produeix entre l'entorn i l'activitat humana, per percebre els canvis socioambientals com a resultat de la utilització del medi i els seus recursos per part de les societats. (B)	
	Produir textos orals i escrits, en diferents suports, per comunicar i compartir idees i coneixements relatius a les ciències socials. (C)	
	Analitzar i valorar diferents realitats i sistemes d'organització social, política i econòmica passats i presents, per contribuir a la construcció d'una societat més justa, solidària i democràtica. (D)	
	Comprendre la interrelació i interdependència dels agents, els fets i els fenòmens socials, per conviure en un món global, complex, plural, desigual i en conflicte. (E)	
	Contribuir en la construcció d'un nou model de societat basat en els principis del desenvolupament sostenible, afavorint les pràctiques basades en l'ús responsable, racional, solidari i democràtic dels recursos. (F)	
	Respectar i assumir la diversitat cultural com a font de riquesa personal i col·lectiva, per enriquir la pròpia identitat i afavorir la convivència. (G)	
	Desenvolupar un pensament crític i creatiu, analitzant els problemes socials rellevants i proposant solucions i alternatives a través del diàleg, l'empatia i la cooperació. (H)	
	Participar de forma activa en la presa de decisions en assumptes individuals i col·lectius i adquirir el sentit de responsabilitat compartida envers el patrimoni cultural i natural, exercint una ciutadania responsable i compromesa en les comunitats de pertinença. (I)	

Annex 4

➡ Material didàctic de les sessions
(material per a l'alumnat) ➡

1.1. *(individual)* Observa les dues imatges que tens a continuació, totes tenen relació amb el temps. Assenyala en cada una quin element creus que és el passat, quin el present i quin el futur. Justifica'n a continuació els motius de la teva tria.



1.2. (individual) Observa la graella que tens a continuació. Està dividida en dos grans blocs. Un s'ocupa del passat i el present i l'altre del present i el futur. Intenta reflexionar sobre els aspectes que han canviat o que continuen iguals en els últims vint anys, en la teva vida personal, la teva localitat, el teu país i en el món en global. Anota'ls. Fes el mateix amb l'altre bloc.

	Passat - present En els últims 20 anys		Present - Futur En els pròxims 20 anys	
	Aspectes que han canviat	Aspectes que continuen iguals	Aspectes que canviaran	Aspectes que continuaran iguals
Vida personal				
Localitat				
País				
Món				

Sessió 2 - Imaginem el futur!

2.1. (individual) Llegeix aquests textos. En ells veuràs que es parlen de dos móns ideals.

La isla cuenta con cincuenta y cuatro grandes y magníficas ciudades. Todas ellas tienen la misma lengua, idénticas costumbres, instituciones y leyes. Todas están construídas sobre un mismo plano, y todas tienen un mismo aspecto, salvo las particularidades del terreno. [...] Cada ciudad tiene asignados terrenos cultivables en una superficie no menor a doce millas por cada uno de los lados. Ninguna ciudad tiene ansias de extender su territorio. Los habitantes se consideran más agricultores que propietarios.[...] No obstante, siembra grano y crían ganado en cantidad muy superior al consumo. El excedente se reparte si es necesario entre los países vecinos. Todos los objetos necesarios y que no se pueden encontrar en el campo, como muebles, utensilios, etcétera, los piden a la ciudad. Los consiguen de los funcionarios públicos, sin papeleo y sin nada a cambio. [...] Por otra parte, se considera como un crimen capital, tomar decisiones sobre los intereses de interés público al margen de las asambleas locales. [...] Estos dividen en veinticuatro horas iguales el día, incluyendo también la noche. De ellas solamente dedican al trabajo seis horas, distribuidas así: tres horas, antes del mediodía, y a continuación almorzan. Terminado el almuerzo dedican dos horas a descanso o siesta. A continuación trabajan otras tres horas, para terminar con la cena. Al sueño se le reservan otras ocho horas. El tiempo que les queda entre el trabajo, la comida y el descanso se deja al libre arbitrio de cada uno. Se busca que cada uno, lejos de perder el tiempo en la molición y ociosidad, se distraiga, en un hobby, al margen de sus ocupaciones habituales.

Fragment d'Utopia - Thomas Moore (1516)

Els òvuls fertilitzats tornaven a les incubadores on els Alfes i els Betes romanien fins que eren embotellats definitivament, mentre que els Gammes, Deltas i Epsilons n'eren retirats, al cap de només trenta-sis hores, per ésser sotmesos al mètode Bokanovski. Permetia obtenir bessons idèntics a dotzenes, a vintenes...

Però un dels estudiants va fer la ximpleria de preguntar quin vaantatge hi havia, en això.

- Pobre noi! -el Director es girà, vivament, cap a ell-. No ho entén? No ho veu? -alçà una mà, amb expressió solemne-. El mètode Bokanovski és un dels millors instruments de l'estabilitat social.

- Homes i dones estandaritzats. En fornades uniformes. Tot el personal d'una petita fàbrica, producte d'un sol òvul bokanovskificat.

[...] -De què és la lliçó aquesta tarda? - preguntà el Director.

Els primers quaranta minuts hem donat Sexe Elemental -contestà la infermera-. Però ara hem passat a Consciència de Classe Elemental. Vegem l'altaveu que ho repeteixi una mica més fort.

-“... tots van vestit de verd, i els nens Deltas van de color caqui. Oh, no, jo no vull jugar amb nens Deltas. i- els Epsilons encara són pitjors. Són tan estúpids que no saben llegir ni escriure. A més, van vestits de negre, que és un color lletgíssim. M'alegro molt d'ésser Beta. Els nens Alfes van vestits de color gris. Treballen molt més de ferm que nosaltres, perquè són més intel·ligents. Jo m'alegro moltíssim d'ésser Beta, perquè no he de treballar tant. I a més nosaltres som molt millors que els Gammes i els Deltas. Els Gammes són estúpids. Tots van vestits de verd, i els nens Deltas van de color caqui. Oh, no, jo no vull jugar amb nens Deltas...”

[...] - Estàs molt ensopit Marx. El que tu necessites és un gram de soma.

Tots els avantatges del cristianisme i de l'alcohol, i cap dels seus inconvenients.

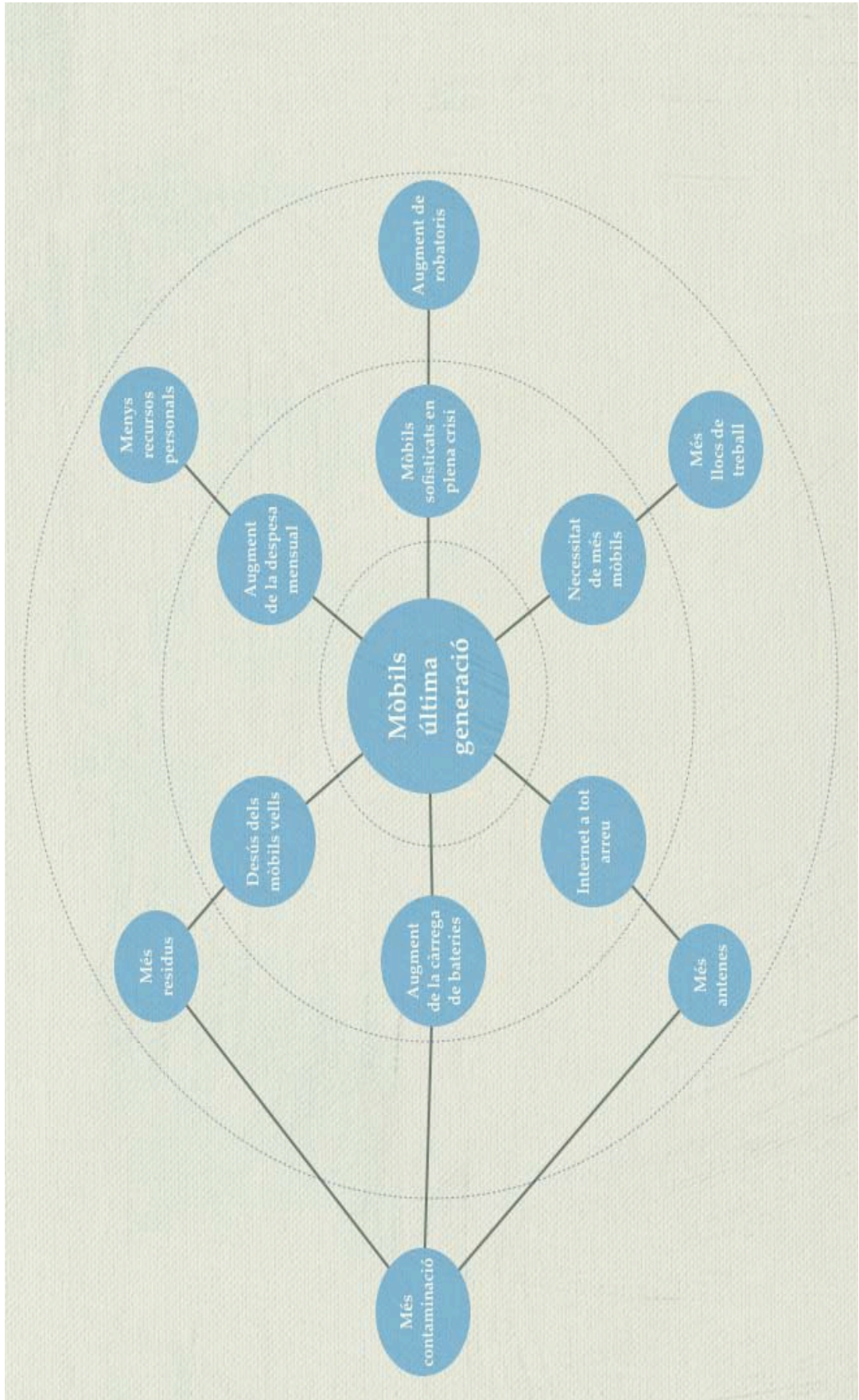
No, gràcies -i rebutjà el tub de pastilles que li oferia.

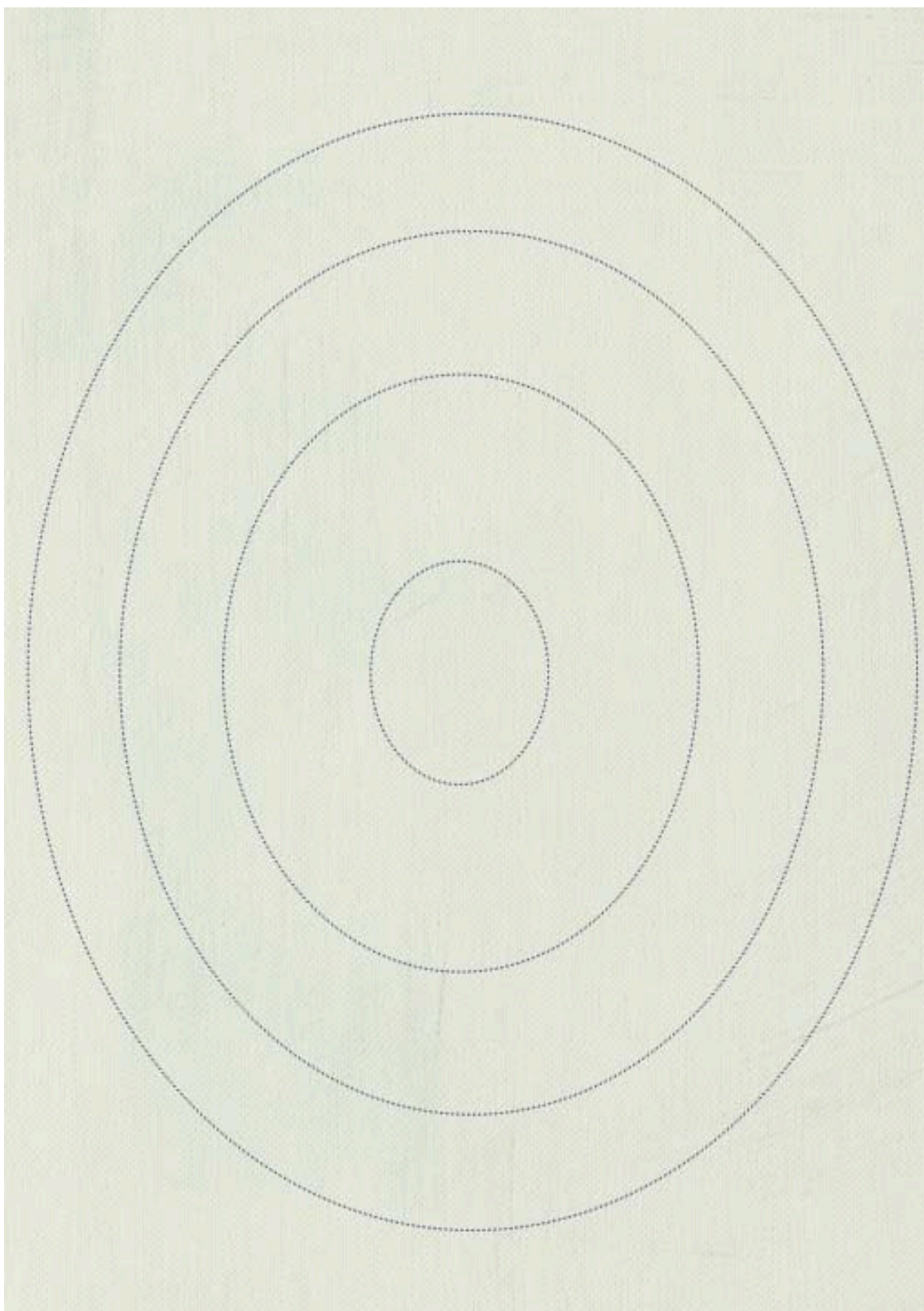
- Hom pot prendre unes vacances de la realitat sempre que vol, i tornar-ne sense ni una migranya, ni cap mitologia

- Actualment i en això es veu el progrés, els vells treballen, els vells cohabiten, els vells no tenen temps ni lleures de plaer, ni un moment per asseure's i pensar. I si per un mal atzar s'obre una esclatxa de temps a la sòlida substància de llurs distraccions, sempre hi ha el soma el deliciós soma; mig gram per una mitja festa, un gram per a un cap de setmana, dos grams per a un viatge meravellós.

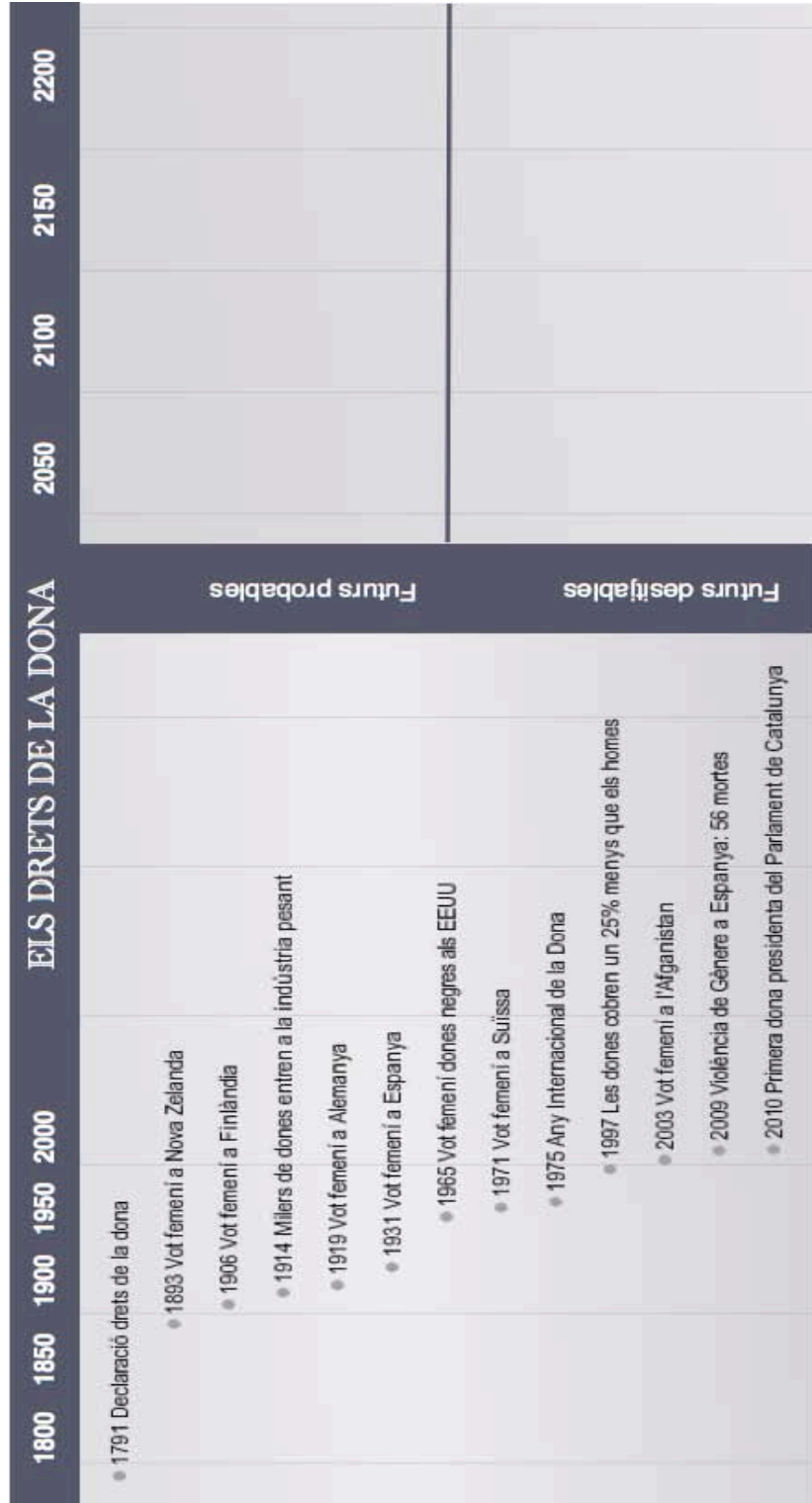
Fragment d'El món feliç - Aldous Huxley (1932)

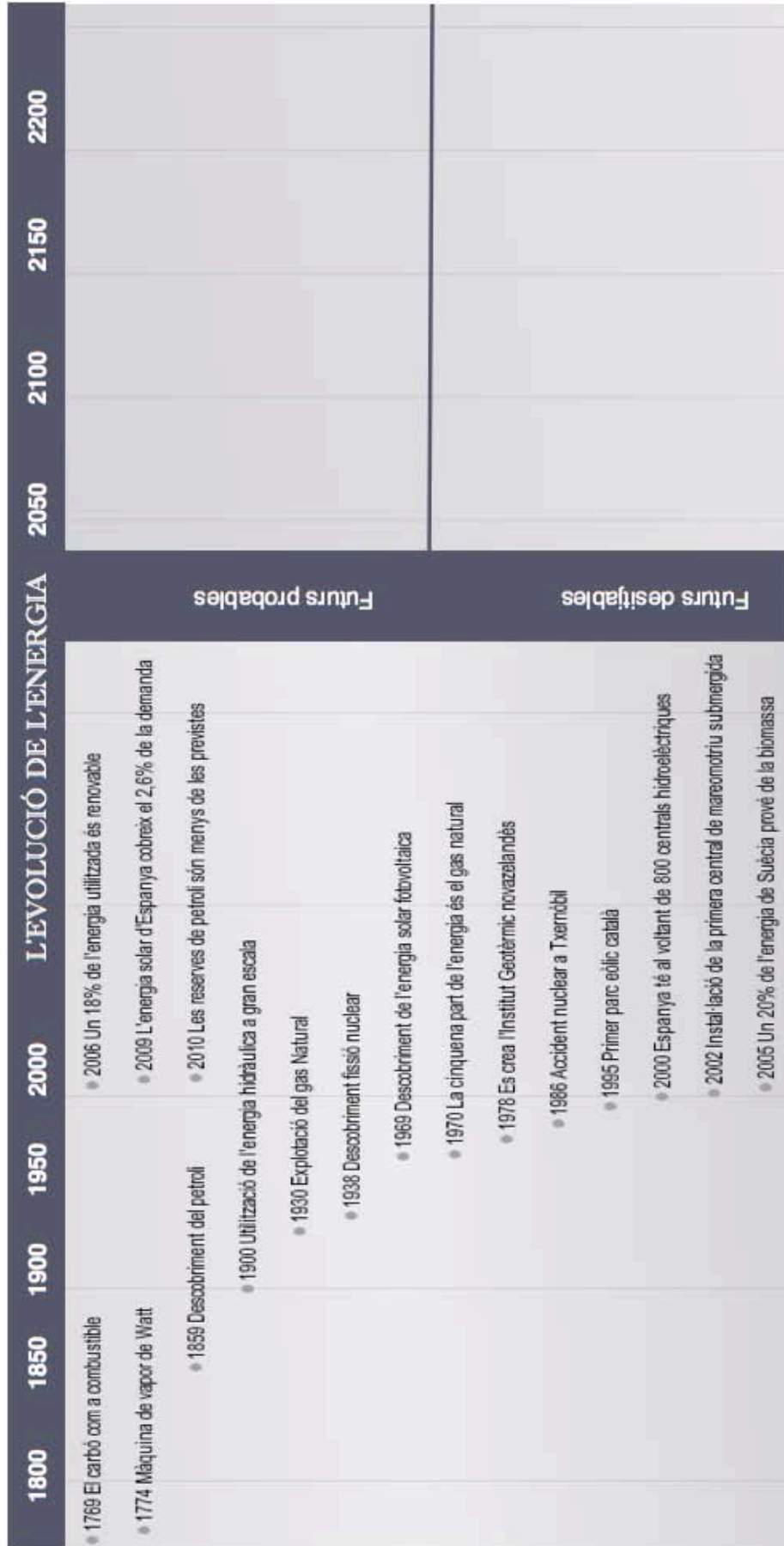
2.3. (grup) Cada acte de les nostres vides té les seves causes i conseqüències. Fixa't en l'exemple que tens a continuació, observa com d'aquest element se'n valoren totes les possibilitats. Elaboreu la vostra pròpia roda de futurs sobre "l'instal·lació del carril bici a Berga / L'ús dels llibres digitals.





2.4. (individual) Observa els dos eixos cronològics que tens a continuació. Un ens parla de l'evolució de l'energia, l'altre ho fa sobre el paper de la dona. Continua els dos eixos. En la branca superior de cada eix hi has d'escriure els futurs que creus probables i en la inferior els futurs desitjables.

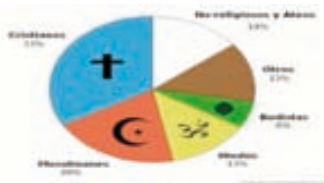


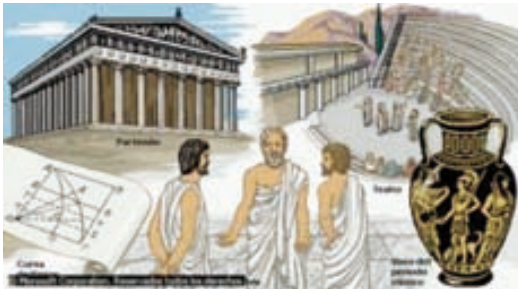


Sessió 3 - Escollim el futur!

2.4. (*individual*) Observa els dos eixos cronològics que tens a continuació. Un ens parla de l'evolució de l'energia, l'altre ho fa sobre el paper de la dona. Continua els dos eixos. En la branca superior de cada eix hi has d'escriure els futurs que creus probables i en la inferior els futurs desitjables.

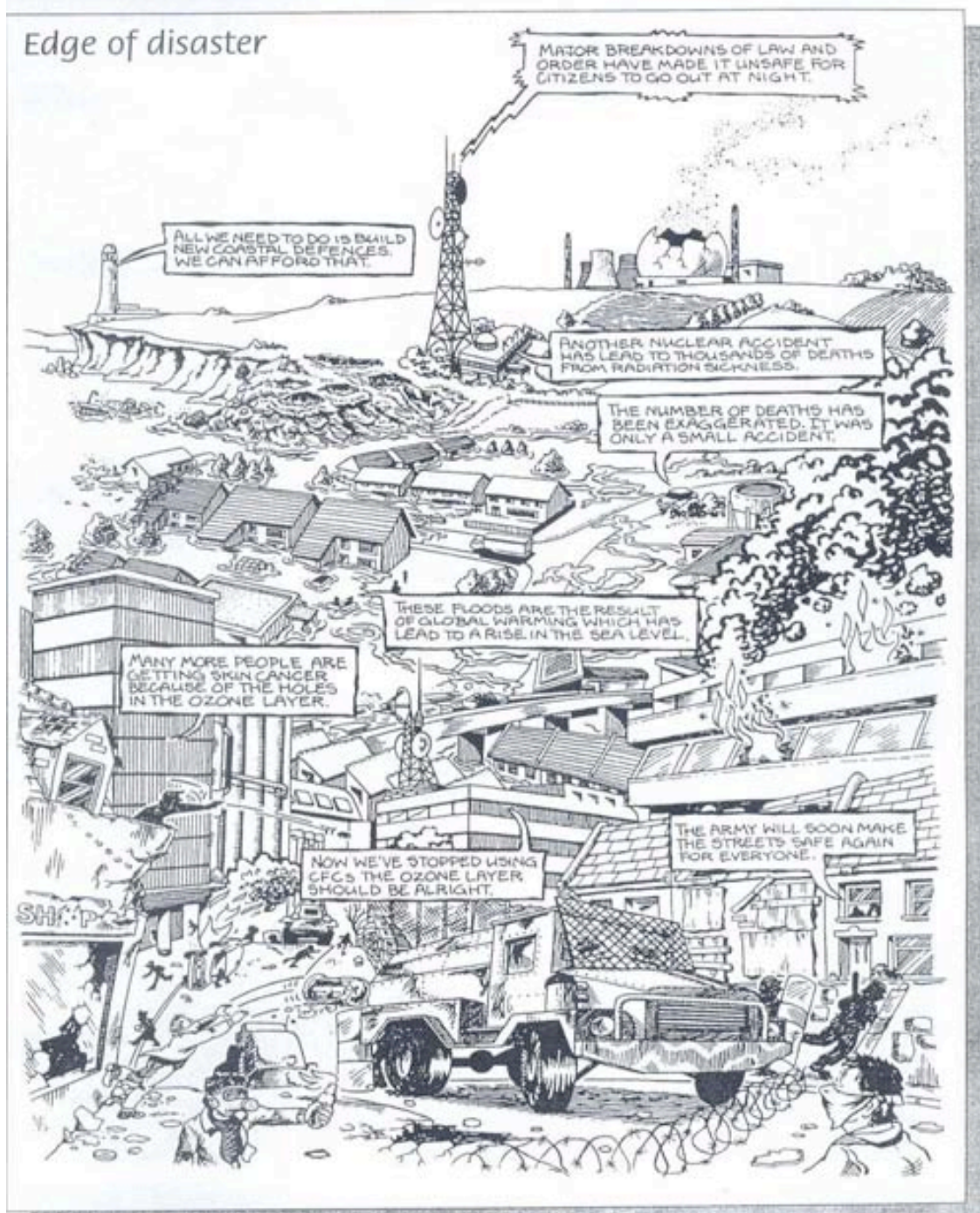
	Ciutat	Organització política - Poder	Alimentació	Valors - Creences	Tecnologia - Transports
Prehistòria					
Edat Antiga					
Edat Mitjana					
Edat Moderna					
Edat Contemporània					
Futur					





Sessió 3 - Escollim el futur!

3.2. (individual) Observa les quatre imatges que tens a continuació. Respon a les preguntes sobre cada imatge.



Vorejant el desastre

Observa atentament l'anterior imatge d'un futur possible. Imagina't que ets un científic que pots visitar viatjar al futur i que visites aquesta ciutat. Respon les següents preguntes.



Penses que a les persones els agradaria viure en aquest possible futur? Per què? I a tu?

Quins elements positius i negatius creus que ofereix aquest futur?

Positius: _____

_____ Negatius: _____

En un futur com aquest qui penses que en sortiria beneficiat i qui perjudicat?

Què hem de fer per aconseguir un futur com aquest?

Més del mateix



Observa atentament l'anterior imatge d'un futur possible. Imagina't que ets un científic que pots visitar viatjar al futur i que visites aquesta ciutat. Respon les següents preguntes.

Penses que a les persones els agradaria viure en aquest possible futur? Per què? I a tu?

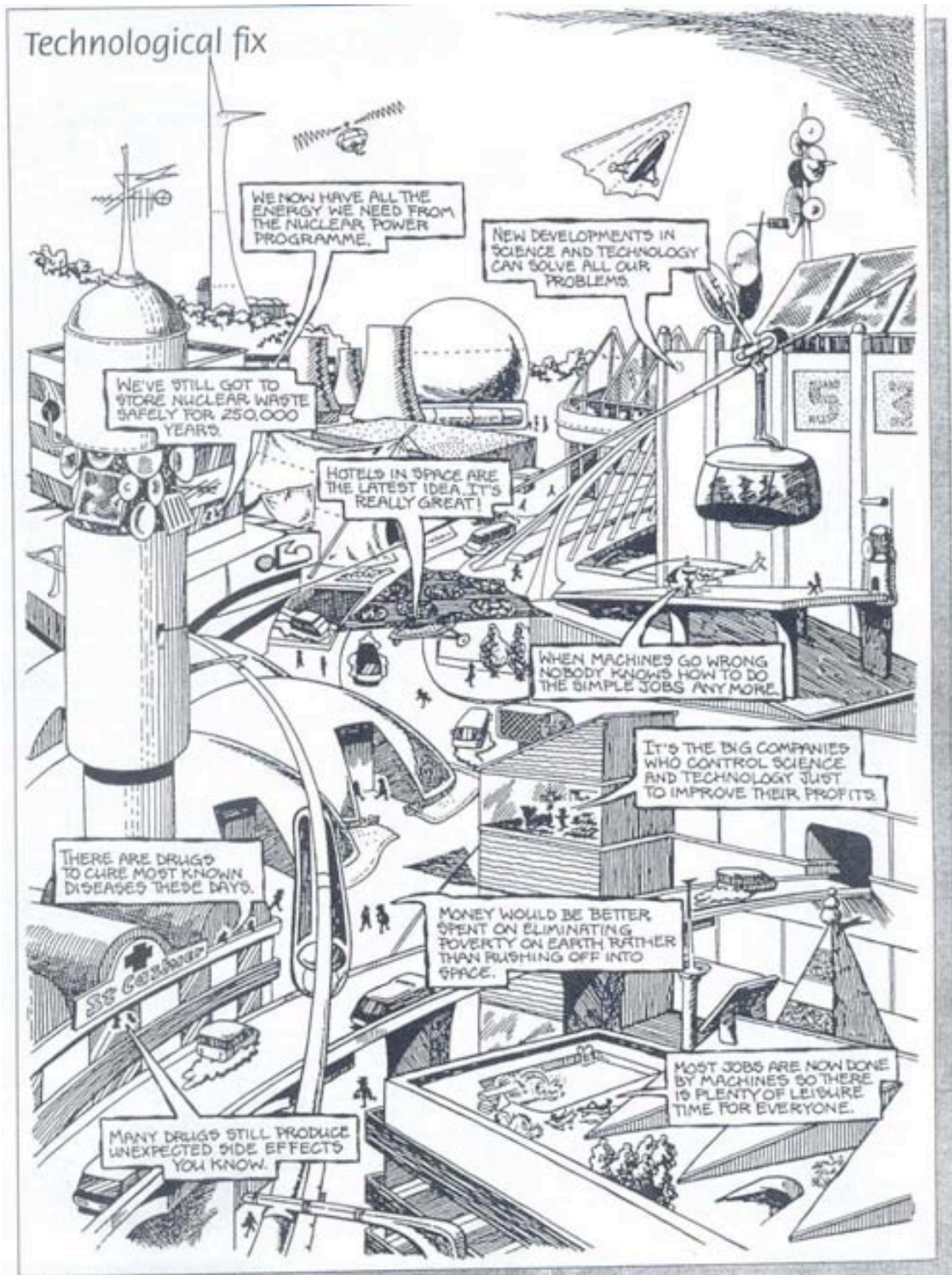
Quins elements positius i negatius creus que ofereix aquest futur?

Positiu: _____

_____ Negatiu: _____

En un futur com aquest qui penses que en sortiria beneficiat i qui perjudicat?

Què hem de fer per aconseguir un futur com aquest?



Món tecnològic

Observa atentament l'anterior imatge d'un futur possible. Imagina't que ets un científic que pots visitar viatjar al futur i que visites aquesta ciutat. Respon les següents preguntes.



Penses que a les persones els agradaria viure en aquest possible futur? Per què? I a tu?

Quins elements positius i negatius creus que ofereix aquest futur?

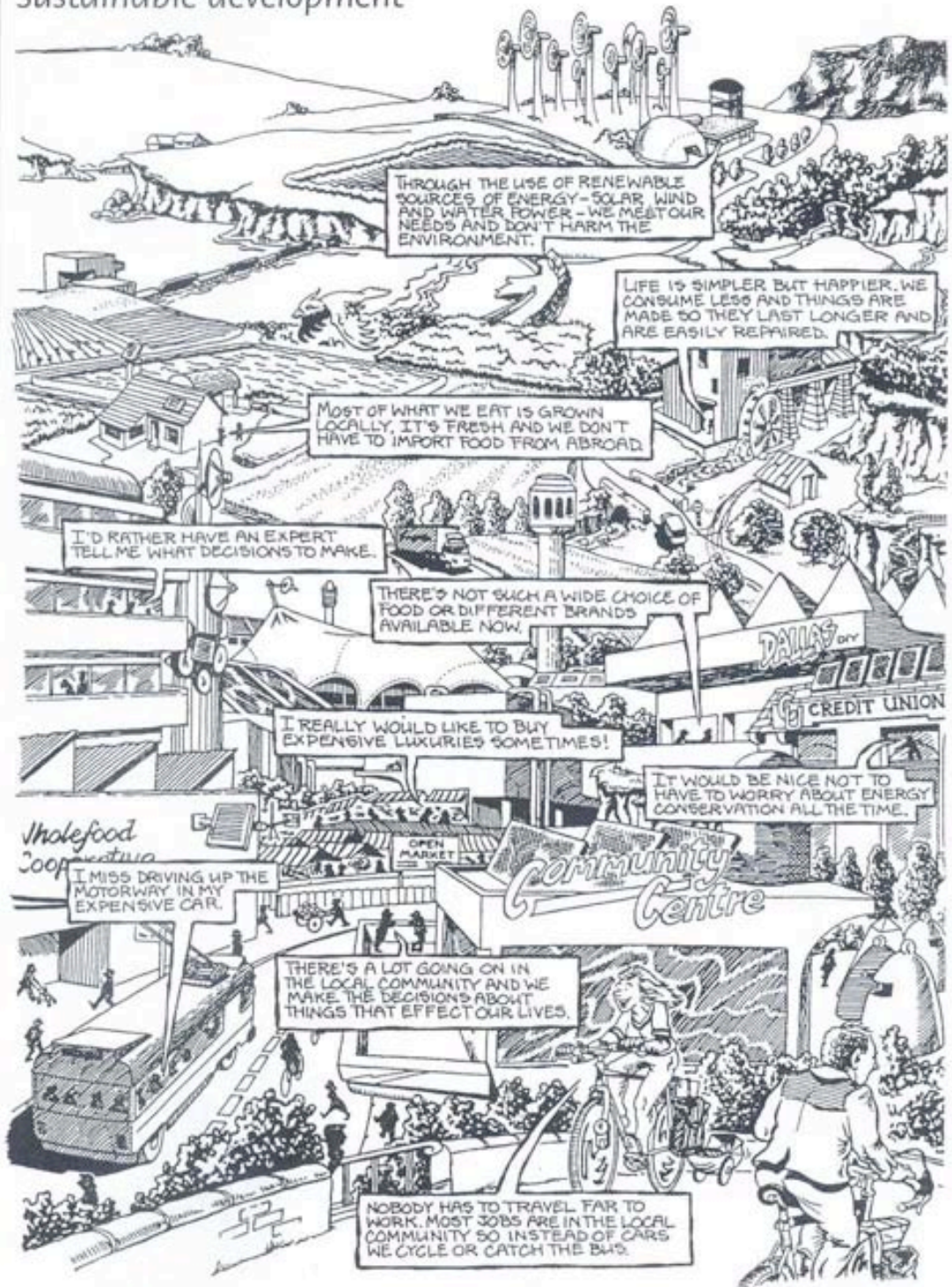
Positius: _____

_____ Negatius: _____

En un futur com aquest qui penses que en sortiria beneficiat i qui perjudicat?

Què hem de fer per aconseguir un futur com aquest?

Sustainable development



Desenvolupament sostenible



Observa atentament l'anterior imatge d'un futur possible. Imagina't que ets un científic que pots visitar viatjar al futur i que visites aquesta ciutat. Respon les següents preguntes.

Penses que a les persones els agradaria viure en aquest possible futur? Per què? I a tu?

Quins elements positius i negatius creus que ofereix aquest futur?

Positius: _____

_____ Negatius: _____

En un futur com aquest qui penses que en sortiria beneficiat i qui perjudicat?

Què hem de fer per aconseguir un futur com aquest?

Activitat 2. (Individual) A Europa hi ha una gran crisi econòmica i la major part de la població no té feina. Per tant, l'emigració s'ha convertit en un fenomen necessari i habitual. Ara, al 2061, els pols d'atracció són els països de l'Àfrica subsahariana i els de Latinoamèrica, ja que durant els darrers trenta anys (2031-2061) aquests països han crescut econòmicament, i hi ha moltes oportunitats de feina.

Tens una filla de 25 anys. No té parella ni fills. No troba feina i ha decidit emigrar a l'Àfrica. Hi ha molts amics i amigues que ja han marxat i li escriuen explicant-li que han trobat feina i que hi ha moltes oportunitats. Tu li dones els estalvis de la família, perquè pugui pagar-se el viatge i les primeres setmanes allà.

Després de sis mesos d'haver marxat de Catalunya, la teva filla t'envia el següent correu electrònic, i et planteja alguns dubtes.

Contesta-li amb un altre correu electrònic.



Estimada família,

Després de sis mesos, ja estic força instal·lada en aquest país. M'ha costat una mica. Pensava que seria més fàcil, i no ho és tant! Us enyoro molt, sobretot recordo els dies de festa, quan ens trobàvem tots a casa per dinar. El Nadal sense vosaltres és molt trist. Com ja us deia en el missatge anterior, estic molt bé de salut. Cada dia estic millor en aquest país, però tinc alguns dubtes i voldria saber la vostra opinió sobre la meva vida aquí.

Mireu: És cert que aquí hi ha força feina, però els sous són molt baixos per a nosaltres, els estrangers. A més, aquí no em reconeixen la meva carrera d'enginyera tècnica. Durant el dia treballo fent feines en quatre cases, cada nit faig la neteja d'una farmàcia, i els dissabtes i diumenges acompanyo una senyora que ven cosmètics per les cases. Per guanyar una mica més de diners, he de treballar moltes hores! Ja ho veieu: treballo tots els dies de la setmana, més de deu hores cada dia. Estic molt cansada. Val la pena que segueixi així? Ja no ho sé. Què en penseu?

Ara que ja estic situada, us puc explicar com em va costar trobar un lloc per viure. Ningú no em volia llogar un pis, perquè la gent d'aquí no s'acaba de refiar de nosaltres, els estrangers. Tenen por que no els paguem cada mes. Al final, ens vam ajuntar tres noies catalanes i vam llogar un piset petitó, que només té una habitació. Els lloguers són cars.

De totes maneres, treballant com treballo, la veritat és que ja he pogut començar a estalviar una mica de diners. Què faig? Us els envio? Compro bitllets d'avió per venir-vos a veure aquest estiu? Els poso al banc? Estalvio per fer una hipoteca i comprar-me un pis? He fet números, i surt a compte. Vas pagant cada mes durant trenta anys, i al final el pis és teu.

Una altra cosa: ja sabeu que la gent d'aquí no parla català ni castellà! De moment, només m'ajunto amb catalans i espanyols, que sortosament n'hi ha molts. Però, creieu que hauria d'anar amb la gent d'aquí? No conec bé la llengua que parlen. Per a mi aquesta llengua és molt difícil. Què faig?

Ja acabo. L'última cosa que us volia dir: aquesta gent té costums diferents als nostres: mengen unes coses molt rares, que no m'agraden i porten unes robes molt incòmodes! Què faig? Menjo com ells? Em poso la roba que porten? Però vaig molt incòmode i em sento estranya.

No us penseu que estic malament. La gent d'aquí es porta bé amb mi, encara que sigui blanca. En general, no es fiquen amb el meu color de la pell. Però, com veieu, estic plena de dubtes. Us trobo molt a faltar. Espero que em pugueu ajudar i que em doneu bons consells.

Una abraçada ben forta, i molts petons. Sílvia

