

El colegio y las perspectivas de futuro: los marcos culturales y los procesos discursivos en el aula

La manera de socialización escolar todavía prevalece en las sociedades modernas actuales. Reconociendo esta cuestión importante, los “estudios futuros” –Futures Studies (FS) han dedicado mucha atención a la escuela y su impacto en la perspectiva de los jóvenes sobre el futuro. La literatura de los FS adopta una abrumadora postura crítica con respecto a esto último, pero dedica poca atención a los procesos sociales, mediante los cuales se muestra concretamente esta influencia. Este artículo complementa la investigación existente, delineando un posible marco teórico para explorar los marcos culturales y los procesos discursivos en las aulas escolares. Se presenta un estudio de caso para ilustrar cómo este enfoque puede ser útil para examinar las prácticas discursivas que suceden durante un debate en clase sobre las visiones de los futuros personales de los alumnos.

1. Introducción

La investigación sobre el futuro ha dedicado una atención considerable a la educación escolar y su papel en la formación de la visión de los jóvenes. La focalización de la escuela en los sistemas educativos modernos y el predominio de la socialización escolar, en especial en la cultura europea y occidental (Fischer, 2003), justifica plenamente la preocupación de los investigadores del futuro por el efecto que tiene la escuela en la capacidad de niños y jóvenes para imaginar futuros alternativos y positivos, y su capacitación para darles forma. Sin embargo, como afirman Gidley y Hampson (2005), los investigadores parecen no haber tratado de manera significativa “la naturaleza y la dinámica de la estructura social relevante y los sistemas –en este caso, el *sistema educativo* mismo–”, lo que influye en las visiones del futuro y la actitud proactiva de la juventud. Esta falta de atención se asocia con una postura crítica prevalente en la investigación de “futuros” que ha abordado este problema, en lugar de un enfoque interpretativo/analítico centrado en entender “la naturaleza y la dinámica” de la influencia de la escuela en las visiones del futuro.

Este artículo es una contribución a este último aspecto y aborda los marcos culturales y los procesos discursivos en el aula escolar para esbozar un marco teórico y algunas ideas empíricas que complementen las corrientes dominantes de investigación (1). Con este objetivo, la primera parte del artículo presenta: (a) una evaluación concisa de la investigación existente en la escuela y las visiones del futuro (sección 2.1); (b) el esquema de la sociología de la cultura formal y las prácticas culturales que están en deuda

(1) Este artículo se basa en el trabajo de Arnaldi (2008a, 2008b) y actualiza la información de la literatura en la escuela, perspectivas y futuros.

con la obra de Ulf Hannerz y Michel de Certeau (sección 2.2); (c) un modelo triádico de interacción en el aula teniendo en cuenta a los estudiantes, como individuos o miembros de un grupo de compañeros, y al profesor (sección 2.3); (d) las implicaciones de la perspectiva sobre la cultura y la dinámica del aula, para definir un marco teórico del análisis de los procesos de interacción en el aula y su papel influyente en las visiones de los jóvenes sobre el futuro (sección 2.4). La segunda parte del artículo presenta un estudio de caso basado en dicho marco teórico y propone un enfoque de investigación para la producción de visiones del futuro en el aula. Esta segunda parte del artículo ilustra: (a) las características fundamentales del estudio de caso que se presenta y la estrategia adoptada en la recopilación de datos (sección 3.1); (b) las prácticas discursivas que se han observado en el aula durante el debate de la visión de los alumnos de los futuros personales (sección 3.2).

2. La escuela y las perspectivas de futuro: marcos culturales y procesos discursivos en el aula

2.1. La escuela y las visiones de futuro en los “estudios futuros”

Los “estudios futuros” habitualmente han compartido una preocupación por el impacto negativo de la escuela en las visiones del futuro y la proactividad de los jóvenes: confianza pobre en la capacidad de influir en el futuro (la escuela presenta un marco negativo que se centra en problemas sociales, económicos y ambientales sin tratar las posibles soluciones y el potencial de la acción individual); la falta de incentivos para el pensamiento holístico (p.ej. planes de estudio sectoriales y no interdisciplinarios); y la escasa promoción de la imaginación y del pensamiento creativo (Gidley, 2001, 2012; Montuory, 2012). Partiendo de esta hipótesis, la investigación de futuros ha pretendido y ha tomado medidas para la innovación del desarrollo de los planes de estudio (Hicks, 2012, Liang, 2013) y de prácticas de enseñanza (Hutchinson y Herborn, 2012; Bateman, 2012; Rubin, 2013) para cambiar “los sistemas educativos [que] aun son ‘en esencia’ organizaciones de la era industrial”, como afirma el influyente Slaughter (citado en Gidley y Hampson, 2005). Esta corriente de investigación se complementa con una literatura rica, investigando las visiones de futuro de los jóvenes. En primer lugar, la literatura investigaba los “futuros temidos y preferidos” de los jóvenes (Hutchinson, 1999), sus diferencias de edad (Eckersley, 1999; Hicks, 1996; Landau, 1976; Page, 1998; Novaky y Hideg, 2000; Rubin, 2000), género (Eckersley, 1999; Hicks, 1996a; Novaky y Hideg, 2000; Rubin, 2000), y educación (Novaky y Hideg, 2000; Rubin, 2000; Novaky et al., 1994; Gidley, 1998; Ono, 2005; (véase también Gidley y Hampson (2005) para una investigación más amplia). Por otra parte, la investigación de futuros observó variaciones en las perspectivas de la “inteligencia” de los niños (Landau, 1976), según su estatus socioeconómico, entendido como el nivel educativo de los padres (Landau, 1976; Pellizzoli et al., 1977; Barbieri Masini, N.A.), las condiciones de vida privadas (Pellizzoli et al., 1977; Barbieri Masini, N.A.), la estructura familiar y comunitaria (Ono, 2005; Boulding, 1994), los perfiles profesionales (Novaky y Hideg, 2000; Novaky et al., 1994) e incluso la salud mental (Novaky et al., 1994). La literatura también estudia la discrepancia de las visiones, p.ej., los futuros temidos, esperados y preferidos difieren los unos de los otros (Eckersley, 1999). En segundo lugar, otra corriente influyente de investigación destacó “la necesidad de explorar la noción ‘futuros’ y los conceptos asociados, tales como ‘amplia alfabetización social’, ‘recursos de esperanza’ y ‘fortalecimiento de los jóvenes’, en lugar de

centrarse de manera más concreta en las actitudes de los estudiantes mediante su preocupación por el futuro. Desde el punto de vista epistemológico, hay un cambio de interés desde unos valores 'predictivos o estimados' a unos de previsión 'proactivos o aplicados.'" (Hutchinson, 1999). La herramienta principal para hacer coincidir el objetivo de esta amplia y radical investigación parece ser el proceso grupal de construir imágenes alternativas del futuro (Eckersley, 1999; Gidley, 1998; Boulding, 1994b; Hicks, 1996b; Dator, 2013) y los procesos de interacción, que están diseñados para crear un "entorno propicio y adecuado" (Boulding, 1994b), favorecer la producción de visiones alternativas y estimular el fortalecimiento de los participantes.

Este artículo sugiere una línea alternativa de investigación, que complemente las anteriores y proponga una atención más cercana a los procesos sociales que ocurren en las escuelas y las aulas, y sobre el impacto de la educación en las perspectivas futuro. Las dos dimensiones, la de la cultura y la del discurso, interrelacionadas son el reclamo de este enfoque.

2.2. La cultura y la difusión social de los significados

La relación entre cultura y perspectivas de futuro es reconocida por una parte significativa de la comunidad de investigación de futuros, con importantes contribuciones como las de Eleonora Barberi Masini (2001), Denis Goulet (1995a; 1995b), Sohayl Inayatullah (1995), John McHale (1976), Fred Polak (1973) y Paul Schafer (1998) entre otros.

Para conectar esta reflexión más amplia con el análisis de las perspectivas de futuros en la escuela, este artículo invita a mirar de manera más cercana la idea de la cultura. El artículo se centra deliberadamente en un nivel de microanálisis. Aunque reconocemos la importancia de analizar la escuela como una organización (nivel medio) y las políticas educativas en general (nivel macro), este artículo se refiere a las maneras mediante las cuales los procesos sociales en las aulas organizan, distribuyen, negocian y crean mapas culturales de los futuros. Aunque el marco que aquí se propone está, en gran medida, en deuda con el trabajo de Ulf Hannerz y Michel de Certeau, el punto de partida de este argumento es el concepto de los mapas culturales que fue usado para describir las perspectivas de futuro de Hutchinson, que da cuenta de cómo "metafóricamente y genealógicamente hablando, las perspectivas que nos guían se pueden ver en formas de mapas culturales", que son "artefactos no sólo culturales e históricos, sino que también son sitios contemporáneos de políticas culturales" (Hutchinson, 2005a). En un segundo artículo, Hutchinson revisa alguno de los artefactos más importantes culturalmente hablando, critica los supuestos políticos subyacentes y anhela un esquema de prácticas alternativas (Hutchinson, 2005b). El esquema de Hutchinson es una serie de objetos culturales interconectados, que Griswold (1994) define como "un significado compartido encarnado en una forma", y, desde un punto de vista del proceso, incluyen también la esquematización en sí misma, la *poiesis* que genera estos objetos.

La distinción de los dos niveles, significados y formas, resuena en la diferenciación propuesta por Hannerz (Hannerz, 1992): (1) "ideas y modos de pensamiento, como entidades y procesos de la mente [...] así como las diferentes maneras de manejar ideas en modos característicos de operaciones mentales"; (2) "formas de exteriorización, como las maneras

distintas en las que el sentido se hace accesible a los sentidos”. Por otra parte, el autor añade una tercera dimensión, determinante al unir la cultura y la sociedad. Esta tercera dimensión se refiere a: (3) “distribuciones sociales, [como] las maneras en que el inventario cultural colectivo del significado y las formas externas significativas [...] se extienden sobre la población y sus relaciones sociales”.

Según esta aproximación a la cultura, el marco de las relaciones sociales fluye culturalmente y distribuye públicamente sus formas y los recursos de individuos y grupos sociales que afirman sus propias existencias de significado. Hannerz enumera cuatro “esquemas de corriente” que organizan socialmente inventarios culturales: la forma de vida, el mercado, el estado (o régimen) y los movimientos.

El marco de la forma de la vida es el lugar de interacción, el “cara a cara” de cada día, de los hábitos y las rutinas. La corriente de significados y de formas es relativamente libre y recíproca, y su distribución tiende a ser simétrica entre los participantes del marco. Los inventarios culturales se comparten en un nivel más alto que otros marcos. El mercado es el lugar institucional para el intercambio de “comodidades culturales”, ya que cargan con el significado, su producción y distribución se llevan a cabo por especialistas que reciben una recompensa material por ello. El marco estatal es una forma organizativa que implica un grado de control sobre las actividades dentro de un territorio (real o simbólico), basándose en el poder concentrado admitido públicamente. La concentración de poder hace al estado capaz de acumular recursos materiales para el trabajo cultural a largo plazo, que se dedica en parte a generar y distribuir inventarios culturales legitimados. La especialización del conocimiento es una condición para esta acción de legitimación. Finalmente, los movimientos son esfuerzos colectivos para transformar una parte de los significados, más o menos grande, y las formas significativas de los sistemas culturales, o para cambiar la distribución de estos significados y formas. Emergen en una cultura y actúan como un actor colectivo de “concienciación”. Están, por lo general, menos centralizadas en su gestión de corrientes culturales que en los regímenes, y concentran menos recursos simbólicos y materiales para llevar a cabo su trabajo cultural.

La perspectiva institucional de la cultura de Hannerz ofrece un modelo general para enmarcar la organización social de los significados. Para entender mejor la interacción compleja de estos cuatro marcos, confiamos en el trabajo de De Certeau, que hace “explícitos los sistemas de combinaciones operacionales (*les combinatoires d'opérations*)” que componen una cultura (De Certeau, 1984).

Tales prácticas dependen y producen una distribución de significados existentes asimétricos/simétricos. Los participantes de las interacciones sociales, en el caso de una distribución simétrica ideal, pueden contar con inventarios culturales similares, recursos y poder (se mueven desde puntos de partida cercanos). Las distribuciones asimétricas ven a los participantes como interacción social significativa a partir de distintos inventarios y diversas cantidades de recursos, y como poder para afirmar y expandir su surtido privado de inventarios culturales.

En términos de Certeau, interpretamos las relaciones asimétricas como una dualidad entre la estrategia y la táctica. La práctica estratégica es “el cálculo de relaciones de fuerza que se vuelven posibles cuando un sujeto de

voluntad y poder [...] puede ser aislado de un entorno. La estrategia ocupa un lugar que se puede circunscribir como 'apropiado' (*proprie*) y así servir de base para generar relaciones con un exterior distinto de él." (De Certeau, 1984). La práctica táctica es, en cambio, "un cálculo que no puede contar con uno 'apropiado' (una localización espacial o institucional, ni tampoco en un límite distinguiendo la otra como una totalidad visible)." (De Certeau, 1984). La oposición de la estrategia y la táctica se basa en la asimetría de las relaciones de poder entre actores sociales distintos. La práctica estratégica define un espacio cultural distinto, cuyos significados adquieren una interpretación "apropiada" a través del proceso que los produce. La práctica táctica, en cambio, es una forma de producción cultural que reedita, negocia y crea nuevos significados manipulando aquellos producidos en las prácticas estratégicas, insinuándose en los espacios que se crean y delimitados por otros actores sociales.

Cada uno de los marcos puede estructurarse según esta partición binaria, pero -y este aspecto es el más importante- podemos suponer que la práctica estratégica se asocia principalmente a los marcos de organización/institucional del régimen y el mercado, mientras que la forma de vida puede estar asociada en gran parte a las prácticas tácticas sociales, con los movimientos que pueden asumir una posición intermedia.

El cruce de las teorías de Hannerz y De Certeau completa nuestro marco interpretativo de las dinámicas culturales. Lo que queda es ver cómo aplicar tal marco al estudio de la organización social de significados y formas significativas en las aulas.

2.3. Los marcos culturales y las prácticas discursivas en las aulas

Fischer (2003) da cuenta de cómo surgió la forma de socialización en el contexto europeo y occidental en un período relativamente reciente, que puede identificarse con la Edad Moderna, y se ha convertido en dominante con la era industrial (Cipolla, 2002). En esta historia relativamente corta, esta "forma escolástica de socialización" adquirió una serie de características distintivas: (1) las prácticas escolares están concentradas en un espacio específico, que está separado de otras prácticas sociales; (2) el espacio se reserva para la función de enseñar a los jóvenes; (3) las familias están excluidas del lugar educativo; (4) los jóvenes en la escuela deben respetar las normas impersonales dirigidas a los estudiantes en su conjunto.

La clase es el núcleo de esta exclusiva institución formal, escolástica, separada y de relaciones sociales en el entorno escolar. Nos centramos en las aulas para explorar los mecanismos, guiando la organización social del significado en el contexto educativo. El punto de partida es la clásica definición de aula de Herbert como "un adulto que interactúa de manera regular con un grupo de jóvenes cuya presencia es obligatoria" (Herbert, en Carli y Mosca, 1988). Esta definición hace hincapié en la estructura triádica de la situación educativa, que se concibe mejor, en lugar de como una dualidad de profesor/estudiante (Fig. 1), como una emergente interacción del profesor con el estudiante, como sujetos individuales, y con el conjunto estudiantil (Mialaret, 1998).

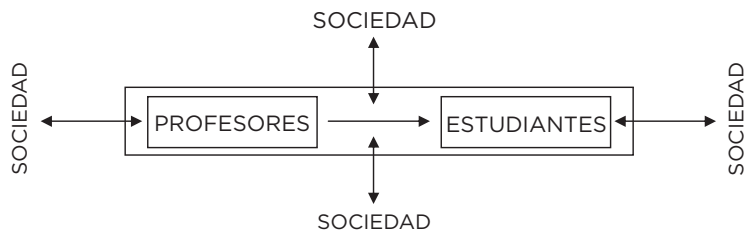


Figura 1. **El modelo dual de la situación educativa (Mialaret, 1998).**

El modelo triádico también asume que el conjunto estudiantil actúa como una comunidad interpretativa para negociar y mediar la influencia del amplio ambiente sociocultural (Fig. 2).

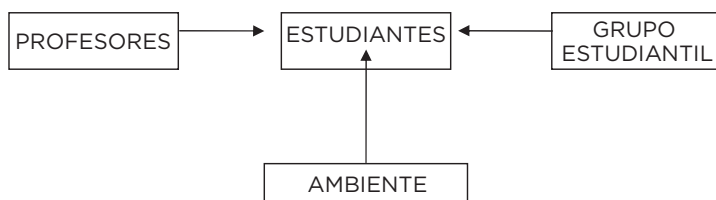


Figura 2. **El modelo triádico de la situación educativa (Mialaret, 1998).**

Desde esta perspectiva, el estudio de las aulas no es un estudio de individuos, sino un estudio de grupos: un grupo artificial (la propia clase), dentro del cual emergen otros subgrupos. En primer lugar, esta división se genera por la dicotomía entre los distintos roles de los participantes y la relación pedagógica (profesor/estudiante). En segundo, las nuevas divisiones suelen aparecer entre los estudiantes con el afloramiento de grupos estudiantiles naturales (Amovilli, 2006).

Desde esta perspectiva, la “sociología formal” de Hannerz y sus cuatro marcos (forma de vida, mercado, régimen, movimiento), son una herramienta valiosa para delinear los procesos culturales en el aula. El mercado es, sin duda, un marco relevante, ya que los jóvenes crean una parte importante de sus existencias de significado a través de sus patrones de consumo, y una gran parte de sus formas de exteriorización se basa en los objetos culturales que compran en el mercado. Los movimientos también son importantes por su influencia en el contexto escolar (p.ej., los planes de estudio, las reglas de comportamiento, etc.). Además, los jóvenes se pueden unir y tener acceso a repertorios culturales especializados, que podrían contrastar con los promovidos por la escuela (p.ej., las contraculturas juveniles). Sin embargo, la separación del contexto escolar del de otras prácticas sociales, aunque por supuesto no es absoluta, y la definición operativa de clase ya mencionada (“un adulto que interactúa regularmente con un grupo de jóvenes, cuya presencia es obligatoria”), parece justificar un modelo operativo de la situación educativa, que incluye tan sólo dos marcos, la forma de vida y el régimen, cuyo foco central podría colocarse en el aula misma y no fuera. De hecho, la “interacción regular” es la suposición explícita del marco de la forma de vida. Por otra parte, se asume que el profesor encarna el marco del régimen, que es la autoridad reconocida en el ámbito educativo y delimita el

aula como su espacio organizativo y social adecuado. Desde esta perspectiva, la obligada presencia de los jóvenes en el aula es el primer signo de esta relación asimétrica.

Se ha constatado que los niños en el aula experimentan simultáneamente dos mundos que podrían asociarse a los dos marcos descritos anteriormente. En palabras de Cadzen (citado en Alton-Lee et al., 2000), estos son “dos mundos compenetrados: el mundo oficial de la agenda del profesor, y el mundo no oficial del grupo estudiantil”. Los dos mundos organizan las existencias de significado, que son parcialmente distintas e incluso contrapuestas. Podemos asumir que los significados organizados por la “agenda del profesor” describen la cultura oficial o pública del aula. Su marco de distribución es principalmente el régimen, y son objetos que, se considera, consumen la mayoría de los niños. Por otro lado, podemos asumir que los significados del grupo estudiantil describen la cultura no oficial o privada de la clase. Su marco de distribución suele ser la forma de vida: interacción “cara a cara” entre grupos. Las dos culturas no están separadas, pero interactúan: sus significados se negocian, se modifican y se distribuyen. Por un lado, la cultura privada ofrece a los grupos existencia de significados y formas de relacionarse con los planes de estudio establecidos (Alton-Lee et al., 2000), o el conocimiento previo para discutir el contenido de la actividad docente, o las competencias sobre las reglas de interacción para romper el orden social en el aula (Fele y Paoletti, 2003). Por otro lado, la actividad de los profesores se basa en un proyecto de transformación de la escuela, cuyo objetivo es modificar los inventarios culturales de los niños y reemplazarlos por los repertorios relevantes de los roles sociales y el estatus que adquirirán cuando se hagan adultos. Sin embargo, como señala Alton-Lee et al. (2000), los niños, individualmente y en grupo, reinterpretan significados públicos en las interacciones en el aula y lo que experimentan no es tan sólo la cultura privada o pública del aula, sino más bien una “cultura vivida” en el aula: “La cultura vivida se refiere a la cultura resultante de la continua interacción, en un terreno en el que se desarrollan significados y antagonismos de clase, raza, y género” (Apple y Weiss, citados en Alton-Lee et al., 2000). Cambiando el enfoque de nuestra perspectiva, tampoco parece inapropiado considerar mapas culturales del pasado, presente y futuros alternativos, desarrollándose en la cultura vivida del aula (Fig. 3).

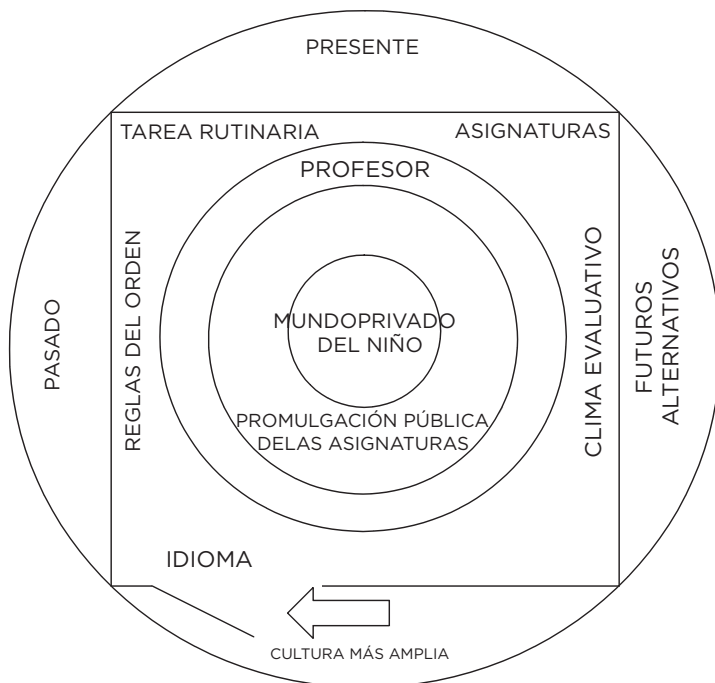


Figura 3. **Influencias contextuales de las experiencias de los niños en las actividades en el aula (adaptado de Alton Lee et al., 2000).**

2.4. Cultura vivida y prácticas discursivas en las aulas

La cultura vivida se produce en la intersección de culturas públicas y privadas, p.ej. mediante la interacción de profesores y estudiantes. Esta relación es asimétrica y, en consonancia con el proyecto transformativo de la escuela, “la relación de poder entre estudiantes y profesor se desarrolla mediante la transmisión de conocimiento” (Fele y Paoletti, 2003). La relación de esta estructura se basa en un supuesto implícito: la interpretación del estudiante como incompetente, tanto en contenido curricular como en destrezas a la hora de relacionarse. Como consecuencia, el profesor tiene un papel exclusivo estableciendo la agenda y las reglas de interacción en el aula. El profesor, además, es reconocido oficialmente como el único que tiene derecho a evaluar la actuación de los demás (estudiantes) tanto en contenido como en comportamiento (Fele y Paoletti, 2003).

Utilizando la distinción de De Certeau’s entre táctica y estrategia, sugerimos que el profesor es el centro neurálgico de la práctica estratégica en el aula, mientras que los estudiantes son el centro de la práctica táctica. El papel estratégico del profesor emerge completamente cuando se tiene en cuenta la práctica discursiva en el aula, ya que el poder del profesor se desarrolla, se personifica y se puede observar en la estructura conversacional del aula (Fele y Paoletti, 2003).

El interés por analizar los patrones y los contenidos de la conversación en el aula se basa en la creencia de que la enseñanza y el aprendizaje se representan básicamente mediante la interacción discursiva. De nuevo, como la cultura, el discurso en el aula se puede dividir en discurso privado, que

comunica principalmente los contenidos de la cultura privada a través de la conversación privada del niño, la cual el profesor ni conoce ni permite, y discurso público, que comunica principalmente los contenidos de la cultura pública mediante conversaciones públicas de profesor y alumnos. El discurso público, por tanto, es el centro neurálgico del significado que se considera relevante para el desarrollo de los planes de estudio. Por tanto, el acceso al discurso público es un recurso clave en la interacción del aula, ya que es necesario, obviamente, que los profesores dirijan las actividades pedagógicas. El profesor selecciona “estratégicamente” los contenidos que se permiten en el discurso público, tanto al definir previamente las unidades didácticas que se enseñarán en consonancia con el proyecto transformativo escolar, como posteriormente al evaluar el desempeño de los estudiantes y así seleccionar los significados relevantes que debería recordar la clase. Además, el profesor, también decide las reglas de interacción que estructura la conversación y, en particular, los cambios de turno. Los niños interactúan públicamente de acuerdo con las reglas de interacción, pero los estudiantes realizan tácticas que les conceden, a ellos o a sus grupos, un acceso privilegiado al discurso público, tanto transgrediendo las “reglas del juego” establecidas por y negociadas con el profesor, como aprovechándose de las mismas (reglas) para poder acceder al discurso público más allá de la voluntad y la programación del maestro (Tabla 1).

Tabla 1. **Prácticas estratégicas y tácticas en el discurso público del aula**

	Táctica (estudiante)	Estrategia (profesor)
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> - cumplimiento/competición por premios - interpretación del significado - desafío al profesor 	<ul style="list-style-type: none"> - configuración de la agenda - definición de significado - evaluación
Formas	<ul style="list-style-type: none"> - transgresión de las reglas - explotación de las reglas 	<ul style="list-style-type: none"> - configuración de reglas - asignación de turnos

Si el discurso público es el lugar idóneo de la estrategia del profesor, la táctica de los niños es la de insinuarse contra ella, ellos “manipulan constantemente los eventos con el fin de convertirlos en oportunidades” (De Certeau, 1984). Los niños tienen un doble objetivo. Por un lado, buscan oportunidades para competir por los premios (o para evitar el castigo) mediante la contestación correcta de las preguntas del profesor y, en general, resolviendo de manera satisfactoria la tarea que le asignan. Por el otro, buscan oportunidades de competir y oponerse a los significados dados mediante el discurso público, y de realizar tareas que no les permiten normalmente (p.ej., valoración de la actuación del grupo).

Finalmente, mirando a la estructura de la conversación del aula, la característica clave es el papel evaluativo del profesor y la correspondiente rendición de cuentas de los niños. Este papel exclusivo se refleja en la típica estructura ternaria de la conversación: Pregunta (P), respuesta (R), y evaluación (E). La PRE organiza una serie de turnos e involucra: a la profesora, quien abre la secuencia al pedir a los niños verbalmente que realicen una tarea; los alumnos, que intentan llevar a cabo la tarea según las reglas de interacción; y de nuevo a la profesora, que evalúa las respuestas de los niños. A través de este mecanismo, el profesor puede definir el

conocimiento académico relevante, la interpretación de los significados en la cultura pública del aula, y su relevancia para todos los propósitos prácticos (Fele y Paoletti, 2003).

3. Investigando la producción de perspectivas del futuro en el aula: un estudio de caso

3.1. El estudio de caso: diseño de investigación

La recopilación de datos se realizó en una escuela primaria en la ciudad de Trieste (Italia), en una clase de niños de 4º curso compuesta por 22 alumnos de 8 y 9 años, de los cuales, 13 eran niños y 9 eran niñas. Todos los alumnos eran ciudadanos italianos, excepto un niño chino.

La recolección de datos consta de grabaciones de las discusiones de clase en audio, textos escritos, y una observación silenciosa del investigador. El período de observación duró tres meses, y al observador se le permitió entrar en el aula durante las clases de lengua italiana. La asistencia del investigador en el aula tenía dos funciones: (1) una función preliminar, ya que la asistencia consistía en una observación silenciosa de la dinámica de la clase durante una lección normal, y hacer la presencia del investigador más familiar para los niños; (2) recolección de datos el último día de asistencia.

La recopilación de datos se realizó según un procedimiento consistente en dos pasos. En el primero, el investigador decidió junto con el profesor que los niños deberían escribir un relato breve, sin una forma o estructura predefinida, de cómo sería la visión de su propia casa, colegio y vecindario (“la calle donde vives”) cuando crecieran, adaptando el enfoque de Barbieri Masini y Rizza (1981) y de Pellizzoli et al. (1977). Y en el segundo, se pidió a los niños que leyeran y debatieran públicamente sus trabajos. La siguiente sección presenta un análisis del debate sobre el tema “la casa en la que vivirás cuando seas mayor”.

3.2. Prácticas de debate, procesos sociales y perspectivas del futuro en el aula

En esta sección se aborda la segunda parte del artículo, que se centra en las prácticas de debate en el aula, y presenta algunos resultados del análisis de una grabación de audio que tiene una duración de 36 minutos. Una primera subdivisión se ocupa de las formas de interacción conversacional en el aula. Un segundo apartado está dedicado a analizar las tácticas y estrategias de debate con respecto a los contenidos del debate público.

El audio que aquí se analiza se divide en dos partes: (1) asignación de tareas y escritura individual de trabajos (alrededor de 12 minutos); (2) lectura y debate público de los trabajos en clase (los 24 minutos restantes).

3.2.1. Formas de interacción y orden negociado en el aula

Anteriormente ya señalamos que el profesor tiene la tarea principal de mantener el orden en el aula, como condición para poder realizar las actividades de enseñanza. Sin embargo, el orden en el aula siempre es un orden negociado, que profesores y estudiantes contribuyen a poner en práctica, ya que las relaciones de poder quedan bajo tal orden (2).

(2)

Las conversaciones del aula están traducidas del italiano. Para los efectos de este artículo, ofrecemos unas anotaciones de las transcripciones muy simples, que incluyen tan solo los siguientes signos: (a) el texto en los paréntesis describe la interacción no verbal durante la conversación en el aula; (b) un punto señala una breve pausa en la charla; (c) los puntos suspensivos indican una pausa más larga en la charla. Cada nuevo locutor está indicado por su nombre correspondiente. A los estudiantes se les han asignado nombres ficticios para salvaguardar su privacidad. Los nombres de los niños acaban en “o”, los de las niñas en “a”. Cuando se hace difícil identificarlos con claridad, los niños están numerados como Niño 1, 2, 3, etc., mientras que las niñas como Niña 1, 2, 3, etc. Cuando dos niños o más hablan simultáneamente (en coro) las mismas palabras están marcadas como “Coro”, mientras que dos alumnos o más hablando simultáneamente están titulados como “Voces”.

La clase observada no era silenciosa. Si tenemos en cuenta las peticiones por parte del maestro a los niños para guardar silencio, contamos 21 interrupciones de alumnos en 24 minutos grabados. Hubo otras 19 interrupciones adicionales de niños que se reían mientras que los compañeros estaban leyendo o respondiendo al profesor. Este ambiente está bien descrito en el siguiente episodio. El profesor se ve obligado a repetir a todos los alumnos las reglas que rigen la práctica colectiva del debate:

Profesor: Shhh! bueno no no no. Escuchadme. Ahora estoy hablando en serio. Estoy hablando muy en serio. No podemos contarnos cosas entre nosotros con este ruido porque no escucho no... pienso que era muy interesante cuando nos estábamos escuchando pero si hay alguien continuamente hablando no podemos. Nos molestamos nos fastidiamos. ¿Entendéis? vamos a tratar de auto controlarnos un poco (líneas 530-540).

El monólogo del profesor recuerda una de las reglas básicas establecida para el debate, es una norma clásica para las actividades en clase: hablar por turnos se organiza para minimizar la superposición de los locutores y, en este caso, implica que a ningún niño se le permite hablar a excepción del que está leyendo su trabajo. También hay otra regla fundamental para este debate: todo el mundo tiene que leer, cada casa descrita en el relato debe ser leída y debatida en público. Esta regla nos lleva a considerar el conocimiento de los niños de las normas de interacción, en especial los procedimientos de la asignación de turnos. En primer lugar, los alumnos conocen tales normas, y paradójicamente esas normas también podrían resaltar los contrastes con el profesor que las estableció. El siguiente fragmento, que se refiere al final del debate, destaca el comportamiento grupal cuando la norma que indica que todos los textos han de leerse, no es respetada por el profesor. La secuencia conversacional se abre con un niño (aquí, la grabación no es lo suficientemente clara para identificar a alumnos individuales, que recuerda al profesor que los textos de dos de sus compañeros no habían sido leídos todavía. Otros niños y niñas entran en la secuencia para apoyar su punto de vista.

Niño 1: Ellos dos también
Profesor: Ellos también deberían, ya que todo el mundo ha hablado
Niño 2: Gesualdo también
Profesor: Gesualdo también
Coro: ¿Qué?
Niña 1: Profesor también Pia
Profesor: ¿Arcibaldo?
Niño 3: ¡Ronaldo también! (líneas 977-992)

Los niños se aprovechan de este conocimiento para garantizarse un acceso privilegiado al discurso público, como en el siguiente caso. De hecho, Mia escribió el siguiente relato:

¡Una casa super chula! de cuatro plantas + jardín enorme + una piscina con un tobogán en forma de donut y una fuente en el medio y un jacuzzi + iun bosque y un camping para mi sola! + una bañera grande + 7 gatos y 9 perros + 7 porta-aguas + habitaciones con literas + mujer de la limpieza + televisiones y 9 autocaravanas + otra casa de madera pequeña en las montañas.

La niña menciona dos casas: la primera enorme y la segunda pequeña. En la exposición, el profesor pide leer solo a aquellos alumnos que describieron en el texto una casa pequeña:

Profesor: ¿Pequeña o grande Mia?
Mia: Ambas... pequeña
Profesor: Pequeña, normal, cuéntanos
Mia: Una casa pequeña en las montañas (líneas 455-459)

Tras una duda inicial, la niña responde que sí, habla de una casa pequeña y la describe, ganándose de nuevo, de este modo, el acceso al discurso público. Después, en la exposición, la profesora se olvida de que Mia ya ha leído su relato y la pide que lea de nuevo:

Profesor: Mia continúa
Mia: Una casa grande de cuatro plantas jardín enorme
Profesor: No no perdón perdón
Niño 1: No es justo ella ya ha leído
Profesor: (A Mia) perdona no lo he entendido. ¿No tenías una casa en la montaña?
Mia: Sí pero también otra
Profesor: ¿Otra? ¡Escuchemos la otra! (líneas 702-706)

Después de que Mia empiece a leer, el profesor recuerda que ya había presentado públicamente su casa del futuro y le pide una confirmación, respaldada por un niño que se acuerda de que Mia ya había tenido su turno de leer. Entonces, Mia aprovecha la ambigüedad de la norma establecida por el profesor (cada casa ha de ser analizada en público) y presenta la grande, asegurándose así un doble acceso al discurso público.

En general, el sistema de turnos de la clase se basa en la designación directa del ponente por parte del profesor. Este tipo de selección del ponente se repite 25 veces e implica la designación verbal de los oradores en 22 casos y en tres casos la designación no verbal del orador, p.ej., mediante un gesto o mediante lenguaje corporal. Solamente dos veces, el profesor dirige una pregunta a la clase entera y pide a todos los niños que hablen. En este caso, el proceso de selección es bastante caótico y de nuevo se cierra por elección directa del profesor a uno de los niños:

Profesor: Todas estas casas son grandes, ¡enormes! ¿Hay alguien que tenga una casa pequeña?
Coro: ¡Yo!
Profesor: (a uno de los niños) ¿tú? ¡cuéntanos! (líneas 418-420)
o:
Profesor: Para. ¿Quién más piensa quedarse soltero?
Coro: ¡Yo!
Profesor: ¡Así que todos vosotros! *Mamma mia!* (líneas 368-371)

El panorama que desprende esta subsección es el de una clase en la que el orden y las normas de interacción impuestas por el profesor se infringen frecuentemente por los niños, tanto de manera colectiva como individual (frases pronunciadas en alto por un niño cuando no se le ha pedido o cuando no se le permitía según las normas de interacción en vigor). De estas últimas, se cuentan 51.

En los dos casos siguientes, los niños recurren a las normas (p.ej., todos deben leer) para seleccionar que un compañero tenga acceso al discurso público. En el siguiente caso, Arcibaldo es seleccionado por el profesor para

leer su texto, pero él no responde y esconde la cabeza entre sus manos, ya que es tímido y le da vergüenza el contenido de su relato. El profesor parece elegir a otro alumno, pero tiene que luchar un rato con los demás niños, que quieren que la norma se respete:

Profesor: ¿Y tú, Arcibaldo?
Arcibaldo: (No responde, se queja)
Eraldo: Estaba comprometido con Jessica
Profesor: Perdona lo sabes o ¿te lo ha contado?
Eraldo: No, lo sabemos. Escucha si quieres te cuento como acaba el texto
Profesor: Shhh! shhh! ¡Ahora no éste no!
Eraldo: ¡Pero todo el mundo tiene que leer!
Profesor: Bueno, si, tenemos que escuchar a todo el mundo. shhhh luego. shhhh!
(Voces)
Lucía: Dijo que aún quiere a Jessica
Profesor: ¡No! luego Lucía ¿se te ha olvidado? Mia continúa (líneas 683-697).

El segundo caso se refiere a una secuencia confusa con voces superpuestas e intentos de elegir a compañeros como oradores para el siguiente turno en la conversación. El profesor pregunta a los niños quién queda por leer (no es una pregunta desde el punto de vista gramatical, pero lo es desde una perspectiva pragmática), y después los niños comienzan a decir los nombres de sus amigos. El primero en hablar lo elige el profesor, pero ella no contesta. Después la secuencia se repite, hasta que el segundo en ser nombrado empieza a leer tras la petición del profesor.

Profesor: Esperad hay alguien que aún no ha dicho nada
Niño 1: Pia
Profesor: Oh, vamos Pia, cuéntanos como será tu casa
Pia: (no contesta)
Niño 2: Ni Geraldo
Niño 3: Ni Rosalía y...
Niño 4: Y Eugenia tampoco
Niño 5: Y Lucia tampoco
Niño 2: Y Arcibaldo tampoco
Teacher: Shhh! Pia vamos. ¿qué te gustaría contarnos? ¿algo distinto a lo que has escrito?..
Pia: (no contesta)
Profesor: ¿Nada? Digamos que no. Geraldo tu casa (líneas 757-772)

3.2.2. *Contenidos de la interacción y perspectivas en la clase*

Los niños saben qué temas se admiten en el debate público y cuáles en la charla privada con los amigos. El siguiente fragmento está tomado de la primera parte de la grabación, esto es, el período de tiempo dedicado a la escritura de los relatos. Tres niños han acabado de escribir sus textos y empiezan un juego. El juego consiste en escribir una lista de eventos en un papel y en pedir a un amigo que elija un número. Después, todos los eventos se corresponden con un número y se eligen los jugadores. Los eventos seleccionados le ocurrirán al niño que elija ese número.

- Niño 1: Afortunado bastardo Arcibaldo. ¡Te casas con Jessica! ¡afortunado bastardo afortunado bastardo afortunado bastardo!
- Eraldo: Has nombrado a Pia (riendo). Uno dos tres cuatro cinco no lo harás en la mesa. Uno dos tres cuatro cinco te casas con Jessica. Uno dos tres cuatro cinco nunca tendrás a Pia. Uno dos tres y... si espera. uno dos tres cuatro cinco no serás gay. uno dos tres cuatro cinco no serás pobre pero serás gay (riendo). serás millonario
- Arcibaldo: Es mejor
- Eraldo: Uno dos tres...
- Arcibaldo: ¿Qué significa "motocicleta"?
- Eraldo: en la motocicleta
- Arcibaldo: ¡Guay!
- Eraldo: Uno dos tres cuatro ... y... si uno dos tres cuatro cinco. después serás millonario tendrás cien hijos los harás en la motocicleta y amarás
- Profesor: ¡Bueno no parad! ¡uno no puede hablar de ese modo!
- Arcibaldo: ¡Pero es un juego!
- Profesor: Si pero no puedes hablar de ese modo. Molestas a los demás (líneas 47-78).

El juego, que de otro modo probablemente hubiera continuado, es detenido por el profesor, que hace a los niños volver a las áreas asignadas y a las reglas de interacción. Es interesante darse cuenta de cómo la justificación de Arcibaldo ("¡pero es un juego!") tiene exactamente el objetivo de cambiar los contenidos de la esfera pública a la privada. En este caso, la táctica no tiene éxito, probablemente porque los niños introducen algunos temas (identidad sexual, relaciones sexuales) y usan un código que no se permite entre los contenidos de la clase.

La discusión pública está por supuesto, mucho más orientada por parte del profesor a través de su actividad de definir los contenidos introducidos en el discurso y mediante su evaluación de las actividades de los niños. La estructura de la conversación refleja la importancia del profesor en la discusión y tiene una estructura ternaria: Pregunta (P), respuesta (R), y evaluación (E). La pregunta del profesor abre una secuencia conversacional, que se cierra tras las respuestas de los niños y sólo si estas respuestas son consideradas correctas por el profesor. Un claro ejemplo de este tipo de estructura puede verse en el siguiente fragmento:

- Profesor: Y... digamos que Aldo será más maduro cuando se haga mayor ¿no? entonces tu futuro no será el futuro de un niño de once años ¿verdad? será un poquito más mayor
- Aldo: Diecisiete
- Coro: Diecisiete
- Profesor: Bueno, veamos estos futuros distantes. Ronaldo ¿cómo será tu casa? (líneas 214-221).

La secuencia se cierra con la evaluación positiva del profesor ("Bueno"). La evaluación del profesor abre una nueva secuencia y el profesor elige un nuevo hablante.

La siguiente secuencia confirma de nuevo la estructura PRE de la conversación. Osvaldo lee que nada cambiará en su casa futura, a excepción

de su habitación y la de su hermano. Después el profesor pregunta qué será diferente y el niño ofrece una respuesta contradictoria (“Nada”). De este modo, la secuencia no se cierra y el profesor abre un método largo para producir junto con los niños una respuesta no contradictoria a su pregunta original.

- Oswaldo: La casa no cambiará. sólo la habitación de mi hermano y la mía.
- Profesor: Y ¿qué será diferente? [Pregunta 1]
- Oswaldo: nada [Respuesta 1] (Los alumnos se ríen)
- Profesor: Déjame que lo entienda. la casa no cambiará y eso está bien. tu habitación y la de tu hermano cambiarán [Formulación]
- Oswaldo: Además de los juegos hay...
- Niño 1: Las alfombras
- Niño 2: Todo (Voces)
- Niña 1: Muebles
- Profesor: No existirán las ventanas... si las ventanas. Quieres decir muebles... [Pregunta 3]
- Niño 1: Los cantantes reemplazarán las fotos de Mickey Mouse
- Profesor: ¿Qué?
- Niño 1: Los cantantes reemplazarán las fotos de Mickey Mouse
- Profesor: habrá fotos de estrellas de música quiere decir
- Niño 2: de su novia
- Profesor: Fotos de su novia (alumnos riendo)
- Profesor: Eh quizá nos aconseje Eraldo que tiene hermanos mayores y sabe qué pasa. ya no existirán los juegos. habrá otras cosas que hacer cuando tengas trece. ya no existirá... no sé quizá la Playstation ® aún existirá
- Eraldo: Sí sin duda la Playstation ®. mi hermano siempre juega con ella (líneas 653-682).

Tras percibir la primera respuesta contradictoria, el profesor reformula en primer lugar la frase de Oswaldo para favorecer una nueva respuesta que está por venir. Entonces, otros niños, se autoeligen para unirse a la discusión y para crear la casa del futuro de Oswaldo. A pesar de esto, los portavoces no respetan las reglas por turnos, el profesor no les sanciona pero les permite aportar sus ideas a la conversación. Tras recoger algunas opiniones, el profesor cierra la secuencia presentando una respuesta final que corrige la respuesta inicial de Oswaldo: cuando crezcas, no tendrás más juegos.

El extracto también demuestra la importancia de la experiencia de los niños y el conocimiento previo como fuente de información al evaluar las declaraciones sobre el futuro, básicamente al comparar experiencias previas con las visiones proyectadas. En el episodio, el mismo profesor presenta dicha experiencia (“Eraldo, que tiene un hermano mayor”) para validar sus declaraciones acerca de la casa del futuro de Oswaldo.

4. Conclusiones

Aunque es un primer paso, este estudio pretende ofrecer indicaciones útiles para el estudio de las relaciones en el aula y para el de los futuros. El aula es el espacio social donde los significados y las formas significativas se distribuyen, se negocian y se crean por primera vez. Del enfoque institucional de Hannerz al estudio de la cultura y la unión de las prácticas

estratégicas y tácticas de De Certeau, se ofrece un marco interpretativo para entender los procesos sociales que organizan las formas y los significados.

Si consideramos las visiones del futuro como objetos culturales, entonces el enfoque descrito en el artículo podría aplicarse para investigar cómo la organización social de los propósitos en el aula afecta a las perspectivas del futuro de los estudiantes.

El estudio de caso ilustrado en el artículo, ofrece una primera imagen de las prácticas discursivas que pueden darse en el transcurso de una discusión en el aula y cómo tales prácticas influyen en la construcción de los objetos de discusión orientados al futuro. El objetivo general de ambos podría ser la mejora de nuestro conocimiento de los procesos sociales en el aula para apoyar empíricamente la investigación de futuros que pretende cambiar el sistema educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTON-LEE, A.; NUTHALL, G. y PATRICK, J.** (1993). "Reframing classroom research: a lesson from the private world of children" *Harvard Educational Review* (63), 50-84.
- AMOVILLI, L.** (2006). "Noi e loro. Gruppi di lavoro nelle organizzazioni". Raffaello Cortina, Milano.
- ARNALDI, S.** (2008a). "School, images of the futures and social processes in classrooms" *Futures* (9), 795-802.
- ARNALDI, S.** (2008b). "Group discussion and images of the future: a pilot study of a classroom setting" *FUTUREtakes* (1), 44-52.
- BARBIERI MASINI, E.** (2001). "La previsione umana e sociale", Editrice Pontificia Università Gregoriana, Rome.
- BARBIERI MASINI, E. (N.A.).** "Les Infants et Leurs images du Futur" *Temps libre* (N.A.), 71-84.
- BARBIERI MASINI, E. y RIZZA, S.** (1981). "Il futuro visto dai bambini". Manuscrito inédito.
- BATEMAN, D.** (2012). "Transforming teachers' temporalities: Futures in an Australian classroom" *Futures* (1), 14-23.
- BOULDING, E.** (1994a). "How Children See Their World and Make Their Futures", in: E. Boulding, K.E. Boulding, "The Future: Images and Processes". Sage Publications, London, 137-157.
- BOULDING, E.** (1994b). "Image and Action in Peace Building", in: E. Boulding, K.E. Boulding, "The Future: Images and Processes". Sage Publications, London, 93-116.
- CARLI, R. y MOSCA, A.** (1988). "Gruppo e istituzione a scuola". Bollati Boringhieri, Torino.
- CIPOLLA, C.M.** (2002). "Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale". Il Mulino, Bologna.
- DATOR, J.** (2013). "Alternative Futures at the Manoa School" *Journal of Futures Studies* (2), A01. Disponible en <http://www.jfs.tku.edu.tw/14-2/A01.pdf>
- DE CERTEAU, M.** (1984). "The Practice of Everyday Life". University of California Press, Berkeley.
- ECKERSLEY, R.** (1999). "Dreams and Expectations: Young People's Expected and Preferred Futures and Their Significance for Education" *Futures* (31), 73-90.
- FELE, G. y PAOLETTI, I.** (2003). "L'interazione in classe". Il Mulino, Bologna.
- FISCHER, L.** (2003). "Sociologia Della Scuola". Il Mulino, Bologna.
- GIDLEY, J.** (2000). "Cultural Renewal: Revitalizing Youth Futures" *New Renaissance* (9). Disponible en <http://www.metafuture.org/articlesbycolleagues/JenniferGidley/Cultural%20Renewal.htm>
- GIDLEY, J.M.** (1998). "Prospective Youth Visions Through Imaginative Education" *Futures* (5), 395-408.
- GIDLEY, J.M.** (2012). "Evolution of education: From weak signals to rich imaginaries of educational futures" *Futures* (1), 46-54.
- GIDLEY, J.M. y HAMPSON, G.P.** (2005). "The Evolution of Futures in School Education" *Futures*. (37), 255-271.
- GOULET, D.** (1995a). "Development ethics. A guide to theory and practice". The Apex Press, New York.
- GOULET, D.** (1995b). "Cultural resistance in Latin America", in: E. Barbieri Masini, "The futures of culture". UNESCO, Paris, 100-111.
- GRISWOLD, W.** (1994). "Cultures and Societies in a Changing World". Pine Forge, Thousand Oaks.

- HANNERZ, U.** (1992). "Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meanings". Columbia University Press, New York.
- HICKS, D.** (1996). "A Lesson for the Future. Young People's Hopes and Fears for Tomorrow" *Futures* (28), 1-13.
- HICKS, D.** (1996b). "Retrieving the Dream. How Students Envision Their Preferable Futures" *Futures* (8), 741-749.
- HICKS, D.** (2012). "The future only arrives when things look dangerous: Reflections on futures education in the UK" *Futures* (1), 4-13.
- HUTCHINSON, F.P.** (1999). "Valuing Young People's Voices on the Future as If They Really Mattered" *Journal of Futures Studies* (3), 43-52.
- HUTCHINSON, F.P.** (2005a). "Mapping and imagined futures: beyond colonising cartography" *Journal of Futures Studies* (9), 1-14.
- HUTCHINSON, F.P.** (2005b). "Maps, metaphors and myths: beyond impoverished imagination about peace, development and the future" *Journal of Futures Studies* (10), 63-82.
- HUTCHINSON, F.P. y HERBORN, P.J.** (2012). "Landscapes for peace: A case study of active learning about urban environments and the future" *Futures* (1), 24-35.
- INAYATULLAH, S.** (1995). "Beyond the Postmodern: Any Futures Possible?" *Periodica Islamica* (5), 2-3.
- LANDAU, E.** (1976). "The Questions Children Ask" *Futures* (2), 154-162.
- LIANG, S.-K.** (2013). "A Conceptual Structure of Futures Studies for Higher Education A Chinese Perspective" *World Future Review* (1), 29-37.
- MCHALE J.** (1976). "Il tempo e il senso del futuro" *Il Veltro* (30), 423-440.
- MIALARET, G.** (1998). "Introduzione alle scienze dell'educazione". Laterza, Bari.
- MONTUORI, A.** (2012). "Creative Inquiry: Confronting the challenges of scholarship in the 21st century" *Futures* (1), 64-70.
- NOVAKY, E. y HIDEG, E.** (2000). "Factual and Methodological Experience Probing Future Orientation in Modern and Late Modern Societies, Especially the Case of Hungary", in: E. Novaky, T. Kristoff (Eds.), "Papers of the Budapest Futures Course". BUES, Budapest, 13-41.
- NOVAKY, E.; HIDEG, E. y KAPPETER, I.** (1994). "Future Orientation in Hungarian Society" *Futures* (7), 759-770.
- ONO, R.** (2005). "Societal Factors Impacting on Images of the Future of Youth in Japan" *Journal of Futures Studies* (9), 61-74.
- PAGE, J.** (2001). "Reframing the Early Childhood Curriculum: Educational Imperatives for the Future". Routledge, London.
- PAGE, J.** "The Four and Five Year Old's Understanding of the Future. A Preliminary Study" *Futures* (9), 913-922.
- PELLIZZOLI, L.; LOMBARDINI, M.C. y DINI MARTINO, A.** (1977). "Images From School: the Views of Italian Teachers and Pupils" *Futures* (9), 160-167.
- POLAK, F.** (1973). "The image of the future". Elsevier, Amsterdam.
- RUBIN, A.** (2000). "In Search for a Late Modern Identity. Factual and Methodological Experience Probing Future Orientation in Modern and Late Modern Societies, Especially the Case of Finland", in: E. Novaky, T. Kristoff (Eds.), "Papers of the Budapest Futures Course". BUES, Budapest, 42-58.
- RUBIN, A.** "Hidden, inconsistent, and influential: Images of the future in changing times" *Futures* (45), S38-S44.
- SCHAFER, P.** (1998). "Culture: beacon of the future". Adamantine Press, London.