

Investigación e innovación en la formación del profesorado y de los coordinadores de los servicios para la infancia en Italia¹

Cristina STRINGHER*
Manuela GALLERANI**

* Universidad de Roma Tre

** Universidad de Bologna

Correspondencia:
Cristina Stringher
INVALSI - Instituto Nacional
para la Evaluación Educativa de
la Instrucción y de la Formación
Via Borromini, 5 00044 –
Frascati (RM) ITALIA

Manuela Gallerani
Universidad de Bologna
Departamento de Ciencias de
la Educación
Via Filippo Re, 6 40126 –
Bologna (BO) ITALIA

Email:
cristina.stringher@invalsi.it
manuela.gallerani@unibo.it

Recibido: 15/02/2012

Aceptado: 23/03/2012

RESUMEN

El artículo desarrolla el tema de la formación del profesorado y coordinadores de los servicios para la infancia en Italia, a través de dos partes principales: en la primera, después de la introducción al tema de la calidad en esas instituciones, se presentan los perfiles actuales de los educadores de guarderías (*asili nido*), educadores de escuela de la infancia y de los coordinadores de servicios 0-6; en la segunda parte, se presentan dos experiencias ejemplares de formación inicial conducidas en la Universidades de Bologna y de Roma Tre a partir de los nudos críticos emergentes en los perfiles analizados.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado, educación de la infancia, infancia, Sistema Educativo Italiano.

Research and innovation in the training of teachers' and coordinators of early childhood education and care services in Italy

ABSTRACT

In this article we discuss training of teachers and coordinators in early childhood education and care (ECEC) services in Italy, through two main parts: in the first one, after an introduction on the topic of ECEC quality, we give an account of present profiles of educators in baby centres (*asili nido*), educators in pre-schools and coordinators of 0-6 services; in the second part we present two exemplary experiences of initial training of teachers and coordinators carried out in the Universities of Bologna and of Roma Tre departing from critical issues emerging from the analysis of profiles.

KEY WORDS: Teacher training, pre-primary education, early childhood, Italian Educational System.

INTRODUCCIÓN

Ya desde hace años diversos autores sostienen la importancia que tiene la educación preescolar y la formación del relativo profesorado (OECD, 2006, 2001; Bennet, 2006; Istituto degli Innocenti, 2006; Trellle, 2006; Luzzatto, 2009; Cenerini, 2009; Hall et al, 2011; Frabboni & Pinto Minerva, 2008; Contini & Manini, 2007). La instrucción preescolar parece tener efectos positivos a largo plazo en todos los ámbitos del desarrollo de un individuo: físico, motor, intelectual, lingüístico; además del social, cívico y relacional (OECD, 2006; Montie, Xiang & Schweinhart 2006; Del Boca & Pasqua, 2010; Hall et al., 2011; Contini & Manini, 2007). Si se considera que en general la instrucción presenta rendimientos elevados de tipo económico, ya sea a nivel individual que social, especialmente en las regiones más desfavorecidas culturalmente del Sur de Italia (Cingano & Cipollone, 2009), y que la educación pre-primaria en específico tiene un fuerte impacto en el futuro desempeño escolar (Montie, Xiang & Schweinhart 2006; INVALSI, 2009; Del Boca & Pasqua, 2010), se puede deducir que invertir en éste sector, en el desarrollo de estructuras de calidad y por lo tanto en la profesionalidad de sus operadores debería de ser uno de los objetivos principales de un País.

En Europa, la atención de la infancia se ha ido desplazado gradualmente partiendo de un enfoque principalmente basado en el cuidado de los niños hacia uno basado en la igualdad de oportunidades de instrucción para la cohesión social y para el cumplimiento de los derechos de la ciudadanía (EC communication, 2011; EC Communication 2010; Council of the European Union, 2010). En este marco, la profesionalidad del profesorado se considera como elemento central para asegurar la calidad en los servicios para la infancia, tema sobre el cual se debería insistir mayormente (Cafarsi, 2008; Oberhuemer, 2011; CoRe Study Report, 2011; CoRe Study Research Documents, 2011). En nuestro País, hay sin embargo una tendencia a dar por hecho que la calidad de los centros para la infancia es bastante elevada, incluso cuando no existen investigaciones específicas respecto a este argumento, aún considerando las excelentes experiencias exportadas en todo el mundo, como es el caso de Reggio Children (Del Boca & Pasqua, 2010); la elevada satisfacción de los usuarios finales consultados por medio de investigaciones que miden la complacencia de los padres (Zollino, 2008). Sin embargo, las excelencias, por cuanto sean importantes fuentes de inspiración, no son representativas de un sistema entero y las evaluaciones de los padres de familia pueden ser igualmente parciales. Entonces, ante la falta de evaluaciones científicas fiables en todo el territorio nacional, es necesario sacar a la luz algunos de los aspectos más relevantes que se distinguen en una oferta de calidad.¹

En éste artículo se discute la formación inicial del profesorado y de los coordinadores de los servicios para la infancia en Italia, a través de un análisis de los perfiles de los educadores de *asilo nido* (o *nido*, centros para la crianza de la primera infancia para niños de 0 a 3 años: guardería), educadores de la escuela de la infancia (para niños de 3 a 6 años) y de los coordinadores de los servicios 0-6.

La metodología está basada en un análisis de la legislación y en una reseña de la literatura italiana e internacional sobre el argumento, intentando representar de manera amplia y actual el estado del tema de la formación inicial de estas figuras profesionales y de como se está delineando en nuestro País. Lo anterior se realizará junto a un enfoque en dos realidades formativas, la Universidad de Bolonia y la Universidad de Roma Tre, como ejemplos de muchas otras experiencias de formación inicial de estas figuras, para describir la innovación y la investigación universitaria italiana en este campo.

1. La profesionalidad de los educadores y de los coordinadores en el sistema de cuidado e instrucción italiano

En Europa, la profesionalidad de los operadores del sistema Early Childhood Education and Care (ECEC) parece presentarse como un mosaico diferenciado con pluralidad de enfoques (CoRe Study Research Documents, 2011, 37). La formación inicial refleja el sistema de *governance* del ECEC, de modo que de un lado vemos países que tienen un sistema 0-6 integral, y del otro lado países en los que la

responsabilidad por el sistema 0-3 es diversa respecto a aquella del segmento 3-6 (Eurydice, 2009, 110).

El sistema de cuidado e instrucción preescolar en Italia no hace excepciones sino que confirma esta variedad a escala menor. De hecho, se cuenta con un sistema binario con dos segmentos distintos (*splits system*): el primero, manejado a nivel local, prevé el *nido* como un servicio socio-educativo prevalentemente de cuidado, a demanda individual, dedicado a niños entre seis y treinta y seis meses de edad, regido por el Ministerio del Trabajo y de las Políticas Sociales

² y por las Regiones de manera articulada con los Entes Locales (Municipios o asociaciones entre Municipios), que generalmente dirigen además a la oferta del *nido* privada convenionada; el segundo segmento por su parte, prevé la escuela de la infancia (estatal, pública y privada) como no obligatoria y es regida por el Ministerio de la Instrucción, de la Universidad y de la Investigación³.

Los dos sistemas no siempre dialogan entre ellos más que a nivel local o en la propia estructura. Además, sus finalidades son muy diferentes: el *nido* nace como servicio de cuidado y custodia para facilitar el ingreso de las mujeres en el mundo laboral, sin embargo con el tiempo se ha orientado con mayormente a aspectos educativos; la escuela de la infancia por otro lado, aún y no siendo un lugar de escolarización precoz, ya desde hace tiempo realiza acciones educativas y tiene como finalidad principal la formación del ciudadano (MIUR, Orientamenti 1991; MIUR, Indicazioni Nazionali per il curricolo, 2007). Los dos sistemas reflejan una atención diversa para los sujetos en cuestión: al centro del sistema del welfare se encuentran los padres (especialmente la madre) que necesita de ayuda para poder conciliar el tiempo destinado al trabajo y el cuidado de la prole (Belotti & Moretti, 2011)⁴, por el contrario, en el sistema de la instrucción es el niño y su desarrollo los que se encuentran al centro de las preocupaciones de los legisladores.

La estructura dual de un sistema de cuidado y de instrucción, y su relativa fragmentación, quiere decir sobretodo que no se puede hablar de un solo ‘modelo italiano’ de ECEC. Como consecuencia, se registran importantes diferencias en la formación de las figuras que con varios títulos se ocupan de la infancia en los dos segmentos: como veremos, aquellos que se encargan de la primera infancia cuentan con una preparación más limitada y por el otro lado, existe una mejor calificación para aquellos del segmento pre-primario, al cual le corresponde un mayor salario (Eurydice, 2009; CoRe Study Final Report, 2011; Bennett, 2005; Moss, 2005; Oberhuemer, 2005).

El ministerio de referencia (welfare o escolástico) y el tipo de gestión de las estructuras para la infancia (estatal, no estatal o privadas) son factores determinantes para la formación inicial de los operadores. Para comprender la impostación de la formación inicial, consideramos importante conocer las cifras, el perfil profesional y el rol concretamente actuado por parte de los educadores y de los coordinadores en servicio. Dar respuestas acertadas a estas preguntas básicas no es simple, sobre todo por esta fragmentación de los servicios 0-6 que existe en Italia. Considerando que no tenemos información sobre investigaciones científicas actuales efectuadas a nivel nacional sobre estas figuras y sobre sus características específicas, a continuación se presenta una breve descripción de los tres perfiles analizados a través la normativa correspondiente y de los datos rescatados en la literatura.

1.1 Educadores de asili nido

Para los *asili nido*, en Italia no existe una legislación nacional que defina el nivel de formación inicial de sus operadores. De hecho, la ley institutiva establecía que el *nido* fuera un servicio social, reconducía a la Región las decisiones de la articulación del servicio, incluida la formación de los operadores, mientras que asignaba al Ministerio de la Salud la distribución de las contribuciones a las Regiones y la vigilancia de los *nidi* (Ley 1044/1971). Por este motivo, el *nido* no forma parte del sistema de instrucción italiano, y su competencia ha pasado con el tiempo al Ministerio del Trabajo y de las Políticas Sociales. En éste pasaje se ha atenuado la connotación de servicio público: el *nido* actualmente se define “servicio público a demanda individual”.

El perfil de esta función resiente la discontinua atención reservada a los aspectos cualitativos de los servicios para la infancia. Entre éstos, la profesionalidad de los

educadores es seguramente un factor determinante pero poco estudiado (Catarsi, 2008)⁵.

Como resultado, la normativa actual no prevé el proceso de un título de estudio superior (ISCED 5)⁶ para los educadores del *nido*, aunque a nivel regional este requisito es generalmente considerado muy importante, al menos en algunas realidades (por ejemplo, en el caso de Emilia Romagna). Por este mismo motivo, no es fácil ofrecer una descripción detallada del rol y de las tareas que desempeña esta figura dentro del sistema italiano⁷.

Catarsi enlista las competencias que un educador debería poseer. Se trata de a) competencias culturales e psico-pedagógicas; b) competencias técnico-profesionales, entendidas como conocimientos “pre-disciplinarios” para promover en los niños; c) competencias metodológicas-didácticas (programación, verificación y evaluación, observación y documentación); d) competencias relacionales; e) competencias “reflexivas” (Catarsi, 2008).

De la información encontrada en la literatura, aún y siendo concientes de la escasez de datos, se puede calcular aproximadamente que los casi 32,000 educadores del *nido* italiano sean en su gran mayoría mujeres entre los 30 y los 40 años de edad, con un título de estudio medio o bajo, no superior al nivel ISCED 3 (Istituto Innocenti 2006; Zollino, 2008; RER Región Emilia Romagna, 2009; Istat, 2011a, 2011b). Sin embargo, parece que su acción profesional sea percibida como muy positiva por parte de los usuarios (Zollino, 2008)⁸.

1.2 Educadores de la escuela de la infancia

De los tres perfiles considerados, el docente de la escuela de la infancia es aquel mayormente delineado por la normativa italiana⁹. Para acceder al rol, la ley vigente prevé desde 1990 una formación de tipo universitario (Art. 3, coma 2, de la Ley 19 noviembre 1990, n. 341, Parlamento Italiano 1990). La licenciatura de ciencias de la formación primaria habilita el ejercicio de la profesión (Art. 6, coma 1, Decreto Ley 1 septiembre 2008, n. 137, Parlamento Italiano 2008; MIUR, DM 249/2010): lo cual significa que los docentes graduados no deben de sostener ningún otro examen de Estado.¹⁰

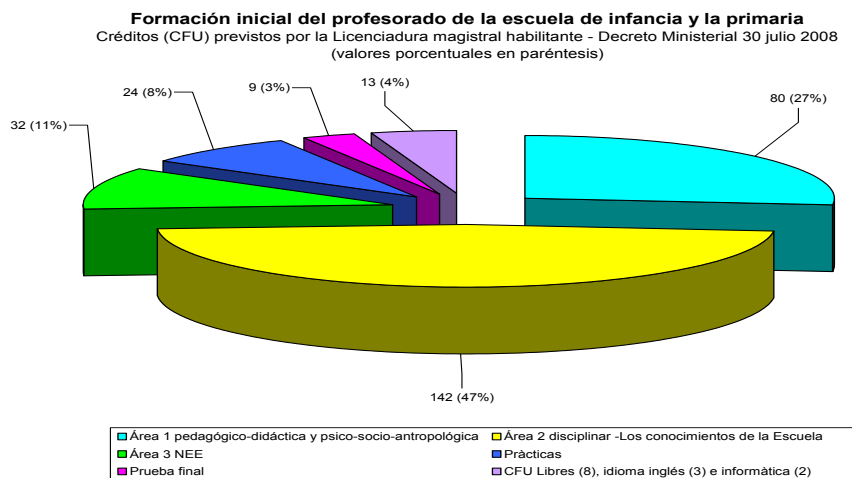
Cabe destacar que después de la ley que instituyó la formación universitaria para los docentes de cada uno de los grados y órdenes (MIUR, DM 249/2010) y su relativo reglamento (MIUR, DM 139/2011)¹¹ se ha tenido un impulso ulterior en la dirección de la formación inicial terciaria para los educadores de la escuela de la infancia.

Sin embargo, las dos normas no responden completamente a la pregunta fundamental: ¿qué cosa debería ser, saber y saber hacer el educador de la escuela de la infancia al culminar su formación inicial?¹² Entonces, para conocer cual es el perfil de la educadora al término de la formación inicial es necesario consultar los documentos provisorios del Grupo de Trabajo MIUR sobre la formación inicial¹³.

En la figura 1 se muestra una representación gráfica de la formación inicial del profesorado de la escuela de la infancia como es prevista en el documento del Grupo de Trabajo.

En la formación de los educadores, el documento hace hincapié en la realidad escolar sobre la inclusión de los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE), por lo tanto, siendo ésta la situación, los futuros educadores deberían de poseer conocimientos de base en este campo para facilitar la inserción armónica de estos niños en las clases. Este elemento es seguramente significativo en el modelo escolástico italiano, basado en el principio de la inclusión de aquellos que presentan alguna dificultad. Se confirma también la importancia de las prácticas/pre-service internship para los futuros educadores, los cuales de este modo tienen la posibilidad de estar en contacto directo con las estructuras, no sólo para observar a los niños sino para que inclusive puedan aplicar algunas actividades que serán objeto de reflexión en el documento final. Los conocimientos de base de lenguas extranjeras y la informática completan el primer cuarto del currículum, necesario para realizar intercambios con otros países y para desarrollar sus competencias de investigación.

Fig. 1 Formación inicial de los docentes de la escuela de la infancia – Repartición de los Créditos Formativos Universitarios (CFU) por área de estudio. Fuente: Elaboración propia de la información del MIUR Grupo de Trabajo sobre la formación inicial y sobre el reclutamiento de los docentes - 2008



En cuanto concierne a los tres cuartos restantes del programa universitario, la figura muestra ya como desde el nivel de la escuela de la infancia se reproduce una inclinación de la formación inicial hacia contenidos estrechamente disciplinarios, que absorben alrededor de la mitad de los CFU previstos, con la evidente convicción de tener que compensar las lagunas que se pudieran encontrar en el profesorado que está actualmente en servicio. Aproximadamente solo un cuarto de la formación está dedicado al área pedagógico-didáctica y psico-socio-antropológica.

Esta impostación del curriculum se aproxima al curriculum EMETT de la formación primaria (Caena & Margiotta, 2010), sin mencionar las competencias reflexivas, las cuales son centrales en su modelo fractal.

No es claro todavía cual haya sido la base informativa sobre la cual se ha realizado la presente elección disciplinar que se supone mirar hacia una escolarización precoz de los niños. Es sabido desde hace ya tiempo atrás que para favorecer los aprendizajes de tipo cognitivo, es necesario abarcar los componentes socio-afectivo-relacional de los estudiantes y un conocimiento de tales aspectos parece ser aún mas necesario para el profesorado de la escuela de la infancia¹⁴. Lo anterior no excluye guiar a los niños a alcanzar altas metas de aprendizaje disciplinar, por el contrario, refuerza los supuestos. Sin contar que el conocimiento actualizado de las bases fisiológicas, psicológicas y sociológicas del desarrollo permite a los educadores constatar qué tanto están motivados los pequeños intrínsecamente para aprender (Deci & Ryan, 2002) y que solo necesiten que se les ayude a manifestarlo y a cultivar aquellos intereses que nosotros llamaremos “disciplinarios” (como ya sostenía Maria Montessori).

En el trayecto que se recorre desde la actual formulación legislativa pasando por los curriculums universitarios para terminar en las competencias de los nuevos docentes, se puede percibir el riesgo de un repliegue sobre las prácticas educativas tradicionales (clases frontales, inmovilidad física de los niños, autoritarismo) típicas del ciclo secundario de instrucción¹⁵. Es decir, el riesgo es el de comprometer la impostación positiva universitaria, basada en las disciplinas psico-socio-pedagógicas, y de perder la rica experiencia conducida en las escuelas de la infancia italianas a partir de los *Orientamenti* de 1991, que tanto interés han despertado, inclusive en el extranjero.

El reciente CoRe Study reporta todavía los *Orientamenti* como modelo fuertemente innovador para el desarrollo de la escuela de la infancia italiana (CoRe Study Research Documents, 2011). En particular, la colegialidad se define como valor central en la construcción de la propuesta educativa de las escuelas de la infancia en el propio interno, en diálogo con las familias y con los respectivos territorios. Tal aspecto ha sido determinante para el crecimiento profesional de los operadores y de manera general para compartir democráticamente la responsabilidad del crecimiento de los niños. Esta descripción del modelo italiano contrasta parcialmente con la legislación más reciente, sobre la cual se ha hablado previamente.

En síntesis, a través del tiempo, el educador de este nivel escolástico ha asumido un rol cada vez más dirigido hacia la educación e instrucción de los pequeños, a los cuales guía para adquirir competencias de tipo social y pre-escolar. El debate actual sobre la formación inicial de los educadores tiende a acentuar el aspecto disciplinario integrado a conocimientos de tipo psico-socio-pedagógico y antropológico, así como un enlace entre la teoría y la práctica realizado por medio de laboratorios y prácticas/internship (MIUR, Grupo de Trabajo 2008).

Veamos ahora el perfil de los educadores en servicio deducido a partir de los datos estructurales de los cuales se dispone. El género de las educadoras de la escuela de la infancia es casi en su totalidad femenino: es en este orden escolástico en donde en Italia se concentra el fenómeno de la feminización de la enseñanza: más del 99% del profesorado son mujeres (MIUR, 2009-2010, 25)¹⁶.

En cuanto a la edad, el cuerpo docente del segmento 3-6 resulta el más joven respecto a otros niveles escolares en Italia. La edad media de los educadores de la escuela de la infancia estatal es de aproximadamente 49 años en el año escolar 2009-10 (MIUR, 2009-2010). No obstante, si se considera la numerosidad de las educadoras (más de 80,000 en el año escolar 2007-08), solamente el 14% tiene una edad inferior a los 40 años (MIUR, Los números de la Escuela)¹⁷. Esto no quiere decir que la edad media de las nuevas contrataciones sea un problema de calidad en la enseñanza¹⁸; en todo caso, lo que causaría mayor preocupación sería el largo periodo de precariedad que se debería tener en consideración para una atenuación deseable y para las políticas de formación de las nuevas contrataciones ya durante los contratos a tiempo¹⁹.

En lo que concierne al título de estudio en posesión, el MIUR rescata los datos de todos los docentes italianos, pero recientemente no ha publicado información al respecto. Entonces, solamente se puede estimar cuantos educadores de la escuela de la infancia tienen en posesión un título de estudio superior y es eso lo que hemos hecho avalándonos de indicadores “proxi”²⁰. Confrontando las fuentes, se puede afirmar que menos del 25% de los educadores de la escuela de la infancia tiene un título de estudio superior (ISCED 5), aunque para las nuevas contrataciones la licenciatura tiende a ser el título con más difusión para ingresar al rol²¹.

1.3 Coordinadores educativos

El coordinador educativo es una figura profesional que ejerce la actividad de coordinamiento psicopedagógico y administrativo de los servicios dedicados a los niños de 0 a 6 años de edad, *asili nido* y escuelas de la infancia públicas y privadas, pero no estatales. Es un profesionalista que generalmente funge de cremallera entre el proveedor del servicio (en su mayoría el Municipio, o el propietario en el caso de los servicios privados) y los usuarios, es decir, las familias de los niños que se tienen a cargo. El coordinador es llamado a garantizar la calidad del servicio proporcionado a través del coordinamiento de los operadores (educadores y personal auxiliar) que efectúan la actividad de cuidado y educación de los niños.

De este modo, desempeña su rol mediante el ejercicio de funciones internas y externas al servicio. Entre las funciones internas se encuentra el coordinamiento del proyecto psico-pedagógico, la gestión organizativa y administrativa, la relación con los usuarios y el grupo educativo; por otra parte las funciones externas incluyen el enlace del servicio coordinado con otros servicios del territorio, el Municipio o los asesores (entre éstos, por ejemplo, la universidad o el servicio de sanidad al que se pertenece).

Los coordinadores educativos no desempeñan la misma función en todo el territorio nacional. Mas sin embargo, se puede trazar una tipología de las Regiones sobre la base de la orden institucional prevista en las respectivas legislaciones locales. Al primer grupo pertenecen las regiones (Abruzzo, Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Marche, Piemonte y para el *micro-nido*, Toscana y Umbria) para las cuales esta figura “no tiene una relación directa con los niños, sino que tiene la función específica de guía y apoyo técnico de los operadores y de su formación permanente, de ascenso y evaluación de la calidad, así como la vigilancia y documentación de las experiencias y de la experimentación”; en el segundo grupo (Basilicata, Calabria, Campania, Lazio, Lombardia, Liguria, Molise, Provincias Autónomas de Bolzano y Trento, Puglia, Sardegna, Valle d’Aosta y Veneto) el coordinador forma parte del

personal interno de la unidad y organiza internamente las actividades del *nido*; por su parte la Región de Sicilia parece optar por un sistema mixto, previendo que el coordinador sea externo al *nido*, pero interno en los *micro-nidi* inclusive en los sitios de trabajo (Benedetti, 2010).

En las regiones que optan por la segunda solución, parece que sea difundido el doble rol del coordinador, el cual desarrolla contemporáneamente el rol de educador²². Esta situación, si bien funcional en el plano económico, frecuentemente es fuente de incomodidad y no favorece el delineamiento de un perfil profesional claro, con la consecuente pérdida de identidad así como de la autoridad de los coordinadores.

Igualmente difundido es el fenómeno de la coordinación múltiple de servicios diversos, es decir, a un único coordinador le corresponden uno o más *asilo nido*, escuelas de la infancia y otros servicios socio-educativos territoriales. De esta manera, un coordinador puede dirigir de 3 a 4 estructuras con decenas y cientos de niños (RER, 2003). También es frecuente una inclinación del rol hacia aspectos más administrativos-burocráticos, tanto así que en algunas realidades significativas, como la romana, el rol es cubierto por “funcionarios” y no coordinadores educativos²³.

Para este cargo no siempre es requerido un título de estudio superior. Los datos disponibles sobre este aspecto son extremadamente escasos y fragmentarios²⁴. Sin embargo, solamente examinando aquellos datos disponibles en tres regiones (Emilia Romagna, Lazio y Toscana) es posible trazar un cuadro parcial y hasta inesperado.

En Emilia Romagna, el coordinamiento pedagógico ha sido introducido por la Ley Regional 1/2000. Los últimos datos estructurales disponibles sobre los coordinadores regionales remontan al 2001 y ya desde esa época el 95% de ellos estaban graduados (R-ER, 2003).

En Toscana, parece que hay una situación menos favorable respecto a la calificación de los coordinadores. Poseen un título superior (ISCED 5 o más) alrededor del 74% de los coordinadores que operan dentro el Municipio y alrededor del 64% de aquellos que se desempeñan en entes privados (Región Toscana & Istituto degli Innocenti, 2010, 86). De cualquier modo, es todavía amplia la proporción de los coordinadores con diploma de secundaria superior como máximo (ISCED 3).

Este nivel cultural (presente en 1 de cada 4 casos) se puede relacionar con la edad media de los coordinadores, la cual es considerada elevada, así como lo afirma el reporte del Istituto degli Innocenti: casi la mitad (48%) tiene más de 50 años, al menos en las estructuras públicas (Istituto degli Innocenti, 2010, 85)²⁵. De hecho, la baja calificación profesional requerida para trabajar con los niños, especialmente con aquellos más pequeños, ha llevado a la toma de conciencia de la necesidad de un trayecto formativo más apropiado para los coordinadores.

Una formación inicial específica para el coordinador es prácticamente inexistente, siendo que es una figura empleada por las Regiones y entes locales y no “reglamentada” a nivel nacional, como sucede con los dirigentes escolares de las escuelas estatales correspondientes.

La mayor parte de los coordinadores se han formado en el campo. Tal afirmación no es perentoria en cuanto que no nos resulta que se hayan efectuado investigaciones nacionales sobre los coordinadores educativos en los servicios para la infancia y sobre su formación específica²⁶. Sin embargo, existen algunos master en el mercado que han surgido desde hace algunos años. El perfil del coordinador al concluir un master presenta algunos elementos comunes entre las ofertas examinadas en línea con los roles actuados en algunas regiones-clave: conocimientos de tipo técnico psico-socio-pedagógico, habilidades de tipo relacional, competencias metodológicas para la planificación y evaluación de proyectos pedagógicos, competencias administrativo- gestional.

En síntesis, esta sección puede evidenciar tres tendencias claras: a) la carencia de datos nacionales confiables para conocer mejor estas profesiones; b) la existencia general de un bajo nivel de calificación actual poseído por quienes trabajan con los niños en los servicios 0-6; c) la escasa definición de los roles y sobretodo de los confines entre los educadores del *nido* y de la escuela de la infancia, así como entre éstos y los coordinadores emergentes ya sea por parte de la normativa, como de los datos disponibles. Parece ser que la formación inicial busca colmar algunas de estas lagunas, al menos por lo que concierne a los educadores de la escuela de la infancia.

2. Experiencias significativas de formación inicial de educadores y coordinadores

2.1 La formación de los educadores de la escuela de la infancia: el caso de la Licenciatura de la Universidad de Bolonia.

Un momento crucial en el largo itinerario teórico y práctico inherente a un *curriculum* profesional de calidad para el educador y basado en la investigación, así como en la *reflexividad*²⁷ del educador, pensado para la sección de la primera infancia puede hacerse coincidir, convencionalmente, con la emanación del Art. 4 de la Ley 477/73. Esta última confiaba a las universidades la formación de los educadores y de los docentes de cada orden y grado con la doble finalidad de calificarlos, dotándolos ya sea de *saberes* plurales y complejos, incluyendo estrategias didáctico-formativas más actuales y eficaces, como de competencias en grado de estimular la virtuosa conexión entre el mundo de la escuela y aquel de la universidad. La hipótesis de fondo supone la posibilidad que una formación de tipo universitario de los educadores y de los docentes pueda favorecer la eficacia y la eficiencia de las intervenciones escolástico-educativas. Es decir, de un lado esto habría podido causar un proceso dialéctico de renovación de los modelos tradicionales de socialización escolástica (indicando al mismo tiempo nuevas perspectivas de desarrollo y/o enfoques innovadores), por el otro lado habría podido introducir innovaciones y mejoramientos en la práctica educativa (con un aumento consecuente en el éxito formativo alcanzado por los estudiantes), con el intento alcanzar niveles más altos de eficacia en los éxitos producidos en los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal proceso de renovación responde además a un principio heurístico-generativo que introduce una relación dialéctica y de interdependencia positiva de los tres elementos: la investigación de base, la experiencia en campo y la producción de un nuevo conocimiento (según el clásico principio popperiano que se resume en el triángulo “teoría-praxis-teoría;”). Desde los años Setenta hasta la fecha, el debate sobre la formación universitaria de los educadores y docentes ha continuado, a través de fases alternas, a desembocar en las disposiciones contenidas en el Decreto Ministerial n. 249 del 10 de septiembre del 2010 que establece ya sea las nuevas normas para el curso único (5 años) de Ciencias de la Formación Primaria para *educadores* (para la fase de edad de 3 a 5 años: escuela de la infancia) y *maestros* (para la fase de edad de 6 a 11 años: escuela primaria), como también las Licenciaturas magisteriales y para la enseñanza secundaria incluidas las Prácticas Formativas Activas postgrado (para la enseñanza en la escuelas superiores de primer y segundo grado).

En la presente contribución focalizaremos nuestra reflexión de manera particular en las experiencias relativas al enfoque o “modelo de Bolonia” para la formación de los educadores ya que ésta representa de alguna manera un ejemplo virtuoso y paradigmático de conexión entre servicios educativos, escuela militante y academia, como veremos al recorrer brevemente la arquitectura pedagógica y las articulaciones conceptuales sobre las cuales se ha basado y realizado la idea de promover y sostener la formación de los maestros y de los educadores de alto perfil: o sea, de tipo universitario y a través la institución de cursos apropiados en la Facultad de “Ciencias de la Formación” (cursos plurianuales de Ciencias de la Formación primaria, con dos direcciones específicas: una para la enseñanza en la escuela de la infancia y la otra para la escuela primaria. Además de los cursos específicos dedicados a los educadores de los *asili nido* los cuales en Bolonia son muy concurridos debido a que son bastante innovadores). Sin duda, la cuestión de una formación amplia, crítica y compleja, es decir, basada en competencias que permitan al educador ser un ‘investigador’ que considera a la escuela un lugar de inclusión y de integración (y no de exclusión), ha sido objeto de un largo debate que ha comprometido/involucrado a los pedagogos italianos, en particular, aquellos del ateneo de Bolonia. A ellos y a sus pedagogos se les debe un impulso significativo en el desarrollo del debate pedagógico, ya sea sobre los estudios teóricos como sobre la investigación-acción (Action-Research) así como sobre las “buenas prácticas” (best practices).

En este sentido se ha ido delineando progresivamente un “modelo pedagógico boloñese”²⁸ universitario y de profesionalidad (por el alto perfil cultural del educador y del maestro) que se ha podido realizar gracias a la colaboración con referentes y *stakeholder* territoriales y pertenecientes a varias instituciones entre escuelas y asociaciones, de la Región a los sindicatos. La universidad de esta manera se ha convertido en la sede privilegiada de la formación inicial de los educadores y de los

maestros, con el objetivo de superar los previos trayectos formativos, inadecuados a nivel cuantitativo y cualitativo²⁹. Mientras la hipótesis de realizar un “sistema formativo integrado” – o sea, la alianza formativa entre la escuela, la familia, la extra escuela, el asociacionismo religioso y laico, los entres locales – se actúa en el fondo de las grandes políticas formativas que puntan al enlace entre universidad y el mundo de la escuela, entendida esta última como “comunidad democrática” (para retomar un pensamiento agradable a John Dewey³⁰) en el cual desarrollar la “ciudadanía activa y democrática” a través de la instrucción y una socialización democrática. Un encuentro ineludible es aquel entre la universidad y el tejido social y cultural externo que representa para la universidad la concreta oportunidad de desempeñar un rol social propulsor y de renovación cultural a través de la investigación. Aquí se puede apreciar la doble función cultural y social desarrollada por la universidad, en cuanto propulsor de procesos de aculturación y de socialización, además de ser desarrollador de nuevas tendencias culturales, de nuevos enfoques de conocimiento, así como de metodologías innovadoras de investigación y de ideales éticos, estéticos y de planificación que se injertan con el tejido social y cultural de cada una de las comunidades contribuyendo a regenerarlo (Gallerani, 2011). Esta importante contribución al progreso científico y a la investigación es la expresión más evidente y eficaz de la construcción democrática del *saber* entre maestros y alumnos, que juntos superan concepciones pasadas basadas en simple reproducción/transmisión de saberes (de habilidades y de ideales para pasar *sic et simpliciter* a las nuevas generaciones). En una óptica de apertura y de valorización del territorio y de la comunidad universitaria tiene la tarea de promover los procesos participativos y de ciudadanía activa que tienden a involucrar y emancipar porciones siempre más vastas de ciudadanos adultos y niños y, en un cierto momento, a trasfigurar la vida de su contexto social y cultural al que pertenecen (Cavalli, 1992; Ead., 2000; Cavalli & Argentin 2010).

2.1.1 Hacia una calificación profesional compleja y de alto perfil: las etapas fundamentales de un itinerario y las líneas de proyecto para el futuro

Sobre el tema de una adecuada formación pedagógica inicial de educadores y maestros o, mejor dicho, sobre su preparación (o no preparación) en las ciencias de la educación, es necesario detener nuestra atención para localizar las líneas de tendencia que han influido en los nuevos cursos universitarios para la enseñanza. Analizando la situación, no hay más que una razón que desemboca en la fractura entre la teoría y la práctica educativa la cual de un lado refleja una didáctica poco eficaz que se manifiesta en éxitos formativos decepcionantes (como por ejemplo, drop-out, abandono escolar; bajo porcentaje del número comprensivo de los italianos graduados), mientras que del otro lado muestra una escasa relación entre proceso de enseñanza/aprendizaje y sus recaídas positivas en la realidad. Ahora bien, todo esto se puede atribuir también a las lagunas y a las carencias de la formación inicial y continua de los docentes. Cuando la formación de los maestros y educadores resulta fragmentada e insuficiente desde el punto de vista de los contenidos culturales que los docentes deben co-construir con los alumnos y cuando es carente su enfoque didáctico en los contenidos de la enseñanza, se percibe entonces una falta de enlace entre los saberes y los problemas reales, entre las exigencias y las expectativas de los niños o de sus familias o incluso del servicio educativo.

Pero ¿a qué nivel se destacan las mayores carencias en la formación de los educadores y maestros? En primer lugar en el plano psico-socio-pedagógico, por lo cual al educador le cuesta trabajo sostener la confrontación con el debate pedagógico y las elecciones políticas que conciernen las finalidades de la educación y las funciones de la escuela en una sociedad siempre más compleja y global. Dentro de un cuadro de complejidad multicultural que influye y modifica así mismo las exigencias, las motivaciones, los ideales y las expectativas de los niños, de sus familias y de los mismos educadores. En segundo lugar, las carencias de la formación inicial conciernen, por ley, el aspecto didáctico-formativo, la evaluación de los aprendizajes, como también la importancia de cultivar el “Aprender a Aprender” en el curso de la vida y de la formación permanente entendida como apoyo institucional a los procesos de innovación escolástico-educativa.

Para hablar del “modelo formativo boloñese” actual, es necesario hacer referencia al pasado. Solamente de esta manera se puede comprender el verdadero sentido de las innovaciones y de una pedagogía emancipativa y progresista. El periodo

de tiempo que comprende de los años setenta y el dos mil, marca el momento decisivo a una *temporada* crucial para los pedagógos de Bolonia, gracias también al impulso cultural impreso por G. M. Bertin y al *problematicismo pedagógico*³¹. En este panorama rico de estímulos culturales que cada vez más se van ampliando en dirección internacional e *glocal* emerge con fuerza, en el modelo boloñese, como núcleo conceptual adherido a la experiencia formativa, una concepción de la enseñanza no más connotada como “vocación” (legada a la cualidades personales como el espíritu de sacrificio o la sensibilidad frente a la infancia), pero más que nada atribuible a comportamientos y competencias profesionales adquiribles a través de un preciso proceso formativo y de profesionalidad. Es decir, caracterizado por competencias complejas construidas sobre la base de los *saberes* (conocimientos disciplinarios, pero también pedagógicos, psicológicos, socio-antropológicos, así como metodológicos-didácticos y evaluativos), del *saber hacer* (capacidad didáctica y organizativa), del *saber ser* (actitud problemática y crítica frente a aquello que se enseña, disponibilidad para confrontarse y a la colaboración con los demás; reflexividad) y del *saber comunicar* (ya sea con los alumnos que con los colegas y con las familias, sabiendo involucrar en el trabajo escolástico otras realidades externas a la escuela, a través un “trabajo en red”, abierto también a la posibilidad de intercambios culturales a nivel internacional: colaboraciones, viajes e intercambios de instrucción).

Los enfoques, los modelos y las experiencias de formación inicial para los educadores y los maestros propuestas por el ateneo boloñese tienden a responder a esta exigencia de una profesionalidad basada en las *competencias* plurales, complejas en grado de estimular en los alumnos las “competencias para la vida”. Paralelamente, se va desarrollando un “modelo boloñese”, inclusive en lo que concierne a la “cultura del cuidado/*caring*” en cuanto a la primera infancia que mira hacia la educación global del niño y que viene promovida ya a partir del *nido* (0-3 años) y de las escuelas de la infancia (comunales, estatales y/o privadas). Al respecto del desarrollo de una “cultura del *nido*”, este servicio actualmente se concibe como primera “comunidad educadora”, ya no solamente con funciones asistenciales y de custodia; se recuerda que los primeros *nidi* instituidos por parte de la Opera Nacional Maternidad y Infancia (ONMI surgida en el 1925) habían sido creados con el único objetivo de favorecer la natalidad y desempeñaban funciones de custodia, vigilancia y de cuidado higiénico-sanitario para la infancia, pero según un estilo estandarizado completamente y despersonalizado, dirigido a los usuarios de los ámbitos más pobres y marginados ya sea culturalmente que socialmente³². Por estos motivos, el primer *nido* boloñese comunal representa una experiencia pionera, que data del 1969: el llamado *Nido Patini*. Este último refleja plenamente el valor pedagógico del *nido*, con espacios y muebles predispuestos con intención educativa, donde las educadoras vienen preparadas de manera profesional con frecuentes cursos de actualización (llevados a cabo por profesores universitarios). La idea de fondo del *nido* propuesto por el modelo boloñese reside en el proponer un modelo del cuidado/*caring* que favorezca la continuidad educativa entre el ambiente familiar y el servicio-*nido*. Por otra parte, este tipo de cultura de la infancia representa el éxito de movimientos de emancipación femenina de los primeros años Sesenta que reclaman y tutelan el doble derecho de la mujer del trabajo y de la maternidad. En aquellos años aumenta la conciencia que el *nido* representa para muchas mujeres trabajadoras la única posibilidad para poder acceder al trabajo y a una vida pública activa, inclusive en el plano del compromiso social y político³³. Las peticiones femeninas de éstos movimientos en la realidad de Bolonia involucran a la universidad, las organizaciones sindicales y cooperativas, además de las fuerzas políticas y sociales progresistas. Bolonia fue en aquellos años al centro de un debate vivaz que ve el protagonismo de pedagógos, educadores, psicólogos, administradores, fuera del mundo del trabajo y de las asociaciones femeninas que trabajaban por el objetivo de un desarrollo cultural y comunitario que pasara a través de nuevas formas de “cultura de la educación”, retomando un famoso título de una obra de Jerome Bruner. Es de aquí de donde nace la idea de promover el “Febrero pedagógico”, es decir, la organización anual de una serie de eventos mirados a la discusión y al encuentro interdisciplinar de expertos (entre éstos, pedagógos, psicólogos, pediatras, abogados) que discuten sobre los problemas educativos y sobre las consecuencias políticas formativas.

No por nada el *Febrero* de 1963 se titula y se dirige al estudio de *el primer año de vida del niño*³⁴ y se enfoca en la función del *asilo nido* como apoyo educativo a la paternidad/maternidad. Este cuadro de profundos cambios, en un clima de grandes renovaciones culturales que involucra a la sociedad italiana en el curso de los años sesenta (que desemboca en el movimiento de sesenta y ocho), tiene una fuerte

incidencia inclusive en el equilibrio de la familia tradicional: por esta razón el *asilo nido* aparece inmediatamente como un servicio que puede responder a nuevas necesidades sociales emergentes. De hecho, además de ser funcionales a las exigencias de la mujer trabajadora, se pone al centro de un verdadero y propio proyecto pedagógico, político y cultural. En Bolonia se desarrolla el modelo de *nido-comunidad* que es fruto de un proyecto educativo creado de la sinergia entre el colectivo de las educadoras, la administración municipal, el barrio y la participación de los padres en la gestión del servicio: en fin, todos los actores sociales están invitados a empeñarse en la realización de la idea de un *nido* que es parte de una “sociedad educante”. La colaboración, la alianza y la relación de confianza recíproca entre las familias y el personal educativo es considerado crucial, ya que no se intercambian solo información metodológico-didáctica sobre la educación de los niños, teniendo fe en la petición original de saldar las tensiones ideales, o sea la indisolubilidad del binomio *educación/participación* (como instrumento para favorecer también el proceso de autonomía de los niños) con la práctica cotidiana. En la organización del *nido* se da siempre más atención al individualizar las estrategias que favorezcan una *participación* activa de la comunidad siempre más amplia, en la cual evitar el riesgo de transformarse en un servicio *frío*, burocrático, repetitivo y rutinario, ya que debe representarse más bien como una oportunidad de crecimiento y emancipación para sus usuarios, para los operadores y para la colectividad en general. Un proyecto, en perspectiva de una “ciudad educante” y en función de un “sistema formativo integrado” (para retomar un tema desarrollado por F. Frabboni), favorecido inclusive por las políticas locales y por los experimentos promovidos por pedagogos *engagé* como Bruno Ciari y Loris Malaguzzi (Edwards, Gandini & Forman, 2010).

En particular, B. Ciari propone un modelo innovador de instrucción en el plano teórico se funda sobre la filosofía de la *Pedagogía popular* y en el *Movimiento de cooperación educativa* (MCE) dirigido al desarrollo de una ciudadanía activa, conciente y solidaria, creando un sistema de sinergia que todavía ahora es vital y vivo (entre los padres de familia, los administradores locales, sindicatos, asociaciones de maestros/docentes, privado social y parroquias). Y en el plano *didáctico-empírico* se basa sobre la reorganización del tiempo-escuela, o sea sobre la *Nueva dirección didáctica*. Entonces, tres son las características de su modelo: 1) finalidad y fuertes ideales educativos como opción para una cultura democrática y antidogmática; 2) propuestas formativas para una educación activa y antiautoritaria; 3) metodologías didácticas a favor de una enseñanza-aprendizaje de los fundamentos científicos y a partir del *nido* (Ciari, 1961; Catarsi, 1992, 2001, 2008).

Este modelo innovador boloñese de escuela de la infancia retoma el eficaz modelo de la “Escuela Diana” de Reggio Emilia (confluido en la experiencia de excelencia dirigida por L. Malaguzzi y hoy conocida como *Reggio Children*) basada en la organización de las actividades lúdico-didácticas en talleres/*atelier* especiales (o bien, centros-de-interés en su mayoría expresivos/creativos). Ciari introduce las escuelas a una *Nueva dirección Didáctica*: o sea, en lo que concierne a las escuelas de la infancia esto significa precisar y potencializar el rol que tienen las actividades realizadas en la *Sección* (didáctica) la cual es un lugar formativo irrenunciable para recuperación de los primeros retrasos lógico-lingüísticos de los niños. Mientras que por lo que respecta a las escuelas primarias significa remodelar el tiempo-escuela, de modo tal que en Bolonia se experimentan las primeras escuelas a tiempo-completo a tiempo-largo y a tiempo-prolongado (Ciari 1973a y 1973b).

Todo esto ocurre gracias al fructuoso diálogo entre administración comunal, escuela militante y universidad, hasta la fecha presente (como lo recuerda Frabboni: “[...] Con Milena [Manini], desde hace tiempo recitábamos el rol de embajadores del mundo académico en la asesoría de la instrucción pública de la ciudad [...]. En la conversación entre tres [Ciari, Frabboni, Manini], sentíamos compartir este proyecto pedagógico [la escuela con Nueva Dirección]”³⁵). En síntesis, los siguientes son los puntos/cualidades del modelo con *Nueva Dirección Didáctica*: la apertura de la escuela (de la infancia y primaria) entre el ambiente/territorio y la institución de las primeras “aulas didácticas descentralizadas” en diversos y específicos ámbitos (lógico-científicos, lúdico-expresivo, histórico-geográfico y antropológico); la inclusión-integración de la *diversidad* (incapacitados; provenientes de otras culturas); la rotación entre clase-interclase (institución de *laboratorios*: centros de interés, ángulos didácticos, talleres/*atelier* musicales-teatrales-pictóricos y otros); la práctica de la investigación y del trabajo de grupo (posible en una escuela activa en la cual se

aprende a aprender); la identidad de la escuela como comunidad educante (participación y co-gestión de los padres de familia en la vida escolar).

Para realizar este modelo se considera crucial el rol de la universidad en la *formación inicial* de los maestros (Luzzatto, 2001 y 2009; Corradini, 2008; CoRe 2011a y 2011b) y educadores, inclusive para el *asilo nido* (Bondioli & Mantovani, 2001; Contini & Manini, 2007; Becchi, 2010).

Hoy sabemos que la profesionalidad de los docentes (certificada a través el “portafolio” personal que tiene la tarea de documentarla) está en estrecha relación con el saber proyectar-construir-conducir colegialmente el *Plan de la oferta educativa* que es un indicador de la intencionalidad y la planificación de la acción educativa (sobre el doble vertiente de la socialización y de la alfabetización), de manera que representa un antídoto contra la casualidad o la improvisación de la intervención educativa (Frabboni & Minerva, 2008; Council of the European Union, 2009a, 2009b, 2010; European Commission, 2011; Eurydice, 2009).

En Bolonia el actual Curso universitario (3 años; D.M. 270/04) que prepara a los educadores de *nido* a responder a las exigencias de los niños de esta edad, focaliza la atención en la preparación ya sea *pedagógica* como *didáctica*, indispensables para proyectar: a) momentos significativos en los cuales es organizada la vida cotidiana, en particular las *routines* relativas a los momentos de la entrada, del “cambio”, de la comida, del sueño y de la salida; b) momentos de organización de las experiencias y de las actividades para proponer a los niños (Gallerani, 2012). Ofreciéndoles -desde lactantes a semi/destetados hasta los destetados- un amplio y rico repertorio de tipologías de formas de *juegos*, ya que el *juego* tiene un rol primario en los procesos educativos del *asilo nido*. Los puntos de calidad del *nido*, desde un punto de vista pedagógico, son: a) *Inserción*. Estructuración de los tiempos y de los modos de inserción; presencia calibrada del padre de familia; superación del ansia de la separación; pasaje de los hábitos-rituales presentes en la familia a los modelos de vida del *asilo nido*; b) *Relación con el educador*. Reconocimiento del educador y sucesivamente de los otros adultos; uso del material lúdico para activar la relación niño/educadora y niño/padre de familia en caso de que estuviera presente; c) *Integración familia-nido*. Entrevistas preventivas con la familia; presencia del padre de familia en el *asilo nido*: no solo en los momentos de entrada y de salida; participación en la gestión social del servicio-*nido*; d) *Reconocimiento-aceptación de los espacios*. Conocimiento de parte del niño de los espacios de la sección y de los otros ambientes del *asilo nido* (intersección); usar los espacios autónomamente y/o con la ayuda del adulto; preparación de espacios no-estereotipados para proveer experiencias capaces de satisfacer la entera gama de las motivaciones del niño; e) *Consolidación de las routines y de las actividades lúdico-didácticas*. Las *routines* no entendidas como regla rígida pero como forma de reaseguro para el niño; *routines* como adaptación a un ambiente social nuevo; libre elección de juego y de material; reconocimiento de los ángulos por actividad de juego; actividades guiadas y no guiadas, en el respeto del interés y de la posibilidad del aprendizaje del niño; f) *Integración con sus pares*. Superación del egocentrismo (aceptación de los “pares”); intercambio de comunicación; juegos de pareja, de pequeño-medio-grande grupo.

2.1.2 Las características y las finalidades de la formación inicial

Las problemáticas legadas a la formación de los educadores/las educadoras de las “escuelas de la infancia” (y no “materna”) constituyen un ulterior núcleo de investigación de gran compromiso e interés para la universidad boloñese. Es importante recordar que gracias a la iniciativa de Pierluigi Bertolini -quien es el ideador y el primer Director- es fundada en Bolonia competente revista *Infancia* la cual desde 1973 (año de su fundación) hasta ahora ha mantenido vivo el *diálogo* y el intercambio entre los operadores de los servicios (*nido* y escuelas de la infancia para la fase de edad de 0 a 5 años) y los profesores universitarios, favoreciendo la profundización -en cursos de actualización y de formación en servicio- de temáticas significativas focalizadas ya sea en lo que concierne a las cuestiones legadas a la educación global del niño (desde los primeros años de vida), como a las cuestiones inherentes a las políticas formativas y escolásticas (R-ER, 2009). A finales de los años noventa se realiza un paso considerable en la hipótesis de la formación inicial de los educadores de las escuelas de la infancia y maestros de la escuela elemental/primaria con el DPR 31 julio 1996 que instituye el curso de licenciatura para maestros (a número limitado): hoy en día sustituido por el DM 249 del 10/9/2010 que introduce

la Licenciatura Magisterial en un ciclo único (5 años; LM-85 bis) para la formación de los docentes: educadores de la escuela de la infancia y maestros de la escuela primaria.

Sobre este último punto en el ateneo de Bolonia se ha discutido demasiado para lograr contar con un trayecto curricular unitario para contribuir a promover la continuidad vertical entre un grado escolástico y otro, para valorizar la exigencia de una calificación sólida (para ambas secciones) y con esto, promover formas de educación para los docentes durante el trayecto y permanentemente. En éste punto, es particularmente interesante el trabajo realizado en Bolonia por parte de la licenciatura en “Ciencias de la formación primaria” para la formación de los docentes (de la escuela de la infancia y de la escuela primaria): se ha intentado pensar en un curriculum totalmente nuevo, en grado de permitir a los recién graduados proyectar y realizar intervenciones de enseñanza/aprendizaje para la fase de edad de 3 a 5 años y de 6 a 11 años, en específicos ámbitos disciplinarios (lingüísticos, matemáticos-científicos, expresivo-motor, histórico/geográfico/antropológico) sin descuidar el rol que juega la didáctica y las ciencias de la educación. El modelo formativo adoptado en Bolonia se basa en la convicción de que la formación (para educadores e maestros) no se puede desequilibrar ni poniendo mayor peso sobre un polo ni sobre el otro: por una parte (potencializando solamente el vertiente de las ciencias de la educación) se acentuaría en la escuela el rol del cuidado y de las relaciones (socialización) que aunque es un componente muy importante en el trabajo educativo, no puede opacar la función esencial de alfabetización primaria y secundaria, misión que compete a la escuela. Por otra parte, en el caso de un mayor peso sobre las disciplinas, se arriesgaría no tener en consideración el contexto socio-cultural y organizativo propuesto por el curriculum y el rol desempeñado por la didáctica general en la predisposición de experiencias oportunas de enseñanza/aprendizaje.

Hoy en día el DM 249 y *Reglamento* instituyente de curso delinea un perfil profesional explícito del docente e identifica una serie de rasgos profesionales, de roles y tareas que es llamado a asumir, entre éstas ser guía en la elección de contenidos de los cursos y de las metodologías didácticas. El número de los exámenes relativos a las disciplinas es alto, de un lado para suplir un nivel no tan elevado de la preparación secundaria (proveniencia principal: liceos socio-psico-pedagógicos), por otro lado, por la necesidad que existe de una preparación de amplio espectro curricular y disciplinar, considerados como exigencias cada vez más complejas de los niños. De esta manera, se le da mucha importancia a: 1) el apoyo y el tutorado a los estudiantes de este curso por parte de los *supervisores* (dirigentes escolásticos y docentes de rol de la escuela de la infancia y primaria) destacados total o parcialmente por parte de las universidades para asegurar la conexión entre universidad y escuela; 2) las *prácticas* obligatorias (600 h.), las cuales son una contribución esencial a la construcción de la formación entera (Galliani & Felisatti, 2005); 3) los numerosos *laboratorios* subdivididos por área (Ciencias de la Educación y demás disciplinas curriculares) organizadas en número limitado, las cuales representan para el estudiante el *trait d'union* entre los cursos teóricos y las prácticas (Gallerani, 2007). Permitiéndoles ponerse a prueba en experiencias de aprendizaje que pueden constituir ejemplos de actividades repetibles, con ajustes adecuados, inclusive en la futura realidad laboral y de enseñanza. Igualmente en este caso, en Bolonia se han realizado varias experimentaciones que han buscado conjugar o conectar estrechamente las actividades de los laboratorios a los cursos de enseñanza; otros laboratorios vienen desarrollados paralelamente a los cursos y son llevados a cabo por expertos del sector.

2.1.3 Las líneas de planificación para el futuro

La experiencia de realización del primero curso de licenciatura para docentes ha sido un reto para la universidad de Bolonia y en particular para la Facultad de Ciencias de la Formación que ha tenido que disponer de ofertas curriculares adecuadas. Un reto legado ya sea a la complejidad y a la problemática de la formación inicial (de los educadores y maestros), como a la tendencia que se ha querido dar a un curriculum bastante rico y articulado, para elevar el nivel de profesionalidad del perfil del docente. Veamos ahora el perfil. Se trata de un enfoque multidimensional que pone acento en el punto de unión e integración de cursos disciplinarios, de didáctica disciplinaria y general, de experiencias de laboratorio y prácticas/experiencias en el campo conjugadas en una óptica de *reflexividad*. El docente es un profesionalista y ya no se considera que éste haya elegido este trabajo para responder a una llamada

hipotética conocida como “vocacional”. Sin embargo, su contenido *expertise* no se debería de ejercitar de manera *fría*, en cuanto debe de ser primero que nada un profesionalista de la educación, capaz de comunicar a los alumnos, de construir *con* ellos y *para* ellos procesos de enseñanza/aprendizaje en grado de conjugar rigor científico y eficacia didáctica, a través la *personalización* y la *individualización* de los programas/propuestas de aprendizaje. En síntesis, los docentes preparados como profesionistas de la educación deberían estar en grado de operar de manera creativa en la escuela, siendo concientes de las finalidades previstas en la Constitución italiana: garantizar a todos la realización efectiva del derecho al estudio y a la ciudadanía activa (Artt. 2, 3 y 9; Art. 34). Siendo esta la situación, los docentes deben de estar en grado de imposter su propia acción educativa refiriéndose a al menos dos valores pedagógicos fundamentales: la promoción de la igualdad y la salvaguardia de la diversidad. Entonces, deberían de estar en grado de dominar un conjunto de metodologías didácticas y de instrumentos y criterios para su elección, lo cual promueve así mismo una actitud de evaluación crítica y constante (y de auto-evaluación) de los éxitos de las propias intervenciones además de la disponibilidad y la capacidad de ser promotores de innovaciones/experimentaciones educativas. En esta perspectiva, *ergo*, producir un conocimiento nuevo a través de la investigación significa hacer que la formación inicial (como también la permanente) de los educadores, sea un núcleo portador de las formativas de nuestro País; de manera tal de agregar recursos humanos (investigadores) y materiales de varios ámbitos (incluso disciplinarios) para poder incidir en la realidad del territorio: mejorando ésta promoviendo la experimentación y la Investigación-Acción (Action-Research).

2.2 La formación de los coordinadores educativos: el caso del Master de II nivel de Roma Tre³⁶

Para formar esta compleja figura profesional, el Cesmon (Centro de Estudios Montessorianos)³⁷, parte operante dentro de la Universidad Roma Tre, ha instituido el Master de II nivel en Coordinador Educativo en los servicios para la infancia, el cual ya ha llegado a la sexta edición³⁸.

El trayecto de formación, correspondiente a 60 créditos universitarios, es fuertemente innovador desde el punto de vista de los contenidos y de las metodologías: busca conjugar la sólida y la más que nunca actual pedagogía montessoriana con la competencia reflexiva del ‘Aprender a Aprender’³⁹, en un ambiente de aprendizaje que explota las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías para la adquisición de los conocimientos disciplinarios y las competencias múltiples.

El master se caracteriza por las actividades dirigidas a la construcción de un perfil multidimensional similar al presentado en el modelo EMETT (Caena & Margiotta, 2010) y orientado a la adquisición de competencias concretamente aplicables al mundo del trabajo: se trata en primer lugar de competencias reflexivas de investigación y evaluación, seguidas por aquellas más típicas, pero irrenunciables, de tipo relacional, psico-pedagógicas y de gestión. Las competencias se construyen de manera gradual, a partir del conocimiento de contenidos disciplinares que paulatinamente se aplican a situaciones simuladas, laboratorios y prácticas. Los contenidos del curso están articulados en los siguientes módulos:

1. Servicios socio-educativos para la infancia y funciones del coordinamiento
2. Psicología del desarrollo
3. Pedagogía montessoriana
4. Requisitos y organización del ambiente educativo
5. Planificación educativa
6. Metodología de la investigación
7. Comunicación y gestión del grupo
8. Evaluación y control de la calidad

Todas las actividades realizadas tienen como finalidad la construcción del perfil de egreso de un profesionalista capaz de:

- cuidar el enlace entre los diversos servicios para la infancia para niños de 0 a 6 años, y entre éstos y la administración local, con intervenciones coherentes y de calidad;
- apoyar el crecimiento profesional de los educadores y organizar la formación permanente sobre la base de necesidades formativas específicas;
- promover la cultura de la infancia inclusive en situaciones difíciles, de pobreza y de protección de la salud de los menores;
- cuidar las relaciones con la familia de manera constructiva y colaborativa;
- garantizar la calidad del servicio educativo y encargarse del monitoreo de las actividades educativas.

Para desarrollar las competencias del coordinador, el master adopta una metodología de trabajo impostada en el *blended learning*, con clases en presencia alternadas con actividades de enseñanza-aprendizaje conducidas on-line. Se incluyen actividades para profundizar los diversos temas, investigaciones y ejercitaciones, grupos de discusión, *role playing*, sesiones de verificación formativa y prácticas externas.

En ámbito educativo es particularmente necesario formar profesionistas reflexivos, en grado de actualizarse continuamente, de facilitar el aprendizaje de los niños inseridos en las estructuras coordinadas, de diagnosticar las propias necesidades formativas y aquellas de los demás, de perseguir y persistir en el aprendizaje aún en momentos o en situaciones críticas. Entonces, el hilo conductor de este recorrido es la metodología del Aprender a Aprender (Stringher, 2010).

Se ha decidido centrarse en esta meta-competencia debido a que el profesionista tendrá que estar listo para promover la actualización y la formación en servicio de los educadores que coordina, así mismo deberá enfrentarse a la posible resistencia al cambio que se presente para dirigir al grupo hacia la mejoría de la calidad del servicio que se ofrece. Es por esto que al interno del Master se ha previsto un espacio propiamente denominado *Meta-reflexión para el coordinador educativo*. Esencialmente se trata de un servicio de apoyo a los estudiantes mirado a acompañarlos por todo el año y finalizado a dos objetivos principales:

- a) crear conciencia de los propios mecanismos de aprendizaje;
- b) consentir una práctica de estudio reflexiva, capaz de individuar los posibles momentos de estancamiento para superarlos.

A partir de la compilación de un simple cuestionario, la actividad prevé que el estudiante por sí mismo delinee un perfil de la propia capacidad de aprender, sobre la base de las indicaciones proporcionadas por parte del tutor, lo comente y lo tome en cuenta durante el año para cuando se le presente una dificultad de aprendizaje. Una vez recibidos los perfiles individuales, el tutor provee una serie de consejos prácticos para poder potencializar cada una de las dimensiones de la capacidad de aprender.

Para concretizar la reflexión sobre lo realizado en el master, es igualmente prevista la compilación de diarios de aprendizaje para cada uno de los módulos de estudio, incluido el de las prácticas. A través de los diarios, se invita a los estudiantes a individuar las dificultades o las novedades que han encontrado en su propio aprendizaje y a aplicar los consejos recibidos. De este modo, se motiva gradualmente al estudiante a apropiarse de su aprendizaje y a manejar los obstáculos que se pudieran presentar durante el recorrido.

Los momentos de reflexión colectiva permiten identificar en sí mismo cuáles son las barreras para el cambio, como por ejemplo los prejuicios y las falsas creencias. Obstáculos similares probablemente resultaran también en las situaciones concretas de coordinación y en la formación en servicio de los educadores. Los docentes del Master tratan de ser explícitos con esta analogía cuando es posible, con el fin de promover el *transfer* del aprendizaje desde un contexto formativo hasta uno aplicativo en las situaciones de la vida real.

A partir de la co-construcción de un lenguaje común, el programa de estudio e investigación presenta una propuesta que tiende a valorizar la proveniencia de cada uno, la experiencia pasada de adultos que vuelven a formarse y que tienen en común fuertes motivaciones individuales. Los participantes se constituyen gradualmente como grupo unido, sinérgico y productivo, a través de momentos de estudio, ejercitación práctica, participación y discusión on-line, y de momentos intensos de prácticas e investigación en campo. No faltan los encuentros con coordinadores profesionistas ya en servicio, de los cuales los participantes pueden asumir experiencias vicarias significativas.

En síntesis, el recorrido formativo prevé una formación basada en una metodología transformativa (Mezirow, 2003), en grado de incidir profundamente y que consiente a los futuros coordinadores ser auto-regulados en el aprendizaje, es decir, capaz de diagnosticar las propias necesidades (in)formativas y de planificar el mejor modo para afrontarlas, superando las dificultades y cultivando al mismo tiempo la colaboración y las relaciones como base para el enriquecimiento de una profesionalidad compleja.

El comentario de una participante sintetiza esta transformación: *Me parece haber ampliado una vez mas mis propios horizontes, haber dado un mayor espesor a mi libertad interior basada en una mayor conciencia que de una base, todo se puede, a través de una continua reflexión, reelaboración, evaluación de las situaciones, de los conocimientos, de las experiencias y de los propios pensamientos (Anna, 51 años de edad).*

3. Conclusiones y direcciones de futura investigación

En este artículo hemos descrito la situación actual de la formación inicial de los educadores del *nido* y de la escuela de la infancia y de los coordinadores educativos en los servicios para niños de 0 a 6 años de edad en Italia mostrando incluso dos ejemplos de formación universitaria para estas figuras. Consideramos importante mencionar la no generalización de las experiencias descritas para todo el contexto italiano. Del análisis de los datos disponibles, parece posible afirmar que las tres figuras examinadas deberían ser mayormente calificadas, a partir de una formación inicial de tipo universitario.

De la investigación, se evidencian al menos tres nudos críticos en la formación inicial de los operadores considerados:

- a. para los educadores de *asili nido* la legislación nacional no prevé una calificación a nivel universitario;
- b. para los educadores de las escuelas de la infancia las experiencias de los centros de excelencia no logran todavía crear sistema, inclusive en cuanto la situación legislativa, hasta la fecha en vía de definición;
- c. falta una descripción nacional clara del perfil de los coordinadores educativos en los servicios educativos públicos y privados destinados a acoger niños de 0 a 6 años de edad (con diverso trato respecto a los dirigentes escolásticos de las escuelas estatales).

Frente a los elementos positivos, cabe destacar la fuerte integración entre disciplinas académicas y formación psico-socio-pedagógica para los educadores del *nido* y de la escuela de la infancia que se forman en la Universidad de Bolonia. Otras universidades italianas también están yendo en esta dirección, gracias a las indicaciones de la reciente reorganización legislativa sobre la formación inicial de los educadores.

Otro elemento digno de valorar para la formación universitaria de los coordinadores educativos es la formación reflexiva, basada en la competencia del aprender a aprender para la vida, la cual caracteriza la oferta formativa de la Universidad Roma Tre.

Hoy en día se ha alcanzado un punto alto en el recorrido hacia una formación inicial obligatoria de tipo universitario (para educadores y maestros), después de una lenta transformación, en el nuevo *Reglamento* por el DM 249/2010 que instituye la Licenciatura Magisterial de ciclo único para la formación de los docentes (de la escuela de la infancia y de la escuela primaria): confirmando la necesidad de una

formación universitaria inclusive para los educadores de la escuela de la infancia. El aspecto más relevante de este decreto está representado en el haber mantenido un tronco común y específico para la formación inicial. Lo anterior en el pleno respeto de la valorización de la instrucción y de la socialización para el desarrollo global del niño, así como se afirma ya sea en la Constitución italiana como en la ley sobre la Autonomía escolástica. Entonces, la escuela se considera como una “comunidad de pertenencia” en el interno de la cual la personalidad de todos los niños es plenamente acogida, reconocida y sostenida en su proceso de crecimiento. Dentro de este cuadro los educadores realizan un rol de dirección indispensable, en cuanto investigadores y “profesionistas reflexivos” (Schön, 1983), es decir, “director”, *coach* o facilitador de un proyecto educativo compartido con los alumnos, las familias y el territorio.

A los educadores se les pide superar el rol tradicional de cuidado y de volverse profesionistas del desarrollo, capaces de elaborar proyectos educativos para niños de diversas edades, teniendo en consideración el aspecto pluricultural, heterogéneo de las clases, tecnológico digital, así como las relaciones y las responsabilidades en los encuentros del instituto escolar, de la familia, de la colectividad.

En esta prospectiva se vuelve fundamental que los “educadores profesionistas” adquieran múltiples competencias, sepan utilizarlas en función de las circunstancias que se presenten y sobre todo que sepan actualizarlas e incrementarlas en el paso del tiempo, seguramente después del momento del acceso al rol. Se espera que al término de su formación inicial los docentes sepan reflexionar sobre sus propias experiencias, a través del uso de métodos de investigación y de análisis, para individuar soluciones adecuadas a las situaciones y a los contextos.

Por lo tanto, su rol no coincide con aquel de “técnicos de la instrucción” o “manager de la organización”, sino que es un profesionista del cuidado, de la educación y del aprendizaje que promueva una cultura de la infancia profunda, fundada científicamente, unida a los valores de la promoción de una ciudadanía activa.

Si estas características califican a un buen educador de *nido* y de escuela de la infancia, cada uno con sus propias peculiaridades legadas a la edad de los pequeños usuarios de los servicios, mas aún son fundamentales para el coordinador de los servicios 0-6. El coordinador educativo es llamado a desempeñar un rol de gestión, teniendo que conocer de manera profunda las modalidades del trabajo de los dos segmentos y de los aspectos que contribuyen a definir una oferta 0-6 de educación e instrucción, además del cuidado. Es un profesionista que debería tender hacia un rol de tipo directivo, similar en ciertos aspectos a aquel de los dirigentes escolares estatales, pero no puramente burocrático, sino que con una atención específica hacia las necesidades del crecimiento de la infancia y de la formación continua de los operadores que coordina. A esta figura clave del sistema 0-6 le corresponde la tarea de asegurar la calidad de las propuestas pedagógicas, para así lograr que el enlace con las familias y el territorio se realice de manera plena y satisfactoria.

Si se hace una síntesis de lo anterior que, como se ha mencionado anteriormente, no generalizando el modelo italiano en todo el territorio, se puede afirmar que el coordinador es la figura que asegura el rigor metodológico en un proyecto educativo fundado en el compartir y en la colegialidad, para alcanzar de modo transparente la intencionalidad pedagógica que pone en el centro las necesidades de los pequeños usuarios. A través del coordinador y del equipo de educadores, en una estructura para la infancia es posible concretizar estos valores, destilados de la experiencia de varios años de las mejores realidades italianas.

Estas consideraciones se deberían de poner en relación con los éxitos producidos por la formación inicial, para hacer que los futuros educadores y coordinadores conjuguen realmente el propio “hacer pedagógico reflexivo” con la facilitación del aprendizaje de los niños y la acogida de las necesidades de las familias.

REFERENCIAS

- BARBIERI, G., CIPOLLONE, P. & SESTITO, P. (2008). “Labour market for teachers: Demographic characteristics and allocative mechanisms.” *Banca d'Italia Working Papers*, 672. Roma: Banca d'Italia.

- BECCHI, E. (Ed.) (2010). *Una pedagogia del buon gusto*. Milano: Franco Angeli.
- BELOTTI, V. & MORETTI, E. (2011). *Italia Minore. Mappe di indicatori sulla condizione e le disuguaglianze nel benessere dei bambini e dei ragazzi*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- BENEDETTI, S. (2010). "Una figura necessaria." *Bambini*, Giugno, 27-29.
- BENNET, J. (2006). "New policy conclusions from Starting Strong II – An update on OECD early childhood policy reviews." *European Early Childhood Education Research Journal*, 14 (2) 141-156.
- BENNETT, J. (2005). "Democracy and autonomy get an early start." *Children in Europe*, 5(9), 2-3.
- BONDIOLI, A. y MANTOVANI, S. (Eds.) (2001). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: Franco Angeli.
- CAENA, F. & MARGIOTTA, U. (2010). "European Teacher Education: a fractal perspective tackling complexity." *European Educational Research Journal*, 9 (3) 317-331.
- CATARSI, E. (1992). *Bruno Ciari tra politica e pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- CATARSI, E. (2001). *Bruno Ciari e il riordino dei cicli*. Tirrenia (Pisa): Edizioni del Cerro.
- CATARSI, E. (2008). Il nido e il sistema integrato dei servizi per l'infanzia in Italia. En Centro Nazionale di Documentazione e analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza (Ed.) *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*, 1, gen-mar. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- CAVALLI, A. & ARGENTIN, G. (Eds.) (2010). *Gli insegnanti italiani: Come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- CAVALLI, A. (2000). *Gli insegnanti in una scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- CAVALLI, A. (Ed.) (1992). *Insegnare oggi. Prima indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- CENERINI, A. (2009). *Insegnanti: per quale scuola?* En sitio web ADI (Asociación Docentes Italianos). Consultado el 13/02/2012 de: http://ospitiweb.indire.it/adi/InsegnantiScuola09/is9_frame.htm
- CIARI, B. (1961). *Le nuove tecniche didattiche*. Roma: Editori Riuniti.
- CIARI, B. (1973). *La Grande disadattata*. ALBERTI, A. (Ed.) (2011) (Introd. F. Frabboni). Bari: Palomar.
- CIARI, B. *I modi dell'insegnare*. (Ed. ALBERTI, A.) (1973). Roma: Editori Riuniti (opera riedita con il sottotitolo *Saggi scelti con introduzione e cura di Laura Marchetti*). Palomar, Bari 2010.
- CINGANO, F. & CIPOLLONE, P. (2009). "I rendimenti dell'istruzione." *Banca d'Italia Occasional Papers*, 53. Roma: Banca d'Italia.
- CONTINI, M. y MANINI, M. (Eds.) (2007). **La cura in educazione. Tra famiglie e servizi**. Roma: Carocci.
- CoRe COMPETENCE REQUIREMENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE (2011a). *Final Report*. London-Ghent: University of East London – University of Ghent.
- CoRe COMPETENCE REQUIREMENTS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE (2011b). *Research Documents*. London-Ghent: University of East London – University of Ghent.
- CORRADINI, L. (Ed.) (2004). *Insegnare perché? Orientamenti, motivazioni e valori di una professione difficile*. Roma: Armando.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2009a). *Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020")*.

- Consultado el 28/01/2011 de: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2009b). *Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders*. Consultado el 28/01/2011 de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF>.
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2010). *Council conclusions of 11 May 2010 on the social dimension of education and training*. Consultado el 28/01/2011 de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:EN:PDF>.
- DECI, E. & RYAN, R. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press.
- DEL BOCA, D. & PASQUA, S. (2010). “Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l’infanzia.” *FGA Working Paper n. 36*. Torino, Italy: Fondazione Giovanni Agnelli.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*. [tr. *Democrazia e educazione*] Granese, A. (Ed.) (1992). Firenze: La Nuova Italia.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and Education*. [tr. *Esperienza e educazione*] (1955). Firenze: La Nuova Italia.
- DEWEY, J. (or. ed. 1929) (1951). *Le fonti di una scienza dell’educazione*. Firenze: La Nuova Italia
- EDWARDS, C., GANDINI, L. y FORMAN, G. (Eds.) (2010). *I cento linguaggi dei bambini. L’approccio di Reggio Emilia all’educazione dell’infanzia*. Bergamo: Junior.
- EUROPEAN COMMISSION (2011). *An EU Agenda for the Rights of the Child*. Consultado el 28/01/2011 de: http://ec.europa.eu/justice/policies/children/docs/com_2011_60_en.pdf.
- EURYDICE (2009). *Tracking social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe*. Brussels: Author. Consultado el 13/02/2012 de: <http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/O98EN.pdf>.
- FRABBONI, F. y PINTO MINERVA, F. (2008). *Manuale di Scuola dell’infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- GALLERANI, M. (2007). *Il laboratorio una cornice per co-costruire la conoscenza*. En SACCHI, G. (Ed.). *Laboratori. Ricerca sul curricolo e innovazione didattica*. 45-61. Napoli: Tecnodid.
- GALLERANI, M. (2011). *L’abitare etico. Per un’etica problematicista dell’abitare*. Napoli: Loffredo.
- GALLERANI, M. (2012). *Dis-alleanza educativa versus alleanza. Una possibile ricomposizione degli opposti a partire dall’approccio montessoriano*. En CONTINI, M. (Ed.). *Le alleanze nei contesti educativi. Comprendere i conflitti per costruire legami*. 197-210. Roma: Carocci.
- GALLIANI, L. y FELISATTI, E. (Eds.) (2005). *Maestri all’Università. Curricolo, tirocinio e professione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- GIANFERRARI, L. (2010). “I docenti neo-assunti nella scuola che deve affrontare i mutamenti epocali - Esiti di una ricerca interregionale sul profilo professionale e le competenze dei docenti neoassunti nell’a.s. 2008/09.” *FGA working paper n. 23*, 02/2010. Torino, Italy: Fondazione Giovanni Agnelli. Consultado el 13/02/2012 de: <http://www.fga.it/home/i-documenti/working-papers/dettaglio-documento/article/gli-insegnanti-neoassunti-e-la-afaticaa-dellainsegnare-124.html>
- HALL, J., SYLVA, K., SAMMONS, P., MELHUISE, E., SIRAJ-BLATCHFORD, I. TAGGART, B. (2011). “Can pre-school protect young children’s cognitive and social

- development?: Variation by center quality and duration of attendance.” Paper submitted to *The Journal of School Improvement and School Effectiveness*.
- INVALSI (2009). *Le competenze in lettura, matematica e scienze dei quindicenni italiani – Rapporto Nazionale PISA 2009*. Consultado el 13/02/2012 de: http://www.invalsi.it/invalsi/ri/Pisa2009/documenti/RAPPORTO_PISA_2009.pdf
- ISTAT (2011a). *L’offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia*. Roma, Italy: Author. Consultado el 13/02/2012 de: <http://www.istat.it/it/archivio/33600>.
- ISTAT (2011b). *Infanzia e vita quotidiana*. Roma, Italy: Author. Consultado el 13/02/2012 de: <http://www.istat.it/it/archivio/45646>.
- ISTITUTO DEGLI INNOCENTI (2006). *I nidi e gli altri servizi educativi integrativi per la prima infanzia – Rassegna coordinata dei dati e delle normative nazionali e regionale al 31/12/2005*. Firenze: Autor.
- LUZZATTO, G. (2001). *Insegnare a insegnare. I nuovi corsi universitari per la formazione dei docenti*. Roma: Carocci.
- LUZZATTO, G. (2009). “Futuri insegnanti: una (brutta) proposta sulla formazione, nulla sul reclutamento.” *Education 2.0*. Consultado el 13/02/2012 de: <http://www.educationduepuntozero.it/professione-docente/futuri-insegnanti-brutta-proposta-formazione-nulla-reclutamento-3055500546.shtml>.
- MACCIOCU, L., BONAROTA, G., & MAZZONI, C. (1998). “Gli atteggiamenti riguardanti la sicurezza sul lavoro e il livello di benessere psicofisico del personale educativo dei servizi all’infanzia (0-6 anni) del comune di Roma.” *Prevenzione Oggi* 2-3: 59-143. Roma: ISPESL.
- MEZIROW, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. [Transformative dimension of adult learning.]* Milano: Raffaello Cortina Editore.
- MIUR (2006-07). *La scuola in cifre*. Roma: Autor.
- MIUR (2009-10). *La scuola in cifre*. Roma: Autor.
- MIUR (1991). *Decreto Ministeriale 3 giugno 1991 - Orientamenti dell’attività educativa nelle scuole materne statali*. Consultado el 13/02/2012 de: <http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm3691.html>
- MIUR (2007). *Indicazioni Nazionali per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione*. Consultado el 13/02/2012 de: http://www.indire.it/indicazioni/templates/monitoraggio/dir_310707.pdf
- MIUR (2010). *Decreto 10 settembre 2010, n. 249*. Consultado el 13/02/2012 de: http://www.miur.it/Documenti/universita/Offerta_formativa/Formazione_iniziale_insegnanti_corsi_uni/DM_10_092010_n.249.pdf
- MIUR (2011). *Decreto Ministeriale 4 aprile 2011 n. 139*. Consultado el 13/02/2012 de: <http://attiministeriali.miur.it/anno-2011/aprile/dm-04042011.aspx>
- MIUR, GRUPO DE TRABAJO (2008). *Percorsi di Formazione degli Insegnanti della Scuola dell’infanzia, Primaria, Secondaria di Primo Grado e di Secondo Grado*. http://www.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/c297c382-d8ae-4ea8-a0f9-66cd66441ce4/Relazione_generale%5B1%5D.pdf
- MONTIE, J.E., XIANG, Z. & SCHWEINHART L.J. (2006). “Preschool Experience in 10 Countries: Cognitive and Language Performance at Age 7.” *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 313–331.
- MOSS, P. (2005). *Learning from other countries* (Policy Papers. No 4). London.
- NESSE (2009). *Early childhood education and care. Key lessons from research for policy makers*. Consultado el 28/01/2011 de: http://ec.europa.eu/education/news/news1697_en.htm.
- OBERHUEMER, P. (2005). “Conceptualising the early childhood pedagogue: Policy approaches and issues of professionalism.” *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 5-16.

- OBERHUEMER, P. (2011). "The Early Childhood Education Workforce in Europe Between Divergencies and Emergencies?" *International Journal of Child Care and Education Policy*, 5, 1, 55-63.
- OECD (2001). *Country Note - Early Childhood Education and Care Policy in Italy*. Paris: Autor.
- OECD (2006). *Starting Strong II - Early Childhood Education and Care*. Paris: Autor.
- PARLAMENTO ITALIANO (1990). *Ley 19 noviembre 1990, n. 341*. Consultado el 13/02/2012 de: <http://www.cruis.it/data/allegati/links/409/Legge%20340-1990.pdf>
- PARLAMENTO ITALIANO (2008). *Decreto-ley 1 septiembre 2008, n. 137 - Disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*. Consultado el 13/02/2012 de: <http://www.camera.it/parlam/leggi/decreti/08137d.htm>
- REGIONE TOSCANA & ISTITUTO DEGLI INNOCENTI (2010). *I servizi educativi per la prima infanzia in Toscana - Dati del triennio 2007/2008 - 2009/2010 e indagini di approfondimento*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- R-ER (Región Emilia Romagna) (2003). *Il coordinatore pedagogico per l'infanzia nei servizi pubblici e privati dell'Emilia-Romagna*. Bologna: Autor.
- R-ER (Región Emilia Romagna) (2009). *Lavorare per bambini e ragazzi nei servizi sociali territoriali - Un'indagine sugli operatori dell'Emilia-Romagna*. Bologna: Autor.
- RIGHI O. (1979). *Dall'asilo alla scuola dell'infanzia. Bologna 1840-1970*. Bologna: Cappelli.
- SCHÖN, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo* (1983). Bari: Dedalo.
- STRINGHER, C. (2010) *What is Learning to learn? An updated theoretical exploration*. Frascati, Italy: Invalsi WP 10. Consultado el 13/02/2012 en: http://www.invalsi.it/download/wn/wp10_Stringher.pdf.
- TREELLE (2007). *La scuola dell'infanzia - Presentazione del Rapporto OCSE 2006 - Il caso italiano - Seminario n. 7 - Settembre 2006*. Genova: Autor.
- ZOLLINO, F. (2008). "Il difficile accesso ai servizi di istruzione per la prima infanzia in Italia: i fattori di offerta e di domanda." *Banca d'Italia Occasional Papers*, 30. Roma: Banca d'Italia.

NOTAS

¹ El artículo ha sido pensado y proyectado por ambas autoras y es fruto de un trabajo común, sin embargo la introducción y los párrafos 1, 1.1, 1.2 1.3 y 2.2 han sido redactados por Cristina Stringher; mientras los párrafos 2.1, 2.1.1, 2.1.2 y 2.1.3 han sido redactados por Manuela Gallerani y las conclusiones son comunes. Se le agradece a María del Mar García Limón por su inestimable apoyo en la investigación bibliográfica europea y en la traducción del artículo en lengua española

² La última investigación extensa sobre la calidad de los servicios para la infancia es el estudio internacional IEA Pre-primary Project, realizado también en Italia en el periodo 1986-2003. Sin embargo aún no está disponible el reporte conclusivo nacional. Para un análisis ulterior sobre los aspectos que se reflejan en la vida de los niños, se pueden ver también los indicadores de la ISCI - International Society of Child Indicators <http://isci.chapinhall.org/> En italiano se puede consultar el volumen de Belotti & Moretti (2011). Todos los sistemas de indicadores examinados contienen la dimensión de la instrucción y cuidado de los niños (10).

Las competencias están descritas en el sitio del Ministerio del Trabajo (el cual en Italia se ocupa también del Welfare): http://www.lavoro.gov.it/Lavoro/Istituzionale/Ministero/AmmisnistrazioneCentrale/DG_Inclusione.htm

³ En la presentación del sistema italiano. Eurydice explica como “la educación y el cuidado de la primera infancia para la fase de edad inferior a los 3 años de edad está a cargo del nivel local y no forma parte del sistema educativo. La educación pre-primaria para los niños de 3 a 6 años forma parte del sistema educativo y no es obligatoria.” (Eurydice, Europedia, 2011) <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italia: Sintesi> - Último acceso: 02/12/2011.

⁴ Se concuerda con la posición de los escritores del reporte sobre los indicadores para el bienestar de la infancia: el cambio de la atención que va de los ámbitos y los ambientes del los niños a las necesidades de la infancia misma, lo cual hace aún más evidente la crucialidad de hacer dialogar los dos sistemas (Maggino en Bellotti & Moretti, 2011, VII).

⁵ El Instituto Italiano de Estadística (ISTAT) destaca anualmente a nivel censista la difusión, el costo y los usuarios de los *nidi* municipales públicos, pero no proporciona información que tenga que ver con el cuerpo docente. Surge la obligación de precisar que durante el paso del tiempo la investigación italiana ha desempeñado un trabajo muy intenso en cuanto a la documentación de experiencias, la promoción de una cultura de la infancia, la evaluación en dirección de la mejora continua de la calidad, como propiamente lo ha documentado la reseña de Musatti & Picchio (2010).

⁶ ISCED – International Standard Classification of Education – instrumento desarrollado por parte de la UNESCO en los años '70, el cual compara los niveles de los ámbitos educativos entre los diversos países. La versión actualizada del 2011 se puede descargar de: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx>

⁷ Como nota metodológica, es necesario precisar que, a falta de datos nacionales, para delinear los tres perfiles decidimos tomar en consideración información “proxi” proveniente de diversas fuentes, y frecuentemente referida a diferentes años, con la noción de que acercar tales datos entre ellos es una operación forzosa. Sin embargo, nos parece que las proxi individuadas muestran un cuadro coherente que vale la pena considerar como base de futuros profundizaciones.

⁸ Es necesario resaltar que a los usuarios no se les pide poseer conocimientos ni competencias técnicas para evaluar la operación de los educadores: inclusive con la presencia de los padres de familia con título de estudio elevado, pero no específicamente dentro del campo de las ciencias de la educación, la razón puede ser la relación que se establece entre niño y educadoras y entre padres de familia y educadoras, mientras que en aspectos más especializados del desarrollo del niño la evaluación puede resultar intuitiva y *naïve*.

⁹ Las fuentes oficiales, más numerosas con respecto a los otros dos perfiles, ofrecen datos más sistemáticos y agregados a nivel nacional. Con excepción de algunas especificaciones, hemos preferido la información proveniente del Ministerio de la Instrucción, la Universidad y la Investigación (MIUR).

¹⁰ Es importante señalar que la formación inicial y el reclutamiento continúan a ser dos aspectos distintos en el panorama legislativo italiano.

¹¹ Para la actualización sobre la situación de la formación inicial, véase el sitio web MIUR:

<http://www.istruzione.it/web/universita/offerta-formativa/formazione-iniziale-degli-insegnanti-corsi-universitari>

¹² El artículo 2 del DM 249/2010 propone objetivos genéricos para todas las funciones de los docentes interesados, incluso aquellos de la escuela primaria y secundaria, con la intención de “calificar y valorizar la función docente a través la adquisición de competencias disciplinarias, psico-pedagógicas, metodológicas-didácticas, organizativas y relacionales necesarias para lograr que los alumnos alcancen los resultados de aprendizaje previstos en el ordenamiento vigente.” Del mismo modo, es necesario evidenciar que en Italia los resultados de aprendizaje no los fija un estándar nacional, sino que se

cuenta con indicaciones nacionales que resalen al 2004 y al 2007, en fase de “armonización” (Acto de dirección ministerial del septiembre del 2009) y objeto de monitoreo actual. Véase el sitio web Indire:

<http://www.indire.i/indicazioni/monitoraggio/index.php?action=login>

¹³ Los documentos del Grupo de Trabajo no contienen indicaciones para poder reconstruir el enfoque adoptado en la redacción de los decretos. El curso de licenciatura en ciencias de la formación primaria tiene un número limitado de participantes: las universidades reciben directamente del Estado la consistencia numérica que anualmente es posible reclutar entre los aspirantes docentes, los cuales tienen que sostener un examen de admisión a los cursos. Se indica que en el mismo periodo en Italia se ha realizado un proyecto PRIN 2007 (Proyecto de relevancia nacional coordinado por el Profesor Frattini de la Universidad de Florencia y co-financiado por el Ministerio) con título: *Investigación nacional para el reconocimiento de las profesiones educativas y formativas en el contexto europeo: cuáles profesiones con cuál perfil pedagógico y su relativa formación, para cuál trabajo*. Véase sitio web MIUR:

http://prin2007.miur.it/consuntivo/pdf.vis.modelo.php?db=MIUR9&modello=A&PREF_X_TABELLE=CE24_07&c=20&codice=156238654803W87XLC60841953748048095073. A la profesión de educador de asilo *nido* y de escuela de la infancia pueden acceder también los graduados en disciplinas afines y aquellos de ciencias de la formación. Tal situación está determinada localmente por efecto de la reglamentación municipal para acceder al rol, la cual varía notablemente: de esta manera se crea un doble binario que de un lado prevé una carrera en las escuelas de la infancia estatales (en donde la educadora tiene pocas posibilidades de avanzar, siendo estas escuelas dirigidas por dirigentes estatales) y del otro lado en las escuelas de la infancia municipales (en donde la educadora tiene la posibilidad de asumir el rol de coordinador). Un trayecto análogo a éste se encuentra en la escuela de la infancia privada con convención, en la que por cierto existe una mayor elasticidad en los requisitos para acceder a la profesión.

¹⁴ Trabajos de James et al., 2006, 2007 y Deakin Crick, 2008 solo por citar algunos de los autores que recientemente se han ocupado de Aprender a Aprender.

¹⁵ Por otra parte, en la escuela secundaria, que quizás quisieron tomarlo como modelo, se presenta una grave decadencia en los aprendizajes de los estudiantes: los docentes recientemente asumidos denuncian su falta de adecuación en campo psico-socio-pedagógico y relacional, los cuales son elementos carentes en la formación inicial pero que de hecho constituyen los puntos de fuerza propiamente declarados por los docentes de la escuela de la infancia y primaria (véase Gianferrari, 2010).

¹⁶ También la investigación conducida por la Fundación Giovanni Agnelli (FGA) sobre los docentes recién contratados en Italia en cada orden y grado ha evidenciado el mismo fenómeno, con el 98.5% de las educadoras sobre el total de la escuela de la infancia en el 2009 (Gianferrari, 2010).

¹⁷ Datos sólo disponibles en el sitio web MIUR: http://oc4jesedati.pubblica.istruzione.it/Sgcnss/reportiElenco.do?desTypMen=JAVA&codMen=PERS_D OCENTI&codiFunz_2=INIT&codiFunz_3=PERSONALE&codiFunz_4=PERS_DOCENTI&codiFunz_5=. Consultado el 13 de febrero, 2012. El lento cambio generacional se debe a diversos factores: baja natalidad italiana; políticas de pensión que hacen más lenta la salida de los docentes más ancianos; contracción de los gastos públicos y disminución de las contrataciones del sector público; modalidad de contratación. Por este último motivo el cambio no es compensado ni con las nuevas contrataciones de rol: además, se trata de regularizaciones de los reportes de trabajo precarios y de educadoras recientemente contratadas que generalmente tienen ya alrededor de 10 años de trabajo a tiempo determinado (MIUR, 2009-2010). Un discurso análogo realiza también la Fundación Agnelli: la edad media de las nuevas personas contratadas de la escuela de la infancia es de 40-39 años y el 50% de los nuevos educadores supera los 40 años (Gianferrari, 2010,8).

¹⁸ De los datos de la FGA, parece que la motivación primaria para convertirse en maestro sea la vocación para más del 86% del profesorado de la escuela de la infancia recientemente contratado (Gianferrari, 2010,37). Este dato podría explicar la resiliencia de los educadores para enfrentar el largo periodo precario antes de el desempeño del rol.

¹⁹ Probablemente es necesario imaginar una formación durante el periodo precario que sea realmente destinada a neófitos, mientras que en los cursos para los recientemente contratados deberían quizás ser considerados los diversos niveles de experiencia de quienes ya han trabajado con niños.

²⁰ La primera proxi se puede recabar del título de estudio poseído por aquellos inscritos en los “rangos” (MIUR La escuela en cifras 2006-07). Otra proxi puede ser constituida del análisis de los perfiles de los docentes de la escuela primaria italiana, que cuentan con requisitos similares para el acceso al desempeño del rol en la escuela de la infancia (Istat – Investigación Fuerzas de Trabajo citada por Barbieri, Cipollone, Sestito, 2008). La tercera proxi es el título de estudio poseído por el profesorado de la infancia recientemente contratado, relevado por la investigación de la Fundación Agnelli en el 2009 (Gianferrari, 2010). En esta última investigación, es interesante notar que el porcentaje de los docentes de la infancia con licenciatura se acercan lentamente a aquella de la escuela primaria (el 24,4 % de los nuevos educadores es graduado respecto al 33% de los nuevos maestros).

²¹ Las educadoras (no necesariamente las graduadas) tienen generalmente una escasa formación en cuanto a las nuevas tecnologías y a las lenguas extranjeras: el 40% de las recientemente contratadas no domina las tecnologías informáticas de base, como el correo electrónico o la video escritura, alrededor del 90% conoce poco o nada de las hojas de cálculo y el 63,3% no conoce el idioma inglés (Gianferrari, 2010, 18-19). Con esta situación es difícil imposter las competencias de investigación en la escuela de la infancia.

²² Sobre este argumento los datos son muy escasos, de las experiencias de quien escribe, parece ser que también en los servicios privados de Piemonte exista un doble rol del coordinador/educador.

²³ Parece oportuno subrayar que este tipo de solución no es convincente en el plano de la calidad del servicio que este profesionalista debería de garantizar: una calidad, primero que nada, de la relación pedagógica, de los ambientes educativos para favorecer el desarrollo de los niños y no solo para garantizar la eficiencia de gestión y administrativa.

²⁴ No hemos encontrado investigaciones nacionales sobre los coordinadores educativos y no tenemos el conocimiento de su perfil efectivo sobre una base de datos estructurales como la edad, el género, el *título* de estudio, la condición profesional, etc. En este párrafo se hará entonces referencia a las investigaciones regionales y locales de las que tenemos conocimiento de la literatura.

²⁵ La Universidad Roma Tre está actualmente conduciendo una investigación piloto sobre los coordinadores educativos en la ciudad de Roma. Los datos preliminares parecen evidenciar una tendencia todavía por debajo: solamente el 50% de los coordinadores entrevistados posee al menos la licenciatura de primer nivel. De hecho, la baja calificación profesional requerida para trabajar con los niños, en especial con los más pequeños, ha llevado a la noción de la necesidad de un programa más apropiado para los coordinadores.

²⁶ Véase también: Región Emilia Romagna y Región Toscana.

²⁷ Se hace referencia a la figura del “profesionista reflexivo” y creativo (descrita por Schön, 1983) que nos dirige a una específica *reflexividad y deontología* del educador/docente.

²⁸ Ideado por G. M. Bertin (1912-2002) el padre de la “escuela pedagógica boloñesa” enriquecido por los ulteriores contributos originales de estudiosos - de la Universidad de Bolonia - como Mario Gattullo, Vittorio Telmon, Piero Bertolini. Sus herencias fueron recojidas por F. Frabboni, M. Contini, A. Canevaro, M. Manini, L. Guerra, E. Lodini, M. L. Giovannini y hasta la fecha llevada a cabo por parte de investigadores jóvenes, entre los que está la presente autora.

²⁹ En los años ochenta el educador de la escuela de la infancia acudía solamente a una escuela magisterial de cuatro años, mientras que el docente de la escuela primaria tenía un diploma de cuatro años emitido por el instituto magisterial.

³⁰ Véase DEWEY J. (or. ed. 1929) (tr. 1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia; Ead. (1916). *Democracy and Education*. tr. GRANESE A. (Ed.) (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia; Ead. (1938). *Experience and Education*. [tr. *Esperienza e educazione*] (1955). Firenze: La Nuova Italia.

³¹ Considérese la influencia decisiva que causó su principal obra *Educazione alla ragione* (de 1968 y 1975 IV ed.), un texto hasta la fecha considerado fundamental, por énfasis puesto en el empeño ético y sobre la “progettazione esistenziale” (planificación existencial). Véase además: BERTIN G.M. (1987). *Ragione profetiforme e demonismo educativo*. Firenze: La Nuova Italia; BERTIN G. M. y CONTINI M. (II ed. 2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando. Sobre el tema del neo-problematicismo pedagógico véase además los contributos de: BALDACCINI M. (2011). *Il Problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza*. Bari: Milella; GALLERANI M. (2011). *L'abitare etico. Per un'etica problematicista dell'abitare*. Napoli: Loffredo.

³² Véase MINESSO M. (Ed.) (2007). *Stato e infanzia nell'Italia contemporanea. Origini, sviluppo e fine dell'ONMI 1925-1975*. Bologna: il Mulino

³³ Véase Documento del Comune di Bologna (1972). *Un asilo nido di tipo nuovo. Analisi di un'esperienza. Atti del Convegno tenuto a Bologna, palazzo Montanari, nei giorni 3 e 4 dicembre 1971*. Bologna: Municipio di Bologna.

³⁴ Véase Studi e documentazioni sulla scuola. Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Bologna (Ed.) (1963). *Il primo anno di vita del bambino* (Febbraio Pedagogico Bolognese). Bologna: Edizioni ALFA; el Convenio nacional titulado *Convegno nazionale sulla scuola pubblica per l'infanzia* (Bologna 1968); y el Convenio nacional titulado *La scuola dell'infanzia e la formazione di base del bambino* enriquecido por los contributos originales de estudiosos como B. Ciari, L. Borghi, R. Laporta, L. Malaguzzi (Bologna 1969) véase RIGHI O. (1979). *Dall'asilo alla scuola dell'infanzia. Bologna 1840-1970*. Bologna: Cappelli, 176-214.

³⁵ De la *Introducción* de F. Frabboni a CIARI B. (1973). *La Grande disadattata*. ALBERTI A. (Ed.) (2011). Bari: Palomar.

³⁶ Para los coordinadores educativos se señala igualmente la experiencia de formación de la Región Emilia Romagna desarrollada en el 2010, aunque ésta sea una formación en servicio. Dirigiéndose particularmente a los jóvenes coordinadores en servicio en la Región, se presenta como un caso interesante que conecta la fuerte tradición pedagógica emiliano-romañola con la administración y la presencia universitaria regional, un triángulo institucional hecho para promover una innovación cultural de la infancia en los servicios erogados.

³⁷ El Cesmon es una estructura de investigación y formación del Departamento de Planificación Educativa y Didáctica instituida en el 2002 con el fin de desarrollar líneas sistemáticas de la investigación sobre la pedagogía montessoriana y su aplicación en los contextos actuales. La dirección científica del Cesmon y el proyecto formativo del master son de Clara Tornar, profesora ordinaria de pedagogía experimental de esta misma Universidad.

³⁸ Algunos datos esenciales: la edad media de los estudiantes en las primeras 5 ediciones es de 35 años, pero es la variabilidad del dato que es interesante: los inscritos van de un mínimo de 25 a un máximo

de 51 años de edad. La mayoría de las personas, generalmente mujeres pero no solo, que tienen una carrera de educadoras y desean adquirir un trabajo con mayores responsabilidades. Sin embargo, no faltan mujeres que quieran actualizar su profesionalidad para intentar tener otra carrera diferente, en contacto con los niños, o que retoman los estudios por pasión. Los participantes son en la mayor parte graduados en psicología y ciencias de la educación. La satisfacción de los alumnos al final del master es muy alta: casi todos recomiendan el master a coordinadores potenciales. Más información sobre la ocupación profesional será pronto disponible.

³⁹ Es necesario precisar la definición alargada de esta competencia: no se trata solamente de adquirir uno o más métodos de estudio o memotécnicas, como comúnmente se cree, sino de movilizar motivaciones, recursos cognitivos y afectivo-relacionales del sujeto hacia la mejora continua, fruto de la reflexión y de la conciencia. Para un aprofundimiento teórico del tema, véase Stringher C. (2010) *What is Learning to learn? An updated theoretical exploration*. Frascati, Italy: Invalsi WP 10 disponible en: http://www.invalsi.it/download/wn/wp10_Stringher.pdf.