

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE HISTORIA EN FINLANDIA

Autora: Arja Virta

University of Turku, Finland
Department of Teacher Education

Traducción del inglés: Alejandro Alcaraz Sintés

Gabinete de traducción de la Universidad de Jaén

Existen dos tipos de profesores de Historia en los Centros de Educación Básica y Secundaria en Finlandia: los Generalistas y los Especialistas de Asignatura. Los Profesores Generalistas, que no suelen haberse especializado en Historia, son los encargados de los dos primeros años en que se imparte esta asignatura en los Centros de Educación Básica Obligatoria (cursos 5º y 6º; alumnos de 11 y 12 años). Los Profesores Especialistas en Historia están encargados de impartir la asignatura en los cursos superiores de los Centros de Educación Básica (7º a 9º; alumnos de 13 a 15 años), así como los Centros de Secundaria Superior. Estos Profesores de Asignatura suelen tener asignada además una segunda asignatura, denominada Estudios Sociales, que se imparte tanto en el 9º curso (15 años) de la Educación Básica Obligatoria, como en los Centros de Secundaria Superior. En ambos casos, el profesorado está en posesión de un título de Máster, si bien se trata de másteres de diferentes especialidades, pues acceden a él desde estudios de Grado distintos. Sin embargo, actualmente se tiende a homogeneizar los diferentes Másteres en Educación del Profesorado, fomentándose entre sus estudiantes la adquisición de competencias tanto para la docencia general como para la docencia específica de asignatura. En esta presentación, describiré y comentaré estos programas de Formación del Profesorado. Posteriormente me centraré en los Profesores Especialistas de Asignatura. Asimismo, explicaré algunas de las características más notables del sistema educativo no universitario finlandés. Finalmente, trataré de las nuevas tendencias y retos que actualmente afronta la Formación del Profesorado. El Apéndice 1 ofrece un breve resumen de los

contenidos de las asignaturas de Historia y Estudios Sociales en los planes de estudios de la Educación Básica Obligatoria y Secundaria Superior.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios de Formación del Profesorado, al igual que los contenidos de las asignaturas de los planes de estudios de la Educación Básica Obligatoria y Secundaria Superior, deben siempre verse dentro de su contexto social, político y cultural, y han de entenderse con perspectiva histórica. A menudo se ha calificado a Finlandia como un país plenamente convencido del valor de la educación, tanto para las personas como para la nación, la cultura y la sociedad. Si bien esto no deja de ser sin duda una generalización, lo cierto es que la educación goza de gran prestigio en este pequeño país de unos 5 millones de habitantes (2007). Igualmente cierto es el hecho de que la educación ha sido uno de los factores que han contribuido a la construcción de la nación y a la creación de una identidad nacional. Uno de los principios esenciales ha sido la creación de un sistema de igualdad de oportunidades educativas para todos los habitantes, considerándose la educación como un derecho fundamental de las personas. La educación es gratuita en todos sus niveles, aunque en los Centros de Secundaria Superior los estudiantes deben comprar sus propios libros de texto.

La columna que sustenta el sistema educativo finés¹ es la Educación Básica, obligatoria para todos los niños de edades comprendidas entre los 7 y los 16 años (cursos 1º a 9º) y que sigue un modelo educativo integrador y polivalente (es decir, la admisión y continuidad de los alumnos en los centros no se rige por criterios de rendimiento académico u otros). Tras la derogación a finales del decenio de 1990-2000 de la antigua división entre niveles inferiores y superiores de la Educación Obligatoria, el sistema ha pasado a tener en la actualidad regirse por un modelo administrativo uniforme. Sin embargo, la división perdura en muchos centros, porque los profesores de los cursos inferiores (1º a 6º) están cualificados como Profesores Generalistas, mientras que sus colegas de los cursos 7º a 9º son Profesores Especialistas de Asignatura.

La mayor parte de los adolescentes prosiguen sus estudios una vez finalizada la Educación Básica Obligatoria. Pueden escoger entre dos tipos de centro, los Centros de Educación Secundaria Superior y los Centros de Formación Profesional. Aproximadamente, la mitad de la población estudiantil de esta edad elige la Educación Secundaria Superior y la otra mitad la Formación Profesional. Los planes de estudios que se cursan en los Centros de Formación

¹ Véase el Apéndice 2 para una descripción del sistema educativo no universitario finlandés.

Profesional incluyen asignaturas muy cortas sobre Estudios Sociales, pero ninguna de Historia.

La Educación Secundaria Superior se estructura en asignaturas, no en cursos escolares, de tal forma que los estudiantes puedan progresar a su propio ritmo. La mayoría finalizan sus estudios de secundaria en unos tres años. Al final de la Educación Secundaria Obligatoria, los estudiantes deben aprobar un examen final, denominado *ylioppilastutkinto* o «examen de matricula». Este examen es decisivo, por lo que influye tanto en la práctica docente y en el aprendizaje en los propios centros, como en la elección de las futuras salidas por parte de los estudiantes.

La Educación Básica Obligatoria finlandesa es bastante uniforme y su principal objetivo es garantizar la igualdad de oportunidades para todos los jóvenes de la misma edad. El porcentaje de abandono escolar en la Educación Obligatoria es mínimo (un 1% aproximadamente). La minoría sueco-parlante (que representa al 6% de la población total) tiene sus propios centros educativos, si bien siguen el mismo plan de estudios que los demás centros. Los informes internacionales a gran escala sobre rendimiento de los estudiantes, como los de PISA e IEA, han mostrado reiteradamente que no hay grandes diferencias entre los Centros de Educación Obligatoria en Finlandia (OECD 2000 y 2007; BRUNNELL 2002). A pesar esta ideología defensora de la igualdad, los actuales corrientes neo-liberales gozan de una presencia cada vez mayor en la sociedad y en el propio sistema educativo, con lo que van apareciendo nuevos tipos de centros diferenciados. La demanda de nuevos centros diferenciados de este tipo depende a menudo de la zona en que se ubica el centro educativo. Resulta obvio que en la elección de tipo de centro por parte de los adolescentes influye el nivel socioeconómico y educativo de los padres. Así por ejemplo, un informe reciente sobre la ciudad de Turku revela que los estudiantes de Secundaria Superior del centro de la ciudad pertenecen a un estrato socioeconómico superior al de los estudiantes de los centros ubicados en el extraradio (KLEMELÄ, OLKINUORA, RINNE & VIRTÄ 2007).

La administración de la mayoría de los centros educativos de Finlandia corresponde a los ayuntamientos, que gozan de un amplio margen de autonomía a pesar de estar financiados por el Estado. El número de centros educativos privados es pequeño.² Los centros educativos también son autónomos en lo que se refiere a los contenidos impartidos, pues la Comisión

² Ejemplos de Centros educativos privados: Colegios Waldorf (Colegios Steiner), Colegios Montessori, colegios de algunos grupos cristianos. Además, cada Facultad de Educación tiene uno o más Centros de Prácticas, en los que los futuros profesores en formación realizan su período de prácticas docentes. Estos centros educativos están administrados por las universidades (por tanto, por el Gobierno), no por los ayuntamientos.

Nacional de Educación publicó unos Planes de Estudios Comunes tanto para la Educación Obligatoria (2003) como para la Secundaria Superior (2004) que recogían los contenidos mínimos de cada asignatura, lo cual les otorga a los centros un considerable grado de autonomía. Tampoco existe un sistema de inspección de centros. Además, desde 1992 los libros de texto no necesitan de la aprobación del Ministerio de Educación. Todo esto permite que los profesores disfruten de un altísimo grado de libertad en su práctica docente.

2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN FINLANDIA

Actualmente, tras la integración de los antiguos Seminarios y Centros de Formación del Profesorado en las recién creadas Facultades de Educación, la Formación del Profesorado tanto de Educación Básica Obligatoria como de Secundaria Superior, ha pasado a ser competencia de las universidades. Desde finales del decenio 1970-80, el requisito que se exige para ejercer como profesor (tanto generalista como de una asignatura específica) en Centros de Educación Obligatoria y de Secundaria es estar en posesión de un título de Máster. Idéntico requisito se exige a los profesores con plaza en propiedad de asignaturas generales en Educación de Adultos y en Formación Profesional. Los profesores de otras asignaturas en Formación Profesional han realizado sus estudios en los denominados «Centros de Formación de Profesores».

En toda Finlandia hay once universidades³ que ofertan programas de Formación del Profesorado, algunas de las cuales tienen Departamentos de Formación del Profesorado filiales en otras poblaciones distintas de la ciudad en que radica la universidad. Una de estas universidades tiene como lengua de comunicación vehicular el sueco y en ella se forman los profesores que ejercerán en los centros sueco-parlantes de Finlandia. Las titulaciones requeridas para cada nivel del sistema educativo quedan reflejadas en la Tabla 1. Todas las titulaciones universitarias de Finlandia acaban de ser objeto de una revisión con vistas a su armonización con el sistema de titulaciones universitarias de Europa (proceso de Bolonia). Con este objetivo, se implantó un sistema de dos titulaciones. La titulación de Máster (300 ECTS) sigue siendo requisito necesario para ejercer como profesor en Centros de Educación Básica Obligatoria, mientras que los profesores de Educación Infantil (hasta los 6 años de edad) deben estar en posesión de un título de Grado (160 ECTS).

³ Incluyendo tres universidades de Arte y Música, que ofertan sus propios programas de Educación del Profesorado.

TABLA 1. Titulaciones universitarias necesarias para ejercer en los diferentes niveles del sistema educativo en Finlandia (Información parcialmente basada en JAKKU-SIHVONEN 2006: 11)

Edad	Curso escolar	Titulación del profesorado
0-6	Educación Infantil	Profesores de Educación Infantil (Título de Grado)
6	Educación opcional previa a la Educación Básica Obligatoria	Profesores de Educación Infantil (Título de Grado) y Profesores Generalistas (Título de Máster)
7-12	Centros de Educación Básica Obligatoria, cursos 1º-6º	Profesores Generalistas (Título de Máster) o Profesores Especialistas de Asignaturas en ciertas materias
13-15	Centros de Educación Básica Obligatoria, cursos 7º-9º	Profesores Especialistas de Asignaturas (Título de Máster, en Letras o Ciencias)
16-	Centros de Educación Secundaria Superior	Profesores Especialistas de Asignaturas (Título Máster, en Letras o Ciencias)
16-	Centros de Formación Profesional	Profesores de Formación Profesional y Profesores Especialistas de Asignaturas

Los profesores y los estudios de Formación del Profesorado han gozado de siempre de gran prestigio en la sociedad finesa, algo que no ocurre quizás con los estudios de Formación del Profesorado en el seno de las universidades, cuyas Facultades de Educación son las de más reciente creación. Este prestigio no parece guardar relación directa con los sueldos de los profesores. (Cf. EDUCATION AT A GLANCE [La educación de un vistazo] 2007).

La captación de estudiantes para los estudios de Formación del Profesorado no resulta difícil. Los estudios de Formación de Profesores Generalistas son uno de los programas universitarios más demandados, siendo admitidos normalmente tan sólo un 13% de los solicitantes. La selección de estudiantes se realiza mediante pruebas de acceso. Para estudiar el programa de Formación de Profesores Generalistas, se hace un primer examen de literatura a nivel nacional. Después, cada Departamento de Formación del Profesorado realiza sus propias pruebas. Por otro lado, para estudiar el programa de Formación de Profesores Especialistas de Asignatura, los solicitantes tienen que superar unos exámenes de ingreso que versan sobre sus respectivas materias. Después, los candidatos han de aprobar unas pruebas específicas para cursar programas de Formación del Profesorado, pruebas que pueden consistir en discusiones de grupo y entrevistas. Algunas universidades, sin embargo, seleccionan directamente y al principio a una parte de los estudiantes que van a cursar Formación de Profesorado Especialista en Asignaturas.

Un problema todavía no resuelto es la elaboración de pruebas de acceso que permitan que sean los estudiantes más motivados, más dedicados y mejores los que resulten seleccionados para cursar estudios de Formación del Profesorado. No se trata sólo de una cuestión de requisitos

académicos o, como ocurre en la formación de Profesores Especialistas de Asignaturas, de conseguir aprobar ciertas asignaturas propias de la materia. Sin restar importancia a esto, existen características específicas que resultan necesarias en la práctica profesional de un docente.

Por otra parte, el reducido número de profesores varones es objeto de permanente debate. Un 70% de todos los profesores de Educación Básica Obligatoria y de Educación Secundaria Superior son mujeres. En los Centros de Secundaria Superior el porcentaje de profesores varones es algo mayor. Sin embargo, los profesores de Historia suelen ser varones (en Educación Básica Obligatoria, la mitad son mujeres mientras que en Educación Secundaria Superior sólo el 40% son mujeres). (Official Statistics [Estadísticas oficiales] 2006; RÖNNBERG 2000.) La asignatura de Historia parece ser que motiva particularmente a los niños y a menudo estos jóvenes entusiastas deciden estudiar Historia en la universidad.

Para acceder a los estudios de Formación de Profesores Generalistas, se modificó el sistema de pruebas de acceso con objeto de favorecer a los solicitantes varones, pues a menudo tenían peor expediente académico. Sin embargo, no se logró que aumentara el número de solicitantes varones. Es de lamentar que el porcentaje de profesores varones sea bajo, pero lo fundamental no es el sexo del profesor, sino su motivación y su nivel de competencia. La principal razón para querer aumentar la proporción de profesores varones ha sido la conveniencia de que los niños sin padre tuvieran un modelo que imitar. Sin embargo, la función del profesor no puede ser un sustituto de los padres en tareas que son de responsabilidad paterna.

3. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO GENERALISTAS

Todos los Profesores Generalistas (encargados de los cursos inferiores, 1º a 6º) deben estudiar un Máster y especializarse en Educación General. Son ocho las universidades finesas que ofertan un Máster en Formación de Profesores Generalistas.⁴ Además de ofertar asignaturas sobre Educación, estos másteres incluyen Prácticas Docentes, Estudios Curriculares (60 ECTS) y asignaturas complementarias, además de cursos de idiomas y de formación en Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC en adelante) (véase la Tabla 2). El nuevo Máster de Formación del Profesorado es de investigación. La asignatura principal o de especialización forma a los futuros profesores en las diferentes metodologías de la investigación, incluyendo lenguaje académico escrito. Además, los estudiantes han de escribir informes de pequeños trabajos de investigación y, a final del programa, deben redactar una

⁴ Los Departamentos de Formación del Profesorado de las Universidades de Helsinki y Joensuu han pasado a denominarse Departamentos de Ciencias Aplicadas de la Educación.

Tesis de Máster, que frecuentemente versa sobre temas relacionados con la docencia y el aprendizaje. Este máster tiene una duración de cinco años y el número de abandonos normalmente ha sido muy bajo, aunque algunos estudiantes tardan más tiempo en completarlo pues compatibilizan estudios y trabajo. (Para más detalles, véase JAKKU-SIHVONEN & NIEMI 2006.)

TABLA 2. Componentes principales del programa del Máster de Formación de Profesorado Generalista (Basado, con modificaciones, en JAKKU-SIHVONEN & NIEMI 2006:38)

Componentes del Máster Formación de Profesorado Generalistas (Faculta para la docencia en los cursos 1º a 6º de Educación Básica Obligatoria)	Título de Grado 180 créditos ECS	Título de Máster 120 créditos ECS	Total: 300 créditos ECS
Materia principal de especialización (Educación General) estudios pedagógicos Principios básicos de enseñanza y evaluación; práctica docente Investigación en educación: Métodos e investigación más reciente Lenguaje científico escrito; tesis	60 (incluyendo práctica docente supervisada) Tesis de Grado (6-10 créditos ECS)	80: (incluyendo un mínimo de 15 créditos ECS por práctica docente) Tesis de Máster (20-40 créditos ECS)	140
Estudios curriculares (estudios sobre contenidos temáticos propios de materias específicas de los cursos 1º a 6º, incluyendo temas transdisciplinarios)	60		60
Estudios académicos de diferentes asignaturas (estudios complementarios)	25	0-35	25-60
Otros estudios: Idiomas y comunicación, TIC; estudios optativos	35	5-40	40-75

El máster para Profesores Generalistas incluye Estudios Curriculares o asignaturas de contenidos propios de materias específicas, que facultan a los egresados para impartir docencia en unas diez asignaturas diferentes en los cursos 1º a 6º, excepto las lenguas extranjeras. Cada una de las asignaturas incluidas en este apartado es bastante corta. Una de estas asignaturas es una Introducción a los conceptos básicos de la historia y de la enseñanza de la historia, con una carga de unos 3 créditos ECS. Existe poca variación en la estructura de estos estudios de historia entre diferentes Departamentos de Formación del Profesorado: abordan principalmente la naturaleza de la historia y la didáctica de la asignatura (qué es la historia, el aprendizaje de la historia, los métodos de enseñanza, la evaluación), pero no resulta factible entrar en contenidos específicos con mayor profundidad. A menudo los estudiantes matriculados en Formación del Profesorado pueden elegir algunas materias optativas que cubren en mayor profundidad las asignaturas impartidas en los centros educativos. Algunos

departamentos ofrecen incluso temas trans-disciplinares en sus estudios curriculares, como por ejemplo Identidad Cultural, Desarrollo Sostenible o Ciudadanía Activa.

La Historia es una asignatura impartida en los Centros de Educación Básica Obligatoria desde el 5º curso al 8º, mientras en el 9º curso se enseña normalmente Estudios Sociales, que consiste en valores cívicos y economía. Así pues, la mitad de la docencia de la asignatura de Historia en los Centros de Educación Básica Obligatoria está a cargo de profesores que sólo han estudiado una asignatura básica de Historia de 3 créditos ECS. La situación es parecida en la mayoría de las asignaturas de estos centros, un problema reconocido, pero que sorprendentemente ha suscitado escasísimo debate en estos últimos años. Los Profesores Generalistas realizan varios períodos de práctica docente, durante los cuales tienen la posibilidad de prepararse para la enseñanza de esta asignatura bajo la supervisión de un profesor tutor al menos, así como, en una situación ideal, la de un profesor de Didáctica Específica de la asignatura perteneciente al Departamento de Formación del Profesorado. Los Profesores Generalistas también pueden cursar 25 ó 60 créditos ECS de especialización en Historia en los Departamentos de Historia. El haber cursado 60 ECTS de una materia o disciplina faculta para enseñar dicha asignatura en los cursos 7º a 9º.⁵

4. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ESPECIALISTA EN HISTORIA

4.1 Estructura de la titulación de Formación del Profesorado Especialista en asignaturas específicas

Los profesores de los cursos 7º a 9º de los Centros de Educación Obligatoria y de los Centros de Secundaria Superior suelen haber cursado el Máster en Facultades de Humanidades, Ciencias, Ciencias Sociales o Teología, y como componente principal del máster han elegido la materia correspondiente a la asignatura que imparten en los centros. Por otra parte, los Departamentos de Formación del Profesorado imparten el programa de Formación del Profesorado.

Actualmente, los programas de Formación del Profesorado Especialista en Historia, así como en otras asignaturas específicas, suelen impartirse al mismo tiempo que las otras asignaturas de contenido específico de la materia. No obstante, los estudiantes ya egresados también pueden cursar el programa de Formación del Profesorado.⁶

⁵ En consecuencia, los Profesores Especialistas de Asignatura puede titularse como Profesores de Grupo si cursan Estudios Curriculares: 60 créditos ECS de asignaturas cortas sobre varias materias escolares. Sin embargo, esta posibilidad se ve dificultada debido a la organización práctica de estos estudios.

⁶ Los Profesores de Historia se forman en siete universidades, que son las que tienen Departamentos de Historia. Sin embargo, sólo tres universidades ofrecen un programa independiente de Formación del Profesorado a los estudiantes que ya han

Como norma general, los profesores de Historia y Estudios Sociales de los cursos 7º a 9º de Centros de Educación Obligatoria y de los Centros de Secundaria Superior tienen un título de Máster (en Letras) con especialización en Historia (140-150 créditos ECS) y en el cual han cursado además numerosas asignaturas complementarias del área de Ciencias Sociales (60 créditos ECS).

TABLA 3. Componente principales del título de Máster en Letras, incluyendo el programa de Formación del Profesorado Especialista en Asignaturas para Centros de Educación Secundaria Obligatoria (Parcialmente basado en JAKKU-SIHVONEN & NIEMI 2006: 39)

Componentes principales	Título de Grado 180 créditos ECS	Título de Máster 120 créditos ECS	Total: 300 créditos ECS
Estudios académicos de la materia de especialización	60 (incluyendo la Tesis de Máster en Historia: 10 créditos ECS)	60-90 (incluyendo la Tesis de Máster, 20-40 créditos ECS)	120 – 150
Estudios académicos en asignaturas complementarias	25 – 60	0 - 30	25 – 90
Estudios de Pedagogía de profesores especialistas en asignaturas (se consideran asignaturas secundarias) - Estudios de Educación General - Estudios de Didácticas Específicas de asignaturas - Práctica Docente	25-30 (incluyendo la Práctica Docente)	30-35 (Práctica Docente mínima de 15 créditos ECS)	60 (de los cuales deben realizar 20 créditos ECS de Práctica Docente como mínimo)
Otros estudios: Idiomas y comunicación, TIC; estudios optativos	35 – 40	0 – 30	35 – 70

Las asignaturas de la disciplina de Historia pueden variar mucho de una universidad a otra. En los Departamentos de Historia, los estudiantes pueden elegir entre varias materias de historia diferentes (Historia General / Universal, Historia de Finlandia, Historia de Finlandia y Escandinavia, Historia de la Política, Historia de la Cultura).⁷ Dentro de cada materia, los estudiantes tienen la posibilidad de elegir entre varias asignaturas diferentes. Pueden escribir sus Tesis de Máster y recibir formación en Metodología de la Investigación Histórica en el Departamento de Historia, aunque algunos departamentos permiten que los futuros profesores

terminado el Máster. Esta vía de acceso a los estudios de Formación del Profesorado Especialista en Asignaturas es cada vez más infrecuente.

⁷ Por ejemplo, en la Universidad de Turku se ofrecen tres asignaturas de historia en la Facultad de Humanidades (Historia General, Historia de Finlandia e Historia Cultural). Los estudios básicos (25 créditos ECS) se estructuran como una combinación de estas tres asignaturas, tras las cuales los estudiantes eligen su materia principal de especialización. La Historia Política es una asignatura de la Facultad de Ciencias Sociales y se centra en los acontecimientos políticos ocurridos desde el siglo XIX. Los futuros profesores, que se especializan en Historia Política, deben cursar otras asignaturas de historia introductorias con objeto de reunir los requisitos para poder ejercer como Profesores Especialistas en Historia.

de Historia escriban sus tesis sobre temas relacionados con la enseñanza de la historia, como libros de texto, por ejemplo.

Tradicionalmente, la Historia y los Estudios Sociales se han considerado como una única asignatura y, aunque esta combinación obligatoria de asignaturas quedó suprimida hace unos años, suele ser la que habitualmente eligen los futuros profesores. En principio, las Ciencias Sociales también podrían ser el componente principal o materia de especialización del máster, y las posibles combinaciones de asignaturas podrían serían más variadas. Sin embargo, puesto que la asignatura de Estudios Sociales en los centros educativos incluye contenidos de diversas ciencias sociales, tales como Sociología, Economía, Ciencias Políticas, Política Social y Derecho, los estudiantes del máster normalmente eligen una combinación preestablecida de diferentes asignaturas del área de Ciencias Sociales (60 créditos ECS en total). Con objeto de ampliar su área de especialización, los futuros profesores de Historia a menudo cursan también otras asignaturas complementarias, como Filosofía, Estudios de Religión o Idiomas. El Máster en Historia puede cursarse en unos 5 a 6 años, aunque normalmente se tarda unos 7 años debido a que los estudiantes tienen que compatibilizar estudios y trabajo, o bien porque han elegido un número mayor de asignaturas.

Los estudios del área de Didáctica y Pedagogía que deben realizar los futuros profesores de asignatura suponen 60 créditos ECS, que pueden dividirse en tres componentes: Educación General, Didáctica Específica de las asignaturas (en este caso, Didáctica de la Historia y Didáctica de las Ciencias Sociales) y Práctica docente. El componente de Educación General para los Profesores Especialistas de Asignatura incluye temas de Teoría General de la Educación, Psicología y Sociología de la Educación, y Pedagogía Escolar General.

Los planes de estudios de Formación del Profesorado están diseñados para ser cursados en un solo curso académico, lo cual es poquísimos tiempo para poder formarse bien como profesor. Dado que se trataría de un curso académico muy intensivo, se recomienda a los estudiantes que elijan primero asignaturas de Educación General y que, posteriormente, en el curso siguiente, hagan las Didácticas Específicas de las asignaturas y realicen su período de Práctica Docente. Sin embargo, la estructura propuesta por el proceso de Bolonia no se adapta convenientemente a la formación intensiva y de poca duración del Profesorado Especialista en Asignaturas.

4.2 Componentes temáticos específicos de la materia en los Estudios de Pedagogía de los Profesores Especialistas en Historia

Las Didácticas Específicas de las asignaturas (Fachdidaktik) se enseñan con un enfoque que combina la naturaleza específica de la materia en cuestión con las teorías generales de la educación. Por ejemplo, la Didáctica de la Historia puede verse como un puente entre Historia y Educación, entre Historia y sujeto discente, así como entre Historia y sociedad. Por definición, la Didáctica de la Historia también puede considerarse como una materia transdisciplinar, que aplica elementos de Didáctica General, de Psicología de la Educación, de Sociología de la Educación y de Teoría Curricular a la asignatura de Historia. Es una asignatura que se centra en la adquisición de conocimientos de pedagogía (SHULMAN 1987) y, particularmente, en los procesos de aprendizaje de los alumnos, así como en la adquisición de una conciencia crítica y reflexiva sobre la historia. En mi opinión, desde el punto de vista de su objetivo fundamental, la Didáctica de la Historia es una materia que actúa como mediadora del conocimiento histórico en la sociedad.

Puesto que la Didáctica de la Historia está estrechamente relacionada con la formación del futuro profesor en las Prácticas docentes, el componente práctico (métodos de enseñanza, evaluación, uso de ayudas visuales y de TIC) es muy importante y muy valorado por parte de los estudiantes. Por muy valioso y necesario que todo ello sea, no es suficiente si lo que pretendemos es formar profesionales reflexivos y críticos, capaces de hacer de la Didáctica de la Historia una disciplina académica y susceptible de ser objeto de investigación. En lo que se refiere a la enseñanza e investigación, la Didáctica de la Historia en Finlandia se ha visto influida tanto por la tradición europea, sobre todo británica y alemana, como por la norteamericana. El método británico, basado en las destrezas, también ha ejercido una gran influencia en el diseño de los programas de la asignatura de Historia de los Centros de Educación Obligatoria y Secundaria.

Así, por ejemplo, en mi propia práctica docente intento cubrir las siguientes áreas, al igual que muchos colegas míos, según he podido comprobar:

NATURALEZA DE LA HISTORIA (relación con la teoría y filosofía de la historia)

- ¿Qué es la historia? ¿Qué es lo característico del conocimiento histórico?
- Conciencia e identidad históricas; memoria histórica.
- Cultura histórica; presencia de la historia; uso de la historia.
- Multiplicidad de perspectivas en historia; temas conflictivos.
- Multiculturalidad / diversidad cultural e historia.

APRENDIZAJE DE Y REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LA HISTORIA (relación con la psicología)

- Naturaleza de la historia en relación con el aprendizaje. Historia y lengua; conceptos históricos (formales y de contenido).
- Teorías del aprendizaje y su relación con la historia (con especial atención al constructivismo y la teoría sociocultural del aprendizaje).
- Cultura histórica; cultura visual en Historia.
- Reflexión crítica.
- Procesos y problemas de aprendizaje.
- Investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la Historia.

LA ENSEÑANZA Y EL ESTUDIO DE LA HISTORIA (relación con la práctica)

- La Historia en los planes de estudios de Educación Básica y Secundaria (evolución histórica; objetivos, principios básicos, contenidos)
- Métodos de enseñanza y su relevancia para el aprendizaje; métodos y técnicas concretas (narración, trabajos individuales y en grupos pequeños; utilización de fuentes, escenificación, simulación, redacción; aprendizaje colaborativo; TIC; la Historia fuera de los centros educativos, etc.).
- Libros de texto y otros materiales.
- Evaluación de los estudiantes.

EL PROFESOR DE HISTORIA

- Formación y perfeccionamiento profesional; el trabajo de los profesores en los centros educativos; las diferentes culturas de la enseñanza.
- Investigación sobre los profesores de Historia.
- Ética profesional, con particular atención a la enseñanza de la Historia y Estudios Sociales.

TEMAS ESPECIALES

- Historia local.
- Enfoques trans-disciplinares (Historia y Desarrollo sostenible, Educación global y multicultural, Ciudadanía activa; Conocimiento de los medios de comunicación; estudios futuros).

La Didáctica de las Ciencias Sociales se ha combinado hasta ahora con la Didáctica de la Historia. Algunos componentes son comunes a ambas materias, pero también existen temas específicos: naturaleza de los Estudios Sociales como asignatura escolar, actitudes y motivación de los estudiantes, temas prácticos relacionados con los métodos de enseñanza, investigación pertinente. Para sus trabajos de investigación, algunos estudiantes eligen temas relacionados con las Ciencias Sociales en vez de con la Historia. En principio, la Didáctica de la Historia ha alcanzado un mayor nivel de desarrollo en Finlandia que la Didáctica de las

Ciencias Sociales, por lo que los profesores que estamos encargados de la Formación del Profesorado debemos reforzar su preparación en cuanto futuros docentes de Ciencias Sociales. Las clases de Metodología incluyen clases de tipo magistral, sesiones prácticas en grupo, así como un seminario en el que los estudiantes deben llevar a cabo un pequeño proyecto de investigación, correspondiente a la Tesis de Grado, sobre algún aspecto concreto de la enseñanza de la asignatura. Los estudiantes también tienen una serie de lecturas obligatorias sobre la enseñanza de la historia y deben realizar varios trabajos, que incluyen en su Portafolio.

Retos de las Didácticas Específicas y de la Formación del Profesorado Especialista en Historia y Ciencias Sociales

Según EUROCLIO (Conferencia Permanente Europea de Asociaciones de Profesores de Historia), los objetivos de la formación universitaria en Historia en varios países europeos son bastante parecidos: Fomentar la ciudadanía activa entre los estudiantes, contribuir a su comprensión del mundo circundante y al desarrollo de su capacidad de reflexión crítica. Menor importancia se otorga a objetivos más tradicionales, tales como contribuir a la formación de una identidad nacional. Más concretamente, el principio general que rige la enseñanza de la Historia en Europa parece ser el enfoque basado en las destrezas (VAN DER LEEUW-ROORD 2003a:15). El desarrollo del aprendizaje activo y basado en la investigación se considera igualmente esencial para la Historia, una asignatura cuya metodología de enseñanza se ha centrado tradicionalmente en el profesor (véase WILSON 2001). La orientación de los estudios de Formación de Profesorado Especialista en Historia es muy parecida a la de los estudios de Didáctica de la Historia en Finlandia, tal como queda reflejado en los manuales de formación de profesorado más recientes (LÖFSTRÖM 2002; VIRTÁ 2006). También se explica esta orientación en el Plan de Estudios Común de Educación Básica Obligatoria (2003) y en el Plan de Estudios Común de Educación Secundaria Superior (2004), así como en los criterios de evaluación de estudiantes de Educación Básica Obligatoria. Sin embargo, la importancia que se concede a la reflexión crítica y a las destrezas no puede limitarse a los libros de texto oficiales o a los programas de las asignaturas de Formación del Profesorado, sino que debe ser una realidad en la práctica diaria en el aula.

Otro reto relacionado con el anterior es la conveniencia de que la Historia no se enseñe como una acumulación de datos inconexos, sino como una forma de reflexionar y comprender, debiendo el profesor estimular y apreciar la reflexión crítica de sus estudiantes sobre la historia. El profesor debería ayudar a los estudiantes a comprender que la historia no es un tren que viaja en una única vía, sino que existen muchas vías de desarrollo paralelas, muchos

procesos simultáneos, muchas perspectivas alternativas para comprender los mismos fenómenos, así como verdades e incertidumbres opuestas. Uno de los principales retos de la Formación del Profesorado es preparar a los futuros profesores de Historia para la reflexión y comprensión críticas, y no sólo para actuar como transmisores de información (STRADLING 2001; ECKER 2003; VAN DER LEEUW-ROORD 2003a).

La diversidad cultural existente hoy en día ha creado una nueva realidad para muchos profesores fineses, que ahora han de diseñar metodologías y enfoques didácticos que tengan sentido en grupos mixtos. Algunos de estos cambios afectan a todo el profesorado en general, mientras que otros atañen más directamente a asignaturas concretas. Quizás, los cambios más radicales que ha traído la multiculturalidad estén relacionados con la naturaleza de la Historia y su función en la sociedad y para los individuos. En las aulas con diversidad cultural hay adolescentes que provienen de diferentes culturas históricas y que, por tanto, tienen una concepción distinta de la naturaleza y del contexto de temas conflictivos y controvertidos. Así pues, la perspectiva en la Formación de Profesores de Historia adquiere cada vez mayor importancia (VAN DER LEEUW-ROORD 2003b). La creciente diversidad de la población plantea un desafío al tradicional enfoque unidimensional en la enseñanza de la Historia y exige que se adopte una multiplicidad de perspectivas (véase, por ejemplo, STRADLING 2001). Esto supone un reto nuevo para los profesores de Historia, algunos de los cuales posiblemente estén acostumbrados a enseñar la historia nacional o una historia mundial desde la óptica de la propia nación. El desarrollo de competencias interculturales o de una pedagogía culturalmente relevante (LADSON-BILLINGS 2001) o culturalmente receptiva (GAY 2000) puede considerarse capital para los profesores de Historia, tanto durante como después de su período de prácticas tuteladas. Este enfoque pedagógico contribuye, en primer lugar, a orientar a los estudiantes inmigrantes en su aprendizaje; en segundo lugar, a fomentar la comunicación en aulas multiculturales; y, en tercer lugar, a reforzar los valores relacionados con los centros educativos y la educación en general, y con la memoria histórica y la cultura en particular.

4.3 La formación y perfeccionamiento profesional de los futuros profesores de Historia

La línea que separa la formación de los estudiantes en temas de Educación General y en temas propios de una materia en los estudios de Formación de Profesores Especialistas de Asignatura no está claramente delimitada. Existen unas tendencias generales que son comunes a todos los estudiantes que se especializan en materias concretas y que son al mismo tiempo relevantes también para los futuros profesores de Historia. Por ejemplo, los objetivos comunes relacionados con la formación del profesor quedan englobados en las Didácticas Específicas de las diversas asignaturas. A los futuros profesores de Historia se les invita a reflexionar sobre su formación personal y profesional como profesores en general y como profesores de

Historia en particular. Esto implica que deben formular algún tipo de teoría implícita de la enseñanza de la Historia: ¿Cuál es el objetivo de mi trabajo? ¿Cuál es la clave de la enseñanza de la Historia? ¿Qué tipo de profesor debería ser? Un método muy importante para esto ha sido el uso de trabajos escritos reflexivos, así como el método del Portafolio, adoptado en los programas de Formación del Profesorado en Finlandia a mediados del decenio 1990-2000.

Tradicionalmente, los Profesores Especialistas de Asignatura han recibido en gran medida su formación en el seno de clases o grupos creados específicamente para cada disciplina o especialidad, pero en vista de las nuevas corrientes en Formación del Profesorado y en la evolución de los centros educativos, las Didácticas Específicas tienden a convertirse en mini-asignaturas sobre educación aplicada a cada materia. No negamos la importancia que tiene el abordar temas Educación General o de Psicología del aprendizaje y aplicarlos a la naturaleza y al contenido de cada asignatura. De hecho, muchas cuestiones prácticas que tienen que ver con la realidad de los centros educativos pueden filtrarse a través de las asignaturas. Sin embargo, los problemas que se plantean no siempre son específicos de una asignatura y pueden llegar a ser abrumadores (y convertirse en crisis para centros, estudiantes y profesores). Así pues, los profesores de las Didácticas Específicas de las diferentes asignaturas no siempre tienen la respuesta correcta o conocen el mejor método para afrontar cada tipo de problema y reto. Es preciso que exista una colaboración más estrecha entre las partes protagonistas en esta tarea. Muchas cuestiones psicológicas, como Dinámica de grupo o Salud mental de los estudiantes, exigen profesores que sean especialistas. Además, una formación del profesorado excesivamente centrada en la docencia a estudiantes divididos en grupos según la materia de especialización puede reforzar la fragmentación de la cultura de la enseñanza tan típica de la educación secundaria (HARGREAVES, 1992).

Además, una formación del profesorado que se base excesivamente en la docencia por grupos de estudiantes diferenciados según su área de especialización corre el riesgo de reforzar la fragmentación de la cultura docente que se observa en la educación secundaria (HARGREAVES, 1992). Resulta necesario que los nuevos profesores sean capaces de cooperar eficazmente con sus colegas.

4.4 La práctica docente

El Prácticum que deben hacer los futuros profesores de Centros de Educación Básica Obligatoria y de Secundaria Superior se organiza sobre todo en los denominados Centros de Prácticas (Normalschule), que son instituciones independientes, pero pertenecientes a las Facultades de Educación, por lo que no están bajo la administración de los ayuntamientos, aunque sigan los mismos Planes de Estudios Comunes que los demás centros educativos.

Dependiendo de la situación económica de cada departamento, se puede organizar una parte de Prácticum en centros educativos dependientes de los ayuntamientos, pero algunos departamentos no cuentan con suficiente presupuesto para ello.

Dependiendo de la económica de cada departamento universitario, el Prácticum también puede hacerse en centros educativos administrados por los ayuntamientos, si bien no todos los departamentos cuentan con suficiente presupuesto para ello. Los estudiantes de Formación del Profesorado, así como los de Historia y Estudios Sociales, con frecuencia consideran que el Prácticum constituye la parte más valiosa del programa de Formación del Profesorado, pues aquí es donde toman conciencia de los problemas reales la práctica docente y aprender cuáles son las destrezas y competencias necesarias para el ejercicio de la profesión. Al mismo tiempo, consideran que el Prácticum es la parte más difícil de sus estudios y no son pocos los estudiantes que se sienten bajo una gran presión.

La función primordial de las Centros de Prácticas universitarios ha sido objeto de debate recientemente. Se ha considerado que estos períodos de práctica docente deberían tener lugar en centros educativos normales, pues en los Centros de Prácticas no se adquiere un conocimiento totalmente realista del día a día los centros educativos y del trabajo habitual de sus profesores. Además, tradicionalmente se ha tildado a los Centros de Prácticas de ser elitistas. Sin embargo, es preciso puntualizar que el Centro de Prácticas perteneciente a la Facultad de Educación de la Universidad de Turku se ubica en un barrio de las afueras de la ciudad cuyo porcentaje de población inmigrante es el más alto de toda Finlandia. De hecho, el 47% de los alumnos de los cursos 7º a 9º no son de ascendencia finlandesa, sino que provienen de culturas que, en total, suman 38 idiomas diferentes (datos de septiembre de 2007). Así pues, los futuros profesores adquieren por fuerza una gran experiencia de práctica docente en aulas de gran diversidad cultural.

Un reciente informe interno confeccionado por un grupo de expertos para el Ministerio de Educación subraya el papel que desempeñan los Centros de Prácticas en la investigación en temas de educación. También sugiere la conveniencia de que los Departamentos de Formación del Profesorado reciban mayor dotación económica con objeto de poder ofertar períodos de prácticas docentes en otros tipos de centros educativos.

4.5 El paso de la universidad al mercado laboral

El principal problema que afrontan los recién titulados en Historia y Estudios Sociales es el de encontrar empleo. El número de profesores de Historia y Estudios Sociales que ejercen en centros educativos es bastante bajo en comparación con el de profesores de otras asignaturas.

Según datos de 2005, había 784 profesores de Historia y Estudios Sociales en Centros de Educación Básica Obligatoria (más otros 13 de Estudios Sociales exclusivamente) y 490 en Centros de Educación Secundaria Superior. En total, los dos grupos suman unos 1300. El 95% está en posesión de la titulación académica exigible. La demanda de profesores de Historia y Estudios Sociales es baja en los otros tipos de centros educativos, como los de Formación Profesional, porque la Historia no es una asignatura contemplada en sus planes de estudios. Por consiguiente, por cada plaza ofertada hay decenas de profesores titulados que concurren a ella.

A pesar de esto, el número de solicitantes para realizar estudios de Formación de Profesorado Especialista en Historia es muy alto, con ciertas variaciones según años y universidades. Por ejemplo, en Turku desde hace varios años venimos teniendo anualmente entre 50 y 60 candidatos, que ya están estudiando la carrera de Historia en la universidad. De ellos, sólo 20 pueden ser admitidos. El número total por año de estudiantes en los programas de Formación del Profesorado Especialista en Historia en toda Finlandia es de 130 a 150 (según el tipo de cómputo empleado). Los estudiantes de Historia se sienten muy motivados para ingresar en Formación del Profesorado. Esto se explica por el hecho de que no tienen muchas otras salidas profesionales, o quizás porque piensen que el trabajo de profesor es muy estable y seguro. Además, un pequeño estudio sobre los futuros profesores de Historia señala que éstos, desde muy temprana edad, siendo niños incluso, ya se sentían muy atraídos por la historia y que luego habían decidido estudiar historia en la universidad, sin pensar en las futuras salidas laborales. Así pues, la elección de la carrera docente como salida profesional parece ser una decisión secundaria, tomada después de haber decidido estudiar la titulación de Historia, por lo menos entre algunos estudiantes de Historia (VIRTA, 2002). Sólo después, una vez titulados, se da cuenta la mayoría de ellos de la dificultad de encontrar un puesto de trabajo. Por esto motivo, el Ministerio de Educación ha recomendado a las universidades que reduzcan el número máximo de admitidos en sus programas de Formación del Profesorado Especialista en Historia. Sin embargo, la solución del problema no está sólo en manos de los Departamentos de Formación del Profesorado, siendo que también resulta necesaria la cooperación de los Departamentos de Historia así como una coordinación a nivel nacional.

5. LOS FORMADORES DE LOS PROFESORES DE HISTORIA Y SU TRABAJO

En la formación de los futuros profesores de Historia intervienen distintos formadores y profesores: profesores pertenecientes a los Departamentos de Historia, formadores y especialistas en Didáctica de la Historia adscritos a las Facultades de Educación, así como profesores-tutores de los Centros de Prácticas.

Los profesores de Didáctica de la Historia y Estudios Sociales constituyen un colectivo muy reducido en Finlandia (unos 12). La mayoría nos hemos formado como Profesores Especialistas de Historia y también tenemos estudios de Educación. Asimismo, estamos en posesión de un doctorado o, al menos, de una licenciatura de la disciplina específica o de Educación. Hay dos Catedráticos en esta área, en las Universidades de Helsinki y de Turku, mientras que el resto de los docentes son Profesores Titulares o de otra categoría profesional. Además, los Profesores Supervisores o Tutores de Historia y Estudios Sociales forman un grupo muy importante, que también contribuye a la formación de los estudiantes. En Finlandia, los profesores especialistas en Didácticas Específicas trabajan en los Departamentos de Formación del Profesorado, no en los departamentos de las distintas áreas, como ocurre en otros países. Quizás no sea ésta la solución óptima. Sin embargo, ciertos aspectos incumben a todos los profesores, independientemente de su área concreta de especialización. El denominador habitual es «Profesor Prospectivo de Centro Educativo».

En los Departamentos de Formación del Profesorado también se hace investigación sobre Educación y aprendizaje en general, así como sobre temas específicos de aprendizaje y enseñanza propios de las diversas materias. La investigación relacionada con la enseñanza y el aprendizaje específicos de una asignatura ha cobrado mucha importancia en los estudios de Educación, sobre todo desde finales del decenio 1980-90. La posibilidad y las oportunidades de hacer investigación dependen inevitablemente de los recursos disponibles.

Puesto que los especialistas en Didáctica de la Historia formamos un grupo profesional muy reducido en Finlandia, carecemos de recursos óptimos para la investigación. Además, los intereses de algunos investigadores tienen que ver con otras disciplinas, como la Historia o la Historia de la Pedagogía, y no guardan relación con los procesos propios de la enseñanza de la asignatura en los centros educativos. Se han abordado importantes cuestiones, brevemente resumidas en el Apéndice 3.

El papel de los Formadores de los futuros Profesores de Historia es interesante: Representan al Área de Historia en los Departamentos Formación del Profesorado y al Área de Educación en los Departamentos de las diversas disciplinas o especialidades, con lo que se hallan una suerte de tierra de nadie neutral. Al mismo tiempo, desde un punto de vista profesional, es un trabajo que puede resultar muy solitario, aunque las relaciones personales entre miembros del departamento son correctas y buenas. De hecho, la cultura del trabajo de los formadores de profesores en los departamentos pequeños se asemeja a la cultura de trabajo tradicional que existe en los Centros de Educación Básica y Secundario: Mientras que los profesores de

Historia suelen trabajar solos, es fácil que los de Matemáticas e Idiomas tengan colegas con los que poder compartir ideas. Sin embargo, gracias a la actual tendencia hacia la internacionalización, las redes supra-nacionales han ido cobrando una importancia cada vez mayor.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRUNELL, VIKING 2002. "Koulujen väliset ja sisäiset saavutuserot ja niiden syitä" en Viking Brunell y Kari Törmäkangas (Eds.), *Tulevaisuuden yhteiskunnan rakentajat. Yhteiskunnallisen opetuksen kansainvälinen tutkimus Suomen näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos, 115–139.

ECKER, ALOIS 2003. "Key questions on structures of initial training of history teachers" en Alois Ecker (Ed.), *Initial training for history teachers: structures and standards in 13 member states of the Council of Europe*. Prop Proyecto «Learning and teaching the history of Europe in the 20th century». [Estrasburgo: Council of Europe Publishing, 17–24. ["Cuestiones claves en las estructuras de la formación inicial de los profesores de historia"; *Formación inicial de los profesores de Historia: estructuras y estándares en 13 estados miembro del Consejo de Europa*. «Aprendizaje y enseñanza de la Historia de Europa en el siglo XX»]

EDUCATION AT A GLANCE. 2007. París: OECD. [Educación de un vistazo]

GAY, GENEVA 2000. *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research, and Practice*. Nueva York: Teachers College Press. [La enseñanza culturalmente receptiva. Teoría, investigación y práctica]

HARGREAVES, ANDY 1992. «Cultures of teaching: a focus for change» en Andy Hargreaves y Michael G. Fullan (Eds.), *Understanding teacher development*. Londres: Cassell & Teachers Colege, 216 – 240. [«Las culturas de la enseñanza: hacia el cambio»; *Reflexiones sobre el desarrollo de los profesores*]

JAKKU-SIHVONEN, RITVA Y NIEMI, HANNELE (Eds.) 2006. *Research-based teacher education in Finland. Reflections by Finnish Teacher Educators*. Turku: Finnish Educational Research Association 25. [La formación del profesorado basada en la investigación en Finlandia. Reflexiones de los formadores de profesores de Finlandia]

KLEMELÄ, KIRSI; OLKINUORA, ERKKI; RINNE, RISTO Y VIRTALA, ARJA. (eds) 2007: *Lukio nuorten opiskelutienä*. *Turkulainen lukio opiskelijoiden, vanhempien ja opettajien silmin 2000-luvun alussa*. Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja A:2006.

LADSON-BILLINGS, GLORIA 1995. «But that's good teaching! The case for culturally relevant pedagogy». *Theory into Practice*, 34, 159–165. [¡Eso es enseñar bien! A favor de la pedagogía culturalmente relevante]

VAN DER LEEUW-ROORD, JOKE 2003a. *History changes. Facts and figures about*

history education in Europe since 1989. La Haya: Euroclio. [Cambios históricos. Datos y cifras sobre la formación de profesores de historia en Europa desde 1989]

VAN DER LEEUW-ROORD, JOKE 2003b. «The impact of multicultural society on education and on initial training of history teachers» en Alois Ecker (Ed.) Initial training for history teachers: structures and standards in 13 member states of the Council of Europe. Project Learning and teaching the history of Europe in the 20th century. Estrasburgo: Council of Europe Publishing, 117–124. [«El impacto de la sociedad multicultural en los estudios y en la formación de los profesores de historia»; Formación inicial de los profesores de Historia: estructuras y estándares en 13 estados miembro del Consejo de Europa. Proyecto: «Aprendizaje y enseñanza de la Historia de Europa en el siglo XX»]

LÖFSTRÖM, Jan (Ed.) 2002 Kohti tulevaa menneisyttä. Jyväskylä: PS-Kustannus.

NATIONAL CORE CURRICULUM FOR UPPER SECONDARY SCHOOLS 2003. Helsinki: Finnish National Board of Education. <http://www.oph.fi/english/SubPage.asp?path=447,27598,37840> (último acceso el 15/12/2007) [Plan de Estudios Común para Centros de Educación Secundaria Superior]

NATIONAL CORE CURRICULUM FOR BASIC EDUCATION 2004. Helsinki: Finnish National Board of Education. <http://www.oph.fi/english/SubPage.asp?path=447,27598,37840> (último acceso el 15/12/2007) [Plan de Estudios Común para Centros de Educación Básica Obligatoria]

OECD (2000). Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000. París: OECD Publications. [Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados de PISA 2000]

OECD 2007. PISA Survey. http://www.oecd.org/document/22/0,3343,en_2649_20118_39713238_1_1_1_1,00.html (último acceso el 15/12/2007) [Informe PISA] Official statistics 2006. <http://www.stat.fi/til/ope/index.html> (último acceso el 15/12/2007)

RÖNNBERG, ULLA 2000. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat uuden vuosituhanen alkaessa. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 13. Helsinki: Opetushallitus.

SHULMAN, LEE S. 1987. «Knowledge and teaching. Foundations of a new reform». Harvard Educational Review 57(1), 1 – 22. [«Conocimiento y docencia. Fundamentos de una nueva reforma»]

STRADLING, ROBERT 2001. Teaching the 20th century European history. Estrasburgo: Council of Europe. [La enseñanza del historia europea del siglo XX]

VIRTA, ARJA 2002. «Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers». Teaching and Teacher Education, 687–698. [«La formación del profesor de historia. Reflexiones sobre las convicciones y la preparación de los estudiantes de Formación del Profesorado»]

VIRTA, ARJA 2006. «Recent developments in history teaching in Finland» en Elisabeth Erdmann, Robert Maier & Susanne Popp (Eds.) *Geschichtsunterricht international. Worldwide teaching of history. L'enseignement de l'histoire dans le monde. Studien zur internationalen Schulbuchforschung* 117. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung. [«Cambios recientes en la enseñanza de la historia en

Finlandia»; La enseñanza de la historia en el mundo]

WILSON, SUSANNE M. 2001. «Research on history teaching» en Victoria Richardson (Ed.) *Handbook of research on teaching*. 4th edition. Washington D.C.: American Educational Research Association, 527–544. [«Investigaciones sobre la enseñanza de la historia»; Manual de investigación sobre la enseñanza]

APÉNDICE 1: Características de la Historia y de los Estudios Sociales en los Planes de Estudios de Centros de Educación Básica y Secundaria de Finlandia

Planteamientos curriculares generales en los Planes de Estudios Comunes

Los Planes de Estudios Comunes de Educación Básica Obligatoria y de Secundaria Superior en 2003-04 constituyen un paraguas bajo el cual los centros educativos y los profesores pueden construir sus propios planes de estudios específicos. Estos planes de estudios comunes enfatizan valores básicos parecidos, tales como los derechos humanos, la igualdad, la democracia, el respeto por la diversidad de la naturaleza, el desarrollo sostenible, así como la aceptación de la diversidad cultural. La educación debe defender el desarrollo de la identidad cultural de los estudiantes y fomentar la comprensión mutua y la cooperación intercultural.

El nuevo Plan de Estudios se basa en una concepción activa y dinámica del conocimiento y del aprendizaje. Esta concepción tiene que ver con la noción constructivista del aprendizaje como proceso mental, así como con los conceptos individual y socio-constructivistas de la creación del conocimiento. Los dos Planes de Estudios mencionados no recomiendan explícitamente ningún método de enseñanza concreto, pero el Plan de Estudios Común para Educación Básica Obligatoria recomienda expresamente métodos que fomenten el desarrollo de destrezas de aprendizaje, reflexión crítica, solución de problemas, participación y destrezas sociales. (Para una descripción más detallada, véase VIRTA 2006.)

La Historia y los Estudios Sociales en la Educación Básica Obligatoria (Educación integradora y polivalente)

HISTORIA

Temas clave (cursos 5º y 6º), de la prehistoria a los comienzos del siglo XIX:

Conocimiento histórico; nuestras raíces

Tiempos prehistóricos e históricos; las primeras culturas avanzadas

Arja Virta

El surgimiento de la civilización europea (Grecia y Roma clásicas)

La Edad Media (incluyendo la historia nacional)

El inicio de la era moderna

Finlandia, parte del Reino de Suecia (hasta 1809)

El afianzamiento de la libertad (la Revolución francesa y sus consecuencias)

Temas optativos (Transición de la prehistoria al siglo XIX, relacionado con un tema optativo, por ejemplo, una civilización no europea; historia del comercio; tráfico; cambios culturales o de población)

Temas clave (cursos 7º y 8º)

El nacionalismo y la vida en el siglo XIX

La revolución industrial

El período de la transición en Finlandia

El imperialismo; la Primera Guerra Mundial y sus consecuencias; la independencia de Finlandia y la guerra civil

La Depresión y la era del totalitarismo

El período de la Segunda Guerra Mundial

Finlandia desde 1950 hasta la actualidad

El paso del conflicto entre oriente y occidente a la confrontación entre norte y sur

La vida a finales del siglo XX y comienzos del siglo XXI

La transición del siglo XIX a la actualidad, relacionada con un tema optativo (por ejemplo, una cultura no europea; la igualdad; el desarrollo cultural)

ESTUDIOS SOCIALES

Temas clave (curso 9º)

El individuo como miembro de la comunidad

El bienestar de las personas

La participación en el mundo y la toma de decisiones (sistema político, administración, medios de comunicación)

La seguridad de los ciudadanos

La administración de nuestras propias finanzas

Economía

Política económica

El programa de la asignatura de Historia en Educación Básica Obligatoria en Finlandia ha sido objeto de una serie de modificaciones menores en las tres últimas décadas, si bien la trayectoria global ha sido bastante estable. Una característica particular es la importancia que se concede a la historia moderna y, sobre todo, a la historia más reciente. El rendimiento de los estudiantes en cualquier asignatura se evalúa mediante criterios específicos. En Historia y Estudios Sociales estos criterios se basan en las destrezas más que en la explicitación de conocimientos que los estudiantes deben poseer.

La Historia y los Estudios Sociales en la Educación Secundaria Superior

En 1994 el Plan de Estudios Común para Educación Secundaria Superior ya había establecido una nueva estructura en todas las materias que reducía el número de asignaturas obligatorias y que permitía que los alumnos tuvieran un número mayor de asignaturas optativas que poder elegir.

El último Plan de Estudios Común (2003) ha modificado mínimamente esta estructura. Sin embargo, en lo que se refiere a las asignaturas de Historia y Estudios Sociales, esta reforma sí ha supuesto cambios importantes. El principal cambio ha sido la división de Historia y Estudios Sociales en dos asignaturas independientes. Los contenidos de cada asignatura quedaron definidos con mayor claridad en la reforma de 2003 de lo que habían estado en 1994.

HISTORIA:

Asignaturas obligatorias

1. El hombre, el entorno y la cultura (unidad temática longitudinal sobre la interdependencia entre personas y naturaleza, desde la prehistoria hasta el presente; especial atención a la historia general; ejemplos de Finlandia) Historia social y económica
2. El hombre europeo (principales logros de las artes, ciencias e ideas europeas)
3. Las relaciones internacionales (principalmente historia del siglo XX)
4. Momentos cruciales de la historia de Finlandia (desde finales del siglo XIX hasta el presente)

Asignaturas de especialización

5. Finlandia desde los tiempos prehistóricos hasta la autonomía (hasta 1809, final del régimen sueco)
6. Encuentro de culturas (análisis de una o dos culturas optativas)

ESTUDIOS SOCIALES:

Asignaturas obligatorias

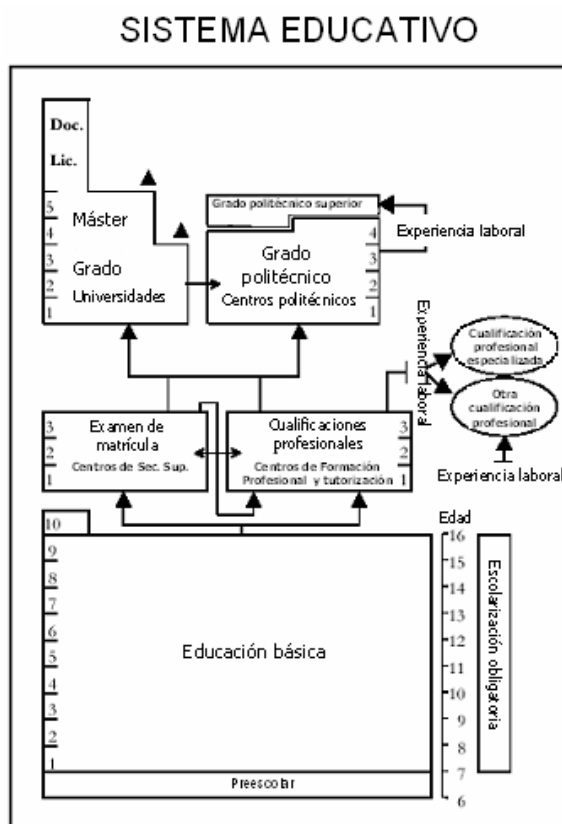
1. Política y sociedad
2. Economía

Asignaturas de especialización

3. El ciudadano y el derecho
4. El europeísmo y la Unión Europea

El Plan de Estudios completo está publicado en el sitio web de la Comisión Nacional de Educación de Finlandia: <http://www.oph.fi/english/SubPage.asp?path=447,27598,37840>.

APÉNDICE 2: La estructura del sistema educativo no universitario finlandés



APÉNDICE 3: Resumen de estudios sobre aprendizaje y la enseñanza de la Historia, sobre los profesores de historia y sobre materiales didácticos

Finlandia ha participado en dos estudios internacionales comparativos a gran escala:

- Youth and History [Juventud e Historia] (investigación a cargo de Magne Angvik & Bodo von Borries, 1997. La profesora emérita Sirkka Ahonen dirigió la investigación correspondiente a Finlandia.)
- IEA Civic Education Study [Informe IEA sobre Educación Cívica] (datos recogidos en 1999, publicados en 2001; dirección del informe: Departamento de Investigación en Educación, Universidad de Jyväskylä; los profesores de Didáctica de la Historia participaron en la dirección; hay previsto un nuevo proyecto de investigación en el futuro (ICCES))

Estudios sobre aprendizaje y enseñanza de la Historia

Comprensión de la historia en los adolescentes (causas, conceptos, pruebas; estrategias de aprendizaje)

- Arja Virta, Informe sobre la comprensión de la historia en alumnos de 12 años (1988); Sirkka Ahonen, disertación (1990)
- Arja Virta, Estudios sobre las estructuras de conocimiento en las respuestas largas tipo ensayo de los exámenes finales (Examen de matrícula) de alumnos que acaban de terminar la Educación Secundaria Obligatoria, disertación 1995.
- Sirkka Ahonen: Estudio sobre la relación de los adolescentes con acontecimientos clave de la historia nacional y su concepción de ellos (1999)
- Esko Aho, Experimento basado en redacciones sobre temas de historia de estudiantes de Centros de Educación Secundaria Superior (disertación 2002)

Libros de texto de historia

- Jaakko Väisänen: Los libros de texto de Educación Secundaria Superior y su concepción del conocimiento (análisis crítico del discurso) Tesis doctoral 2005
- Leo Pekkala: Los países escandinavos en los libros de texto de Gran Bretaña (disertación)

Temas multiculturales y enseñanza de la historia

- Arja Virta, proyecto en curso (basado en entrevistas con alumnos inmigrantes de Educación Básica Obligatoria, profesores de Historia y estudiantes de Formación del Profesorado, y estudio de seguimiento de los estudiantes de Formación del Profesorado)

Estudios sobre estudiantes de Formación del Profesorado y sobre profesores

- Arja Virta Estudios sobre la formación y perfeccionamiento profesional de los estudiantes de Formación del Profesorado Especialista en Historia, las concepciones de la Historia de los Profesores Generalistas, y la historia de la organización de los Profesores Especialistas de Historia y Estudios Sociales

Marko van den Bergh: Las concepciones de la historia de los estudiantes de Formación del profesorado Generalista