

Concepciones sobre el futuro y su enseñanza en maestros en formación inicial. Un estudio comparativo entre España e Italia

Conceptions about the future and how to teach it in pre-service teachers. A comparative study between Spain and Italy

Noelia Pérez-Rodríguez
Universidad de Sevilla
nperez4@us.es
[0000-0003-4375-4024](tel:0000-0003-4375-4024)

Nicolás de-Alba-Fernández
Universidad de Sevilla
ndealba@us.es
[0000-0001-9748-1143](tel:0000-0001-9748-1143)

Elisa Navarro-Medina
Universidad de Sevilla
enavarro5@us.es
[0000-0001-5523-7097](tel:0000-0001-5523-7097)

Luisa Zecca
Università de Milano Bicocca
luisa.zecca@unimib.it
[0000-0001-6216-9766](tel:0000-0001-6216-9766)

Recibido: 05/10/23
Aceptado: 05/02/24

Resumen

Se presenta una investigación centrada en las concepciones de los maestros en formación inicial sobre el futuro y su enseñanza. Se realiza un repaso por algunas de las aportaciones más interesantes en este ámbito a nivel internacional. La muestra de estudio está compuesta por 114 estudiantes de dos universidades, una de Italia y otra de España. Sus respuestas a preguntas abiertas de un cuestionario son analizadas de manera cualitativa a partir de un sistema de categorías. Los resultados muestran una amplia concordancia con la literatura en torno a esta cuestión, aunque introducen diversos matices y arrojan diferencias leves entre ambos países. Para concluir, en base a los resultados, se proponen algunas estrategias formativas que podrían incidir en la mejora de la formación inicial de docentes en este ámbito.

Palabras clave

Profesores en formación, Enseñanza superior, Enseñanza de la historia, Análisis comparativo, Estudios del futuro.

Abstract

Research is presented which focuses on the conceptions of pre-service teachers about the future and its teaching. A review is made of some of the most interesting contributions in this field at international level. The study sample is composed of 114 students from two universities, one in Italy and one in Spain. Their answers to open-ended questions in a questionnaire are analysed qualitatively based on a system of categories. The results show broad agreement with the literature on this issue, although they introduce several nuances and show slight differences between the two countries. In conclusion, based on the results, some training strategies are proposed that could have an impact on the improvement of initial teacher training in this area.

Keywords

Preservice teachers, Higher education, History Education, Comparative analysis, Future studies.

Para citar este artículo: Pérez-Rodríguez, Noelia; De Alba-Fernández, Nicolás; Navarro-Medina, Elisa y Zecca, Luisa (2024). Concepciones sobre el futuro y su enseñanza en maestros en formación inicial. Un estudio comparativo entre España e Italia. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 18. DOI: 10.6018/pantarei.549011

1. Introducción

La enseñanza de la historia parece bastante afianzada en los sistemas educativos. Es difícil de cuestionar la necesidad de formar a los estudiantes en este tipo de contenidos y las virtudes que su conocimiento les otorga para conocer las claves del mundo en el que les va a tocar desarrollarse. Por lo tanto, su presencia en el currículum escolar parece garantizada.

Dentro del conjunto de contenidos que suelen componer esta materia, también parece fuera de duda que el tiempo histórico juega un papel determinante e incuestionable. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la temporalidad, particularmente en lo que se refiera a las relaciones del presente, no ya con el pasado, sino con el futuro. Y eso pese a que, tal como se verá a continuación, múltiples investigaciones en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales insisten en la importancia de trabajar este tipo de contenidos para alcanzar una educación ciudadana responsable.

En la investigación que presentamos, se analizan los resultados en relación con esta cuestión de maestros en formación inicial de la Universidad de Sevilla y de la Universidad de Milano Bicocca, con el objetivo de profundizar en el conocimiento de los futuros maestros en relación con el futuro y su enseñanza y detectar posibles diferencias entre países.

2. Marco Teórico

El interés de investigar sobre la enseñanza y el aprendizaje del y para el futuro parte de los *Future Studies* en la década de 1960 y llega al resto de países occidentales a través de diversas denominaciones (Anguera, 2013). Sin embargo, tradicionalmente la enseñanza del tiempo se ha centrado en el pasado (Barton, 2014), obviando el presente y, quizá, aún más el futuro. Esto ha ocurrido pese a que se ha demostrado que el aprendizaje sobre el futuro es uno de los principales medios para la educación de una ciudadanía comprometida, participativa y responsable (Casadella et al., 2022; Pagès, 2019). Quizá la formación teórica y especializada en historia de la mayor parte de los docentes de Ciencias Sociales de secundaria es en buena medida responsable de esta situación (Pagès, 2021). Esto, unido a que el papel de los docentes de historia en el contexto del sistema educativo tradicional está pensado para la transmisión de saberes como verdades acabadas que han de ser repetidas de manera fiel por parte de los estudiantes (Delgado-Algarra y Estepa-Jiménez, 2017). Ello dificulta la inclusión de un ámbito como la educación para el futuro que, por su propia naturaleza, está conformada en buena medida por contenidos abiertos y problemáticos.

En relación con esta última cuestión, múltiples estudios en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales han insistido en la importancia de introducir el trabajo en torno a problemas sociales relevantes como estrategia para favorecer la educación ciudadana en el sistema educativo (Estellés et al., 2021; Legardez, 2021; Navarro-Medina et al., 2022; Romero, 2021; Santisteban, 2019). En el plano del estudio de la historia esto implica, necesariamente, asumir desde el primer momento que los contenidos deben ser abordados desde la perspectiva del tiempo histórico. En esta medida es decisivo conocer las relaciones pasado, presente, futuro y, por tanto, el cambio y la continuidad, fundamentales a la hora de aprender historia (Santisteban, 2017). Este modo de enfocar el conocimiento del tiempo se vincula con la conciencia histórica (Rüsen, 2006), que consiste en la “conciencia temporal

[...] que reclama el pasado como aprendizaje para la construcción del futuro” (Pagès y Santisteban, 2008, p. 99). El hecho de que los sujetos no son pasivos, sino que tienen la posibilidad de actuar para cambiar el presente y el futuro (Menéndez-Álvarez-Hevia et al., 2022), se asocia a la dimensión ética de la narración histórica, por la cual se entiende que la comprensión del pasado no solo implica la reconstrucción de hechos, sino también una reflexión sobre la responsabilidad ética hacia el pasado y sus implicaciones en el presente y en el futuro (Ricoeur, 1995).

Como hemos dicho, esto influye directamente en la educación para la ciudadanía, desde la perspectiva en que los alumnos están llamados a construir ese futuro. Por lo tanto, resulta fundamental que sean capaces de preguntarse sobre el pasado y el presente para construir, de manera libre y formada, futuros posibles. En este sentido, el propio ejercicio de elaboración de propuestas sobre otros futuros posibles es, en sí mismo, una actividad formativa que desarrolla en los estudiantes competencias ciudadanas de primer nivel, como pueden ser la resolución creativa de problemas, el pensamiento crítico o la responsabilidad individual y colectiva, sobre todo si tenemos en cuenta la dimensión holística que se le otorga a este tipo de enseñanza (Anguera, 2013). Desde esta perspectiva, nos posicionamos en la línea ya enunciada por Inayatullah (2007), según la cual el estudio y análisis del futuro y su enseñanza se enfoca hacia la elaboración de futuros colectivos.

En relación con los estudios que tienen que ver con el papel del futuro en la educación, hay que considerar, en primer lugar, aquellos que se centran en investigar las concepciones o representaciones sociales sobre el mismo, sobre todo desde la perspectiva de los estudiantes (Anguera, 2013). En los resultados de la mayoría de ellos parece claro que se evitan imágenes negativas sobre el futuro, salvo que se trate de distopías (McMain & Edwards Schuth, 2021). Por el contrario, lo más habitual es que aparezcan imágenes positivas, basadas en la pluralidad, la apertura o el cambio (Inayatullah, 2013; Koniuk et al., 2021; Mangnus et al., 2021). Además, en ellos destaca la diferencia que se establece entre las imágenes que se refieren al futuro colectivo, y las que se relacionan con el futuro individual. Así, las primeras suelen tener un corte predominantemente pesimista, mientras que las segundas están impregnadas de optimismo y fe en la mejora de las condiciones de vida personal (Anguera, 2016). En esta línea, Anguera (2016) construye un sistema más complejo, que categoriza cuatro tipos de concepciones, que van desde la optimista a la pesimista, pasando por la tecnológica y la continuista. Esta categorización constituye un punto de partida fundamental para la investigación que se presenta.

Por otro lado, se observan diferencias en las concepciones sobre el futuro entre países, que tienen que ver con el contexto sociocultural particular de cada estado y que terminan configurando las representaciones que se construyen sobre el mismo (Castellví et al. 2022). A este respecto, esta investigación plantea una perspectiva comparativa entre dos países que cuentan con bastante proximidad y un legado histórico-cultural compartido, como son España e Italia, con el objetivo de detectar si se dan diferencias considerables.

Por último, a partir de todo lo anterior, desde una perspectiva de formación del profesorado, es de gran interés conocer propuestas de educación para el futuro. En relación con este asunto, lo primero que destaca es el hecho de que el futuro aparece en muy pocas ocasiones en el currículum (Anguera, 2013). Así, la legislación parece confirmar lo que ya hemos comentado con los estudiantes de diferentes niveles educativos, incluidos los docentes

en formación inicial, y la cultura escolar dominante (Castellví et al., 2022). De este modo, la mayor parte de los saberes relacionados con el tiempo, sean de tipo más o menos abierto, suelen estar limitados al estudio del pasado. Las referencias al presente o el futuro son anecdóticas y, cuando aparecen, es en último lugar, lo que, finalmente termina dificultando su inclusión en el trabajo real de aula por falta de tiempo.

Los estudios que se han preocupado por conocer las concepciones del profesorado en relación con este asunto muestran que suelen pensar que se trata de una cuestión importante. Sin embargo, encuentran muchas dificultades para su inclusión en el aula. A pesar de esto, hay propuestas concretas de diverso tipo, tal y como recogen Menéndez-Álvarez-Hevia et al. (2022). Así, aparecen algunas más generales para introducir la alfabetización de futuros, que permitan trabajar en el aula diferentes imaginarios de futuro (Haggstrom & Schmidt, 2021; Mangnus et al., 2021). En todo caso, cuando se les pregunta por este asunto, suelen abogar por visiones positivas tendentes a desarrollar la corresponsabilidad sobre el mismo en los estudiantes (Menéndez-Álvarez-Hevia et al., 2022). En este marco, en el contexto español destacan fundamentalmente las aportaciones de Anguera (2013), centradas en la experimentación y análisis de una secuencia didáctica para la enseñanza del futuro.

3. Metodología

3.1. Problemas de investigación, participantes, instrumentos y técnica de análisis

Siguiendo el marco que hemos propuesto en base a la literatura, el estudio que planteamos sigue un diseño cualitativo de carácter interpretativo y crítico (Creswell, 2014) centrado fundamentalmente en dos planos. Por un lado, las visiones de futuro presentes en los estudiantes de magisterio y, por otro, sus visiones y propuestas sobre la enseñanza del futuro. En concreto, los problemas de investigación que nos planteamos son los siguientes:

P1. ¿Qué concepciones tienen los futuros maestros sobre el futuro?

P2. ¿Qué concepciones tienen los futuros maestros sobre la educación para el futuro?

P3. ¿Qué concepciones tienen los futuros maestros sobre cómo debería ser la educación para el futuro?

Los participantes en el estudio, como se ha comentado anteriormente, pertenecen a dos grupos de futuros maestros de dos universidades europeas: Universidad de Sevilla (US) (España) y Universidad de Milano Bicocca (UNIMIB) (Italia). La elección de ambas universidades se ha realizado siguiendo dos criterios: accesibilidad a la muestra y contextos culturales y formativos similares. En total, participan 114 futuros maestros. La media total de edad es de 24 años. En el caso de la US, la media de edad baja a 21 años y en la UNIMIB sube a 28 años. Como se observa en la Tabla 1, la mayoría de los participantes son mujeres. En el caso de la Universidad de Milán, se encuentran cursando la maestría en Ciencias de la Educación Primaria, un ciclo único de cinco años de duración. Los/as estudiantes se encuentran en su mayoría en segundo. En referencia a la Universidad de Sevilla, los/as estudiantes pertenecen al Grado en Educación Primaria y la mayoría se

encuentra en el tercer curso, de cuatro que componen el Grado. En ambas titulaciones, se cursan materias vinculadas con la Didáctica de las Ciencias Sociales, en el caso español, y la Historia y Enseñanza de la Historia, así como la Geografía y Enseñanza de la Geografía, en el caso italiano. Esto justifica que las concepciones de ambos grupos sean comparables.

Tabla 1
Participantes

		UNIMIB N=50 (43,9%)		US N=64 (56,1%)	
		F	%	F	%
Género	Hombre	2	4%	2	3,1%
	Mujer	48	96%	62	96,9%
Año más alto cursado	Segundo	32	64%		
	Tercero	2	4%	45	70,3%
	Cuarto	1	2%	19	29,7%
	Quinto	13	26%		
		2*	4%		

Nota: *Valor perdido.

Fuente: Elaboración propia.

Para conocer las concepciones de los futuros maestros hemos usado un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas. El cuestionario es de corte reflexivo y argumentativo y se plantea como una actividad de ideas previas en clase. Para garantizar la fiabilidad y validez del cuestionario, previamente, se realiza un juicio de expertos en la materia. Esto se complementa con una prueba piloto. Todos los participantes firman un compromiso ético de participación voluntaria en la investigación.

La Tabla 2 recoge la relación entre los problemas de investigación y las preguntas del cuestionario:

Tabla 2
Correspondencia entre los problemas de investigación y las preguntas del cuestionario

Problemas de investigación	Preguntas del cuestionario
P1. ¿Qué concepciones tienen los futuros maestros sobre el futuro?	1. ¿Cómo piensas que será la sociedad (relaciones sociales, cultura, acceso a la información, etc.), dentro de cincuenta años?
P2. ¿Qué concepciones tienen los futuros maestros sobre la EpF?	2. ¿Qué importancia tiene la educación actual para el futuro de la sociedad? 3. ¿Quién o quiénes deben encargarse de esa educación? 4. ¿Crees que el sistema educativo puede influir en el futuro? 5. ¿Por qué?
P3. ¿Qué concepciones tienen los futuros maestros sobre cómo debería ser la EpF?	6. ¿Cómo debería ser la educación actual para que los/as alumnos/as aprendan a vivir en el futuro que nos espera? 7. ¿Qué temas o contenidos habría que trabajar? 8. Pon un ejemplo de una actividad que usarías para trabajar esta temática en el aula.

Fuente: elaboración propia.

Para el análisis de los datos se ha empleado una estrategia mixta. Por un lado, se han tenido en cuenta las propuestas de categorización de Anguera (2016), en lo que tiene que ver con concepciones sobre el futuro. Por otro lado, para lo relacionado con los problemas de la enseñanza del futuro, se han seguido pautas de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) pues, a pesar de conocer algunos estudios previos sobre la EpF, no contábamos con un marco conceptual amplio que nos permitiese establecer un sistema de categorías apriorístico para explorar esta cuestión en futuros maestros. En todo caso, como se verá, en el análisis del primer problema también han emergido nuevas categorías que ha sido necesario incorporar al sistema de análisis. Así pues, en una primera fase hemos seguido una codificación en abierto vinculada a los problemas de investigación planteados. Posteriormente hemos establecido categorías, mediante una codificación axial, que nos ha permitido ir construyendo los marcos de interpretación sobre las problemáticas abordadas en dos familias de códigos: “Concepciones sobre el futuro” y “Concepciones sobre la EpF”. En total se han obtenido 910 citas.

En un último momento, se han utilizado las tablas de co-ocurrencias entre códigos (Friese, 2011) para describir las tendencias halladas y presentar los resultados en términos de frecuencias de aparición. Todo el proceso se ha realizado mediante la herramienta Atlas.ti v.8.

4. Resultados

Los resultados del estudio se presentan atendiendo a los problemas de investigación presentados con anterioridad.

4.1. ¿Qué concepciones tienen los futuros maestros sobre el futuro?

En relación con el P1, las concepciones de los maestros en formación con respecto al futuro (Tabla 3), en ambos grupos (20,7%) están dominadas por una visión tecnológica/pesimista, seguida de la tecnológica (15,3%) y optimista (15,3%). Existen diferencias entre grupos: en el caso de la UNIMIB los estudiantes tienen una predominancia de las visiones optimistas (20,8%) y crítica/tecnológica (20,8%) sobre el futuro, mientras que en la US predomina una visión tecnológica/pesimista (30,2%) y tecnológica (20,6%).

Tabla 3

¿Cómo piensas que será la sociedad (relaciones sociales, cultura, acceso a la información, etc.), dentro de cincuenta años? (Pregunta 1)

	UNIMIB		US		Ambos grupos	
	F	%	F	%	F	%
Tecnológica/Pesimista	4	8,3	19	30,2	23	20,7
Tecnológica	4	8,3	13	20,6	17	15,3
Optimista	10	20,8	7	11,1	17	15,3
Crítica/Tecnológica	10	20,8	6	9,5	16	14,4
Optimista/Tecnológica	2	4,2	11	17,5	13	11,7
Pesimista	7	14,6	3	4,8	10	9,0
Crítica	9	18,8	0	0,0	9	8,1
Crítica/Optimista	1	2,1	3	4,8	4	3,6
Sin argumentar	1	2,1	1	1,6	2	1,8
Total*	48	100,0	63	100,0	111	100,0

Fuente: elaboración propia. *Existen valores perdidos sobre el total de respuestas.

De estos resultados destacan varios aspectos. En primer lugar, es llamativo el predominio de visiones negativas en la muestra de la US, que no se corresponde con lo manifestado con la literatura en esta cuestión, como sí ocurre en cambio con la muestra de Milán (Inayatullah, 2013; Kononiuk et al., 2021; Mangnus et al., 2021). En segundo lugar, emerge una nueva categoría descrita como “crítica” y que se caracteriza por la idea de que el futuro, y lo que en él ocurra, depende en buena parte de las acciones actuales y nuestro compromiso ciudadano. Esta nueva categoría complejiza los estudios sobre visiones del futuro descritos en el estado de la cuestión (Anguera, 2016). En tercer lugar, destaca que, para más de la mitad de los estudiantes (56 de 111), las visiones que se ofrecen del futuro no se pueden incluir en una única categoría, sino que es frecuente que se tengan visiones mixtas y complementarias, como ya apuntaban Anguera y Santisteban (2012).

En último lugar, es llamativo que la concepción tecnológica sea la más frecuente, ya sea en combinación con otras o por sí sola. A este respecto, las citas señalan que esta visión del futuro, en la que predomina la tecnología, en su mayoría tiene consecuencias negativas (con una visión pesimista) para el ser humano, como puede ser la distancia en las relaciones humanas:

[UNIMIB_142:1_P1.Tecnológica/Pesimista] Creo que será una sociedad en la que las tecnologías digitales formarán aún más parte de la vida cotidiana, el acceso a la información será aún más inmediato y se cultivarán relaciones más distantes.

[US_72:1_P1.Tecnológica/Pesimista] Creo que tristemente cada vez se verán más deterioradas las relaciones sociales a causa del avance de la tecnología.

Sin embargo, como se ha visto, los datos también revelan una visión optimista del futuro. Así lo es para el caso de los estudiantes de la UNIMIB (20,8%) y para el caso de los estudiantes de la US, en combinación con la tecnológica (17,5%). En coherencia con la literatura, estas visiones suelen estar relacionadas con el futuro colectivo:

[UNIMIB_160:1_P1.Optimista] Espero que en el futuro nuestra sociedad sea un lugar donde la coexistencia de la diversidad y el aprecio de la singularidad se conviertan en algo habitual.

[US_99:1_P1.Optimista/Tecnológica] Una sociedad con tecnología aún más avanzada, las personas con mentalidad más abierta y flexible. Sobre la cultura pienso que se seguirán manteniendo las tradiciones y las fiestas típicas, el acceso a la información será más accesible para todo el mundo, etc.

4.2. ¿Qué concepciones tienen los futuros maestros sobre la EpF?

Para dar respuesta a P2, vinculado a las concepciones que los maestros en formación tienen sobre la EpF, nos detenemos a analizar la relación que establecen entre educación y futuro, en analizar quiénes son los responsables de esa educación y en la influencia que el sistema educativo puede tener en el futuro.

Así, en relación con las concepciones de los estudiantes sobre la relación entre la educación y el futuro, han emergido tres tipos (Tabla 4). La predominante es una causalidad lineal con consecuencias sociales (49,1%). Sin embargo, si comparamos ambas muestras, en el caso

de la US (54,7%) predomina igualmente esta categoría, a diferencia de lo que ocurre en el caso de la UNIMIB, en el que predomina una relación intrínseca (44%).

Tabla 4

¿Qué importancia tiene la educación actual para el futuro de la sociedad? (Pregunta 2)

Tipos de relaciones	Descripción	UNIMIB		US		Ambos grupos	
		F	%	F	%	F	%
Causalidad lineal con consecuencias sociales	La educación como elemento fundamental de construcción del futuro y de la que se derivan consecuencias para la sociedad.	21	42	35	54,7	56	49,1
Causalidad lineal	Establece causas inmediatas: el futuro como consecuencia del presente.	7	14	25	39,1	32	28,1
Intrínseca	Alude al valor intrínseco sin dar una razón fundamentada.	22	44	4	6,2	26	22,8
Total		50	100	64	100	114	100

Fuente: elaboración propia.

Algunos ejemplos de estas concepciones son:

[UNIMIB_165:2_P2.Causalidad lineal con consecuencias sociales] Creo que la educación actual desempeña un papel fundamental para el futuro de la sociedad. La escuela forma a los ciudadanos del mañana. La tarea de la escuela es fomentar las actitudes que permiten al niño hacer frente a determinadas situaciones de la vida. A través de la educación, el niño puede ejercer una ciudadanía activa, consciente y responsable. La tarea de la educación es permitir que los niños fomenten la creatividad, que se conviertan en hombres responsables, conscientes y, sobre todo, libres. Educar a los niños de hoy, en mi opinión, no significa sólo mostrarles lo que es bello, sino también lo que nos asusta, alertarles sobre lo que podría ser su futuro (en el trabajo, a nivel político, social, medioambiental). Es importante educar a los niños de hoy para que acepten las diferencias, para que acepten las críticas sin frustración.

[US_83:2_P2.Causalidad lineal] Como ya sabemos, los niños/as son el futuro de la sociedad, por tanto, lo que se trabaja en las aulas a día de hoy será el futuro de nuestro día a día.

[UNIMIB_128:2_P2.Intrínseca] Muy importante.

Destaca de los datos, que en ambos grupos hacen responsables de la formación a la triada familia, escuela y sociedad (58,9%) y, aunque también aportan otros agentes responsables, lo hacen en menor medida, como se aprecia en la tabla 5.

Tabla 5

¿Quién o quiénes deben encargarse de esa educación? (Pregunta 3)

Responsables	UNIMIB		US		Ambos grupos	
	F	%	F	%	F	%
Familia, escuela y sociedad	33	68,8	33	51,6	66	58,9
Familia y escuela	4	8,3	25	39,1	29	25,9
Solo ámbito escolar/educativo	4	8,3	3	4,7	7	6,3
Profesionales formados para ello	3	6,3	3	4,7	6	5,4
Familia, escuela y Estado	2	4,2			2	1,8
La escuela y el Estado	1	2,1			1	0,9
Familia, escuela y política	1	2,1			1	0,9
Total	48	100	64	100	112	100

Fuente: elaboración propia.

Predominan, por tanto, aquellas concepciones en las que la responsabilidad educativa es un acto compartido, dejando entrever las sinergias que hay, y debe haber, entre la escuela y su entorno:

[US_119:3_P3.Familia, escuela y sociedad] La educación debe de ser una tarea compartida, una labor de implicación por parte de todos y todas. Si bien la educación directa de un niño o niña podríamos decir que procede de su familia/tutores, y profesores/as, la realidad es que la sociedad en su totalidad tiene también una responsabilidad en la transmisión de una educación grata a los y las futuras ciudadanas, transmitiendo unos valores, conductas.

Muchos de ellos también piensan que solo es responsabilidad de la familia y la escuela (25,9%), siendo la tendencia en este último caso mayor en los estudiantes de la US (39,1%) que en los de la UNIMIB (8,3%):

[US_85:3_P3.Familia y escuela] Tanto los profesionales en la enseñanza como las familias, de manera conjunta e interrelacionada.

Sin embargo, se revela como llamativo que aparezca alguna alusión al papel que el Estado o la política tienen en la formación para los estudiantes de la UNIMIB, y que no se considera, en ningún caso, en los estudiantes de la US:

[UNIMIB_130:3_P3. Familia, escuela y estado] El Estado, la familia y los profesores.

[UNIMIB_156:3_P3. La escuela y el estado] La escuela y el ejecutivo.

Cuando se les cuestiona específicamente por la influencia del sistema educativo en el futuro, la mayoría de los estudiantes (95,6%) considera que el sistema educativo influye en él (Tabla 6).

Tabla 6

¿Crees que el sistema educativo puede influir en el futuro? (Pregunta 4)

	UNIMIB		US		Ambos grupos	
	F	%	F	%	F	%
Sí	47	94	62	96,9	109	95,6
Tal vez	3	6	2	3,1	5	4,4
Total	50	100	64	100	114	100

Fuente: elaboración propia.



Los argumentos que utilizan para justificar esta cuestión son diversos, tal y como se recoge en la Figura 1.

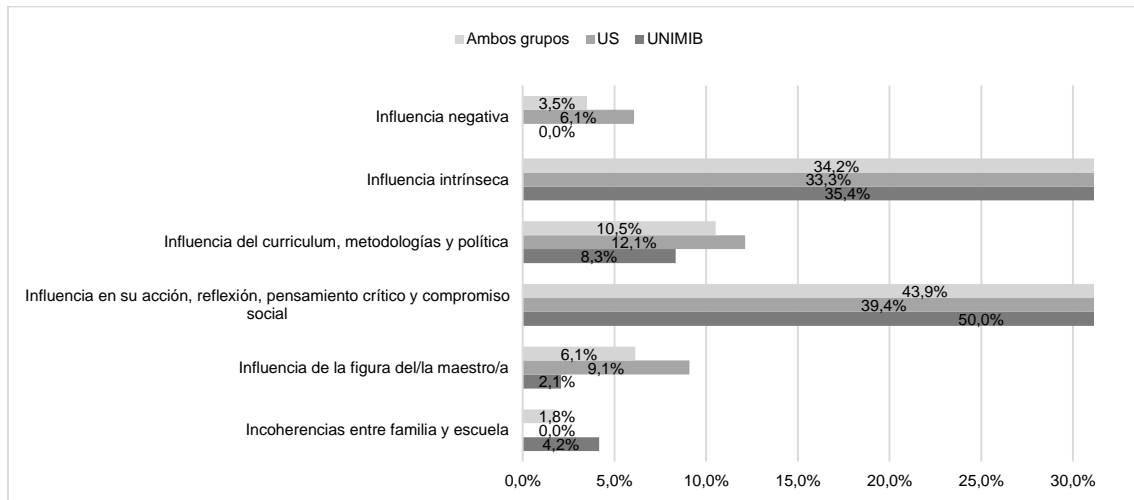


Figura 1. Argumentos influencia sistema educativo en futuro “¿Por qué?” (Pregunta 5). Fuente: elaboración propia.

Como se puede apreciar no se presentan diferencias notables entre los grupos. En ambos casos, la mayoría de las concepciones señalan que la relación del sistema educativo con el futuro se debe a la influencia que el primero ejerce en la acción, reflexión, pensamiento crítico y compromiso social (43,9%) de las personas a las que forma y que constituirán la sociedad del futuro. Algunos ejemplos de esto son:

[US_62:4_P5.Influencia en su acción, reflexión, pensamiento crítico y compromiso social] Sí, puesto que el sistema educativo puede influenciar en la forma que tiene el alumnado de actuar, pensar, reflexionar... Y por tanto de la sociedad actual o futura.

[UNIMIB_136:4_P5.Influencia en su acción, reflexión, pensamiento crítico y compromiso social] Porque es el sistema educativo el que influye en la formación del niño y transmite determinadas ideologías, valores y orientaciones. Basta pensar en la importancia de la escuela en la época fascista.

Los resultados también recogen que, pese a que la mayoría de las concepciones giran en torno a esta perspectiva de influencia crítica, otro grupo importante (34,2%) señala una relación intrínseca, sin ser capaces de determinar causas y consecuencias complejas, sino más bien de carácter simple y lineal. Algunos ejemplos que ilustran esto son los siguientes:

[US_88:4_P5. Influencia intrínseca] Porque según sea el sistema educativo, así será la formación para esos futuros adultos.

[UNIMIB_149:4_P5. Influencia intrínseca] Porque la educación es la base para construir un futuro mejor.

4.3. ¿Qué concepciones tienen los futuros maestros sobre cómo debería ser la EpF?

Por último, y en relación con el P3, vinculado a las concepciones que tienen los futuros maestros sobre cómo debería ser la EpF, un 19,6% de los estudiantes señalan que la

educación actual debería de estar basada en una enseñanza de los valores si pretendemos que los niños y niñas aprendan a vivir y convivir en el futuro (Figura 2). Esta es la tendencia con una mayor presencia en ambos grupos:

[US_75:5_P6. Educación en valores] Debería ser una educación enfocada en valores como la igualdad, la diversidad, el respeto...etc.

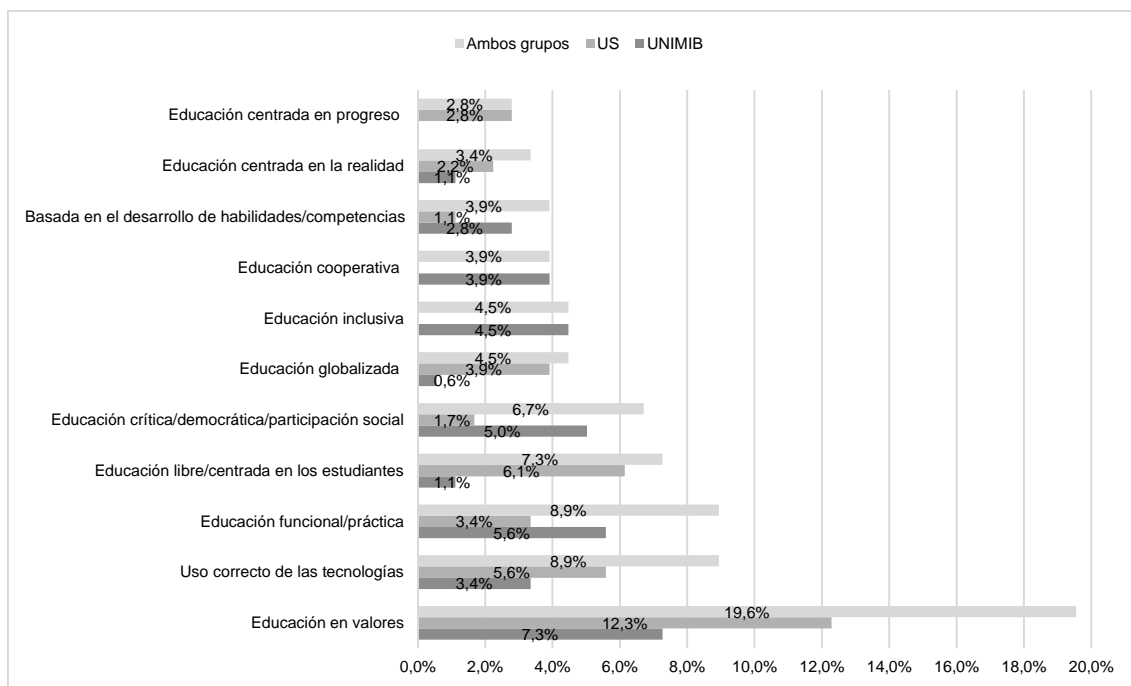


Figura 2. ¿Cómo debería ser la educación actual para que los/as alumnos/as aprendan a vivir en el futuro que nos espera? (Pregunta 6). Fuente: elaboración propia.

Seguidamente, pero con un porcentaje de aparición menor (8,9%), recogen la necesidad de educar en el uso correcto de las tecnologías:

[UNIMIB_168:5_P6_Uso correcto de las tecnologías] El aspecto tecnológico debería tener más peso; cómo utilizar las nuevas tecnologías, cómo defenderse de los peligros en línea y en el mundo real. Algo que concierne a todos más de cerca.

Es destacable que en el caso de la US predomina además una apuesta por una educación libre, centrada en los estudiantes (6,1%), cuestión que apenas aparece en la UNIMIB:

[US_63:5_P6. Educación libre/centrada en los estudiantes] Debería ser una educación libre, adecuada, que cubra las necesidades de todos los alumnos y que se adapte a cada uno de ellos.

Mientras que en el caso de la UNIMIB se destaca una educación crítica, democrática y centrada en la participación social (5%), frente a la US, donde esta categoría es muy residual:

[UNIMIB_139:5_P6. Educación crítica/democrática/participación social] La educación debe transmitir valores democráticos, debe proporcionar conocimientos, pero sobre todo la competencia para aprender de forma autónoma a lo largo de toda la vida y desarrollar así también la motivación

de las personas. Las humanidades y las ciencias duras deben tener el papel de desarrollar una mayor sensibilidad y empatía en las nuevas generaciones para garantizar y proteger los derechos humanos y permitir nuevos descubrimientos científicos.

Cuando se les cuestiona específicamente por los temas y/o contenidos que habría que trabajar para enseñar para el futuro, en su mayoría destacan los valores (10,4%), las cuestiones vinculadas a la diversidad (7,9%), en este caso mucho más en la US que en la UNIMIB, los problemas sociales (5,7%) o la propia tecnología (5,7%) (Figura 3).

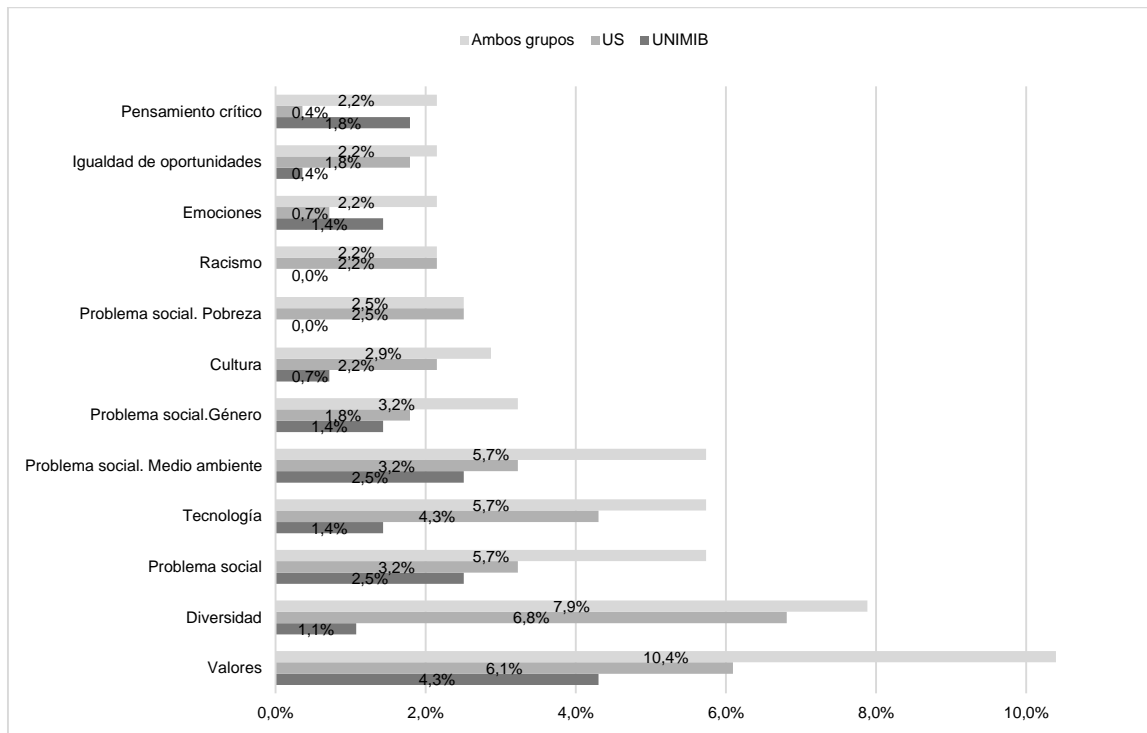


Figura 3. ¿Qué temas o contenidos habría que trabajar? (Pregunta 7). Fuente: elaboración propia.

Y, por último, señalan diferentes actividades para educar para el futuro (Figura 4), sobre todo aquellas que suponen experimentación sobre alguna cuestión (11,3%) como puede ser “un diario de las emociones”, “experimentar con una tablet”, “experimentos científicos”, actividades que suponen el análisis crítico de la realidad (9,9%) y la lectura de cuentos (9,2%). Es destacable, sobre todo, que en los estudiantes de la US proponen más actividades de role playing (8,5%) mientras que los de la UNIMIB proponen actividades vinculadas a la acción social o sobre el entorno (5,6%).

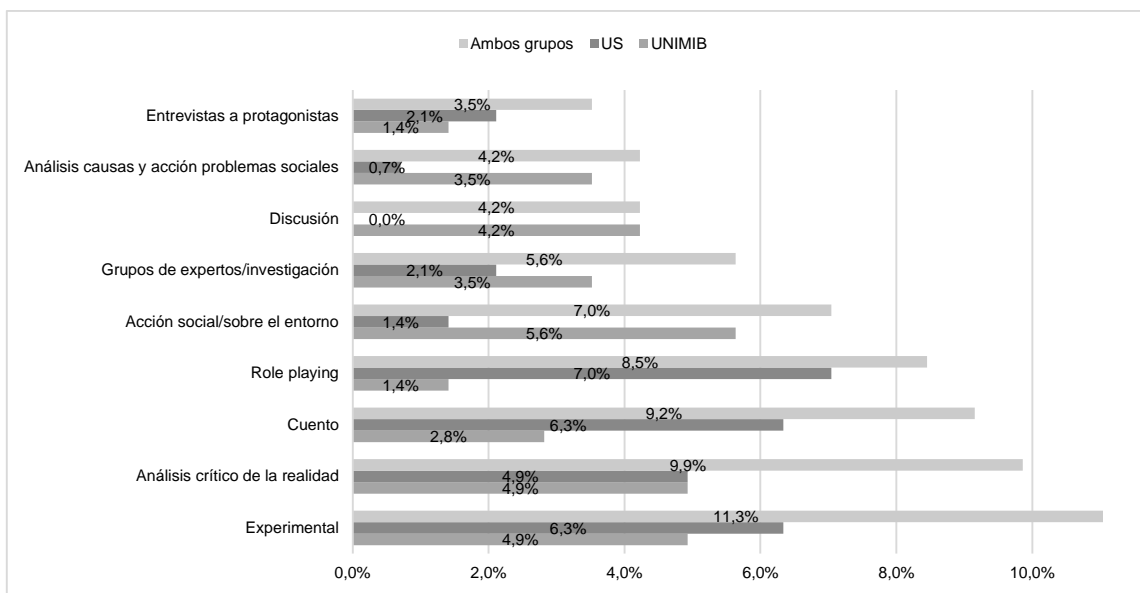


Figura 4. Pon un ejemplo de una actividad que usarías para trabajar esta temática en el aula. (Pregunta 8). Fuente: elaboración propia.

5. Discusión

Las concepciones del futuro identificadas a través del cuestionario y la comparación de dos muestras nos han dado una imagen compleja de las representaciones sociales en los maestros en formación inicial. Hemos comprobado que, para el 20,7% de los estudiantes, predomina una visión del futuro tecnológica/pesimista, caracterizada por un mañana donde la tecnología será un elemento fundamental pero que hará que la realidad empeore para la sociedad (Anguera y Santisteban, 2012), sobre todo con respecto a las relaciones humanas. Contrasta con esto que la muestra concreta de los estudiantes de la UNIMIB considera el futuro desde una visión optimista (20,8%), donde todo irá mejor. Esta diferencia notable con respecto a los dos grupos estudiados se basa en lo que Rubin y Linturi (2001) o Castellví et al. (2022) ya señalaron, y es que cuando las personas pensamos en el futuro siempre se recibe influencia de los agentes exteriores: el conocimiento general, el conocimiento social (tradiciones, valores) y la identidad personal, pero también la política y cultura del país. Además, también se observan diferencias cuando se refieren a futuros colectivos o individuales, confirmando la tendencia presente en la literatura de que en el primer caso predominan visiones positivas, mientras que en el segundo son más negativas (Inayatullah, 2013; Kononiuk et al., 2021; Mangnus et al., 2021).

Además de la confirmación de las visiones del futuro detectadas en estudios anteriores (Anguera, 2016; Haggstrom y Schmidt, 2021; Inayatullah, 2013), en nuestros datos ha emergido una nueva visión, que complementa las investigaciones realizadas hasta el momento con estudiantes de Educación Secundaria principalmente (Anguera, 2016). Se trata de una perspectiva del futuro con un marcado carácter crítico, estableciendo una conexión directa entre las acciones actuales y el compromiso ciudadano con los eventos futuros, indicando que lo que suceda mañana está determinado por ellos. Se presenta aquí, por tanto, una de las características propias del trabajo en torno a la conciencia histórica (Rüsen, 2006) como la capacidad de usar la experiencia para orientarnos en la vida presente y también en el futuro, constituyendo esto, además, una de las finalidades

principales de la enseñanza de las Ciencias Sociales (Pagès y Santisteban, 2008). Algunas de las razones que explican estos resultados se pueden basar en la etapa educativa del estudio -estudiantes universitarios- o en la influencia de los estudios sociales que cursan en sus respectivos planes de estudios.

Estas visiones del futuro se completan, para ambos grupos, con una concepción sobre la relación entre la educación y el futuro basada en una causalidad lineal de la que se derivan consecuencias para la sociedad, señalando, a su vez, que los responsables de esa formación son tres agentes: familia, escuela y sociedad, y sin apenas menciones a la figura del Estado o la política. Por tanto, consideran que el sistema educativo influye en el futuro y lo justifican, en ambos grupos, por su influencia en la acción, reflexión, pensamiento crítico y compromiso sociales que la educación aporta a los niños y niñas del futuro. Esto último está en línea con los trabajos de Anguera y Santisteban (2012), para quienes la representación del cambio histórico y las relaciones temporales -pasado, presente y futuro- tienen una perspectiva que ellos denominan de intervención social responsable, dejando patente que el futuro se puede decidir y construir a partir del presente, actuando no como sujetos pasivos, sino como actores que están y participan (Menéndez-Álvarez-Hevia et al., 2022). En todo caso, la ausencia de alusiones en torno al papel del Estado o la política en la construcción del futuro evidencia carencias formativas en este sentido que justifican la necesidad de proponer estrategias vinculadas a la inclusión de contenidos específicos relacionados con la participación política.

En cuanto a los resultados relativos a la enseñanza deseable, las concepciones de los maestros dibujan una enseñanza del futuro basada en la educación en valores y en un porcentaje menor, en el uso correcto de las tecnologías. Este aspecto resulta destacable pues, a pesar de que los estudiantes tienen una visión tecnológica del futuro no consideran la responsabilidad de los medios de comunicación o las redes sociales en la educación de las personas, como influencia directa en sus acciones y comportamiento y, por tanto, en el futuro. Esto mostraría una falta de reflexión crítica sobre la EpF en relación con su propia visión sobre el futuro (Pagès, 2011). En concordancia con esto, sus concepciones recogen que los temas y/o contenidos a trabajar para enseñar el futuro se deben basar en valores, con algunas cuestiones de diversidad para el caso de los estudiantes de la US, y de problemas sociales en el caso de los estudiantes de la UNIMIB. Según sus concepciones, estos contenidos deben de trabajarse con actividades de role playing para el caso de los estudiantes de la US, que están en la línea de la literatura como las ficciones participativas (Duggan et al., 2017; Pietraszewski, 2016) o el teatro del devenir (Montero-Baena, 2017), y de análisis social o sobre el entorno para el caso de los estudiantes de la UNIMIB, que también están relacionados con actividades como talleres de futuros (Seongwon & Kang, 2014).

6. Reflexiones finales

El estudio desarrollado, centrado en realizar un análisis comparativo entre docentes en dos contextos europeos, Italia y España, nos ha mostrado como, los resultados, salvo cuestiones y matices concretos, en términos generales están en línea con lo descrito por la literatura internacional en el campo de la educación para el futuro. Las diferencias que se dan entre los grupos de diferentes países no son notables, lo que justifica que las reflexiones de esta investigación se presenten atendiendo a una cuestión común que nos atañe, como es la mejora de la formación inicial del profesorado en relación con la educación para el futuro.

En este sentido, consideramos que las propuestas formativas en el ámbito de la educación para el futuro deberían ser contempladas desde una perspectiva holística, que tuviera en cuenta las diferentes dimensiones del sujeto para formarlo de manera global. Así, siguiendo a Pouru-Mikkola y Wilenius (2021), deberían incidir tanto en la dimensión cognitiva, como en la afectiva y actitudinal y en la práctica, de modo que se dé lugar a un profesional con una identidad claramente orientada hacia una educación para el futuro crítica y responsable. Para ello proponemos estrategias como:

1) Aumentar la reflexión sobre las visiones sobre el futuro de los docentes en formación y sus repercusiones en la EpF. Habría que hacer esto partiendo de su propia experiencia e intentando favorecer la conexión pasado-presente-futuro. Por lo tanto, de manera casi indesligable, esto debería llevarles a plantearse las finalidades de trabajar el futuro en la educación y, al mismo tiempo, las de su propio papel profesional. Este proceso, en definitiva, debería permitir a los futuros docentes cuestionar su identidad como agentes formadores de ciudadanos críticos y responsables del cambio y la continuidad social (Apple et al., 2022; Pagès, 2021).

2) Para desarrollar lo anterior, resultaría de gran utilidad trabajar sobre su propia visión crítica y su compromiso ciudadano a través de dilemas sociales relacionados con el futuro, como, por ejemplo: ¿Qué problemas nos afectan? ¿Cómo serán en el futuro? ¿Responde nuestro modelo de democracia a las necesidades del mundo?

3) Plantear la formulación de múltiples escenarios alternativos de futuro que permita a los docentes en formación elaborar una reflexión sobre las posibilidades del futuro más previsible u otros que se podrían construir enfatizando la responsabilidad ciudadana y, particularmente, del sistema educativo sobre el mismo (Menéndez-Álvarez-Hevia et al., 2022).

4) Profundizar en el papel del futuro en el currículum, utilizándolo como un elemento organizador de los saberes básicos en muchas áreas, sobre todo en Ciencias Sociales. En esta línea, el futuro podría constituir una cuestión socialmente viva o problema socialmente relevante de primer nivel con el que trabajar con los estudiantes (Legardez, 2017; Pace, 2019; Pérez-Rodríguez et al., 2022a, 2022b).

5) Construir un banco de recursos para trabajar contenidos y actividades relacionados con el futuro puede suponer una estrategia formativa que desarrolle en los docentes en formación su capacidad tanto para la reflexión en torno a las cuestiones didácticas fundamentales como para constituirse en usuarios críticos de las propuestas de materiales existentes.

En síntesis, siguiendo a Kononiuk et al. (2021), parece imprescindible la introducción de la alfabetización sobre futuros en los planes de estudio universitarios en general y, más concretamente, en los de titulaciones vinculadas a las Ciencias de la Educación, sobre todo en el área de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Esto permitiría, por un lado, la formación de profesionales críticos con capacidad para reconocer su responsabilidad en la construcción de la sociedad y para imaginar alternativas necesarias a los problemas y desafíos planteados por el presente. Por otro lado, esta cualidad necesaria, pero no

suficiente, debería complementarse, con la capacidad para diseñar situaciones de aprendizaje que permitieran trabajar esta cuestión de manera satisfactoria con su alumnado, favoreciendo así una formación ciudadana más compleja y acorde con las necesidades de la sociedad.

Agradecimientos y financiación

Esta investigación se ha diseñado y realizado gracias a la financiación recibida durante la formación como Personal Investigador en Formación (PIF) de Noelia Pérez-Rodríguez (VI Plan Propio de Investigación y Transferencia de la Universidad de Sevilla).

Contribución específica de los autores

Los autores han participado de forma simultánea en la conceptualización teórica, el análisis de la información, la discusión de los resultados, la redacción del manuscrito y la revisión del texto final.

Bibliografía

- Anguera, C. (2013). Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 27–35.
- Anguera, C. (2016). Images of the Future: Perspectives of Students from Barcelona. *Journal of Futures Studies*, 21(1), 1–18. [https://doi.org/10.6531/JFS.2016.21\(1\).A1](https://doi.org/10.6531/JFS.2016.21(1).A1)
- Anguera, C., & Santisteban, A. (2012). El concepto de futuro en la enseñanza de las Ciencias Sociales y su influencia en la participación democrática. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 391-400). Editorial Díada.
- Apple, M. W., Biesta, G., Bright, D., Giroux, H. A., Heffernan, A., McLaren, P., Riddle, S., & Yeatman, A. (2022). Reflections on contemporary challenges and possibilities for democracy and education. *Journal of Educational Administration and History*, 54 (3), 245-262. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2052029>
- Barton, K. C. (2014). Teaching for historical thinking. *Revista Andamio*, 2(1), 13-20.
- Casadellà, M., Massip, M., González, N., Dias-Gomes, A., & Barroso-Hortas, M. J. (2022). Imagination, education for the future and democratic culture: *Educational policies in the Iberian Peninsula*. *Comunicar*, 30(73), 57–67. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-05>
- Castellví, J., Escribano, C., Santos, R., & Marolla, J. (2022). Educación para el futuro: Currículo y prácticas educativas en Australia, España y Chile. *Comunicar*, 30(73), 45-55. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-04>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Delgado-Algarra, E. J., & Estepa Giménez, J. (2017). Educación ciudadana y dimensiones de la memoria en la enseñanza de las ciencias sociales: investigación sobre las concepciones del profesorado de Educación Secundaria de Huelva y provincia. *Educación XX1*, 20(2), 259-278. <https://doi.org/10.5944/educXX1.111926>

- Duggan, J.R., Lindley, J., & Mcnicol, S. (2017). Near future school: World building beyond a neoliberal present with participatory design fictions. *Futures*, 94, 15-23. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.04.001>
- Estellés, M., Amo, F. J., & Romero, J. (2021). The Consensus on Citizenship Education Purposes in Teacher Education. *Social Sciences*, 10(5), 164. <https://doi.org/10.3390/socsci10050164>
- Friese, S. (2012). *Qualitative data analysis with atlas.ti*. Sage.
- Haggstrom, M., & Schmidt, C. (2021). Futures literacy -To belong, participate and act! An educational perspective. *Futures*, 132, 102813-102813. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102813>
- Inayatullah, S. (2007). *Questioning the future*. Tamkang University Press.
- Inayatullah, S. (2013). Learnings from futures studies: Learnings from dator. *Journal of Futures Studies*, 18(2), 1-10. <https://bit.ly/36BuTqA>
- Kononiuk, A., Sacio-Szymanska, A., Ollenburg, S., & Trivelli, L. (2021). Teaching foresight and futures literacy and its integration into university curriculum. *Foresight and STI Governance*, 15(3), 105-121.
- Legardez, A. (2017). Propositions pour une modelisation des processus de didactisation sur des questions socialement vives. *Sisyphus Journal of Education*, 5(02), 79-99. <https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-01794120/document>
- Legardez, A., Jeziorski, A., & Cadet-Mieze, M. (2021). Panorama des études francophones sur des questions vives socio-environnementales, dans une perspective didactique. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 59-78. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.59>
- Mangnus, A.C., Oomen, J., Vervoort, J.M., & Hajer, M.A. (2021). Futures literacy and the diversity of the future. *Futures*, 132, 102793-102793. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102793>
- Mcmain, E.M., & Edwards-Schuth, B. (2021). Horrors of the Great Banal. *Policy Futures in Education*, 21(6), 628-644. <https://doi.org/10.1177/14782103211031422>
- Menéndez-Alvarez-Hevia, D., Urbina-Ramírez, S., Forteza-Forteza, D., & Rodríguez-Martín, A. (2022). Contributions of futures studies to education: A systematic review. *Comunicar*, 30(73), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C73-2022-01>
- Montero-Baena, A.B. (2017). Gaming futures: To experience scenarios through teatro del devenir. *Journal of Futures Studies*, 22(2), 119-124. [https://doi.org/10.6531/JFS.2017.22\(2\).E119](https://doi.org/10.6531/JFS.2017.22(2).E119)
- Navarro-Medina, E., Pérez-Rodríguez, N., & de Alba-Fernández, N. (2022). Developing Trainee Teachers' Social and Technological Skills: Using Twitter to Highlight Social Problems | Desarrollo de competencias sociales y tecnológicas de maestros en formación: visibilizando problemas sociales con Twitter. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e29.4228>
- Pace, J. L. (2019). Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries. *Theory and Research in Social Education*, 47(2), 228-260. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1595240>

- Pagès, J. (2019). Teaching history, educating temporality, training for the future. *El Futuro del Pasado*, 10, 19–56. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.001>
- Pagès, J. (2011). Educación, ciudadanía y enseñanza de la historia. En S. Guimàraes y D. Gatti (orgs.), *Perspectivas do ensino de história: ensino, cidadania e consciencia histórica* (pp. 17- 31). EDUFU.
- Pagès, J. (2021). La Formación del Profesorado de Historia y Ciencias Sociales para la Práctica Reflexiva. *Nuevas Dimensiones. Revista de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 8, 57-67. <https://doi.org/10.53689/nv.vi8.42>
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En M. A. Jara (Ed.), *Enseñanza de la Historia. Debates y Propuestas*. (1 ed., pp. 91-127). Universidad Nacional del Comahue.
- Pérez-Rodríguez, de-Alba-Fernández, N., & Navarro-Medina, E. (2022a). University and challenge of citizenship education. Professors' conceptions in training. *Frontiers in Education*, 7, 1-17. <http://dx.doi.org/10.3389/educ.2022.989482>
- Pérez-Rodríguez, N., Navarro-Medina, E., & de-Alba-Fernández, N. (2022b). Enseñanza en torno a problemas y educación para la ciudadanía en la universidad. Obstáculos y dinamizadores del cambio en la formación docente universitaria. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 43, 33-52. <https://doi.org/10.7203/dces.43.24433>
- Pietraszewski, B.A. (2016). Developing future scenarios: Business students and librarians employing foresight techniques in tandem during course support. *Journal of Business and Finance Librarianship*, 21(3-4), 239-257. <https://doi.org/10.1080/08963568.2016.1226615>
- Pouru-Mikkola, L., & Wilenius, M. (2021). Building individual futures capacity through transformative futures learning. *Futures*, 132, 102804-102804. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102804>
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración: Configuración del tiempo en el relato histórico*. Siglo XXI.
- Romero Morante, J. (2021). Apuntes para una sociogénesis del currículum centrado en problemas sociales. *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 14-40. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.09.14>
- Rubin, A. & Linturi, H. (2001). Transition in the Making. The Images of the Future in Education and Decision-making. *Futures*, 33 (3-4), 267-305.
- Rüsen, J. (2006). Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR*, 1(2), 7-16.
- Santisteban Fernández, A. (2017). La investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez, R. García-Moris y C.R. García (Coord.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- Santisteban Fernández, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>

Seongwon, P., & Kang, K. (2014). Research on future jobs of youth that has been viewed by futures workshops. *Journal of Korean Practical Arts Education*, 27(3), 225-243. <https://bit.ly/3lhFK6S>

Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada* (1. ed.). Editorial Universidad de Antioquia.