

## La formación de los maestros en Italia: Situación actual y proyectos<sup>1</sup>

**Antonio Valero Salas**  
Universidad de Zaragoza

Correspondencia  
Antonio Valero Salas  
Facultad de Educación  
Departamento de Psicología y  
Sociología  
San Juan Bosco, 7  
50009-Zaragoza  
Tel. +34 976 763 395

### RESUMEN

El actual sistema italiano de formación inicial de maestros, situado en niveles de Secundaria incompleta, carente de una adecuada preparación psicopedagógica y con una insuficiente e irrelevante práctica docente presenta abundantes aspectos insatisfactorios. Los distintos proyectos encaminados a la reforma de este sistema formativo anteponen la construcción del perfil profesional del enseñante a la de los currícula disciplinares, lo sitúan en el ámbito universitario e insisten en la necesidad de adquisición de competencias en Ciencias de la educación y la práctica docente previa. No obstante, su carácter innovador y las normas legales que los amparan, no parece que estos proyectos vayan a llevarse a cabo en un futuro inmediato.

**PALABRAS CLAVE:** Scuola magistrale, istituto magistrale, formación inicial, formación permanente, perfil profesional del maestro, práctica docente.

---

### Teacher Training in Italy: Current situation and projects

#### ABSTRACT

The current Italian pre-service teacher training system, placed in incomplete levels of secondary education, lacking in a appropriate psychological and pedagogical training and with an insufficient and irrelevant teaching practice, shows many unsatisfactory aspects. The various plans designed for the reform of this pre-service training system give preference to the development of the teacher's professional features rather than to the School Curricula. They are place within University studies and they insist on the need for the acquisition of competence in Educational Science and the necessity for pre-service teaching practice. In spite of its innovative aspect and legal backing, it does not seem that these plans will be carried out in the very near future.

**KEYWORDS:** Teacher's school, teacher's institute, initial training, teacher's professional profile, teaching practice.

En síntesis, y comparativamente hablando, el ordenamiento del sistema escolar italiano presenta manifiestas semejanzas con la ordenación española actual y con algunas propuestas referentes al periodo de edad 11 - 16 años, que en estos momentos se discuten.

La escolaridad, aunque no obligatoriamente, se inicia con la *Scuola Materna*, a la que pueden acceder los niños de tres a seis años. Precedentemente, los niños, dentro de un sistema generalmente no estatal, han podido acudir a los *asili-nido*, guarderías, que acogen a los niños hasta los tres años.

La obligatoriedad de la enseñanza comprende las edades que van de seis a catorce años. En este periodo de edad se cursan dos ciclos del sistema escolar: la *Scuola Elementare* (de seis a once años), con una duración de cinco años, y la *Scuola Media* (de los once a los catorce), que dura tres años. Estos dos ciclos se asemejan, de algún modo, a la actual Enseñanza General Básica española, aunque la *Scuola Media* en el sistema italiano no es tan identificable con el Ciclo Superior de E.G.B. español.

La enseñanza Secundaria, no obligatoria, pero muy generalizada, comprende la franja de edad de catorce a diez y nueve años, aproximadamente, con una duración máxima de cinco años, y con un examen de reválida al término de los tres primeros años. Se caracteriza por una gran diversidad de ofertas curriculares, cuya duración es variable según el curriculum (de tres años de duración, la *Scuola Magistrale*, por ejemplo; de cuatro años, el *Istituto Magistrale* y el Bachiller Artístico; de cinco años, el Bachiller Clásico, el Científico, Técnico..., etc).

Se van a considerar dos aspectos de la formación de los Profesores que atienden los niveles de enseñanza anteriormente descritos: el de la formación inicial, sobre todo, y el de la actualización del profesorado o formación permanente, en segundo término. Asimismo, se va a tener en cuenta, sobre todo, por considerarlo de mayor interés, los proyectos que sobre la reforma de estas enseñanzas se ha elaborado en Italia, haciendo mención a un proyecto de experimentación concreto, el de la Universidad de Bolonia.

## **1. Situación actual de la formación de maestros en Italia**

### **1.1. Formación Inicial**

En el actual sistema de formación de enseñantes se echa en falta la reflexión en torno a su perfil profesional, característica que no es, por lo demás, extraña a la situación española. Los planes de estudio para la formación de maestros y profesores no están pensados, al menos prioritariamente, para dar una respuesta coherente, organizada y sistemática a la demanda de competencias (teóricas y operativas) que requiere el ejercicio de la actividad profesional. Tanto los planes de estudio como los programas responden sólo subordinada e indirectamente a esta exigencia, ya que tratan de resolver, antes que nada, otros problemas, en este caso, el equilibrio entre disciplinas y áreas disciplinares, el respeto a las tradicio-

nes que atribuyen a ciertas disciplinas funciones formativas privilegiadas y la compatibilidad con *tiempos formativos* tratados en abstracto, independientemente de cualquier relación con las exigencias formativas reales.

### 1.1.1 Maestros de *Scuola Materna*

Existe un grado precedente a los Maestros de este nivel: los enseñantes de los *asili-nido*, es decir, los responsables de los niños de edad inferior a tres años, llamados *assistenti per l'infanzia*. Estos enseñantes, después de la escuela obligatoria, deben seguir los cursos de un Instituto Profesional específico. Después de esto, que constituye toda su formación, deben superar un examen de concurso y normalmente desarrollan su actividad profesional a cargo de los municipios, nunca del Estado. La formación psicopedagógica que reciben estos profesionales es escasa, débil e insignificante.

Los maestros de *Scuola Materna*, después de la Media obligatoria, deben seguir estudios en la *Scuola Magistrale*, que es un instituto de enseñanza secundaria superior, con una duración de tres años. La formación y el nivel de estudios de esta institución es de inferior categoría a los del resto de secundaria, ya que contiene, según opinión generalizada, programas excesivamente sencillos y escasamente exigentes. Al igual que en el caso anterior, los estudiantes de este nivel reciben una formación psicopedagógica, así como una formación práctica, del mismo tenor, es decir, irrelevantes. Véase a este respecto la siguiente tabla, que recoge las materias que conforman su plan de estudios (que proviene de los años treinta (R.D. n1/4 1286 de agosto de 1933) y cuyos programas nunca fueron llevados a término).

<i>Materias</i>	<i>Horas semanales</i>		
	1º	2º	3º
Lengua y Literatura Italiana	4	4	4
Pedagogía	4	4	4
Historia y Geografía	3	3	3
Matemáticas y Ciencias Naturales	4	4	4
Higiene. Puericultura	4	4	4
Religión	2	2	2
Música y Canto coral	3	2	2
Economía doméstica y labores femeninas	3	3	3
Plástica y Dibujo	3	2	2
Práctica y conferencias sobre Práct.	2	4	4
<i>Totales</i>	30	30	30

En la actualidad, sin embargo, las *Scuole Magistrali* están siguiendo, al parecer, un proceso de transformación con el objeto de pasar de los tres años de duración

de los estudios a cinco, al igual que la mayor parte de la enseñanza secundaria postobligatoria.

### 1.1.2. Maestros de *Scuola Elementare*

Los maestros de *Scuola Elementare* (nivel obligatorio que acoge a los niños de seis a once años), después de la Media obligatoria, deben seguir estudios en el *Istituto Magistrale*, que es un tipo de centro de enseñanza secundaria superior cuyos estudios tienen una duración de cuatro años, aunque se proyecta que sea de cinco años. En sus programas de estudio, cuyas materias y horas se indican en la tabla siguiente, se incluye una formación en Ciencias de la Educación, (Psicología y Pedagogía), no muy superior a la que reciben los maestros de *Scuola Materna* y, al igual que éstos, insuficiente e irrelevante. También deben seguir algunas horas semanales de práctica docente al cuidado de un maestro profesional, que se reducen a una práctica pasiva, en cuanto que se limitan a la pura observación de la actividad que se lleva a cabo en la clase, y, en parte, también activa, ya que comienzan a hacer por sí mismos algunos pequeños ensayos de lecciones.

Para permitir a los estudiantes del *Istituto Magistrale* el libre acceso a todas las Facultades universitarias, al igual que los que consiguen la *maturità* en la secundaria superior de cinco años, existe (desde finales de los años sesenta) un curso integrativo anual que se añade a los cuatro realizados y que, una vez superado, permite a los diplomados del *Istituto Magistrale* acceder a todos los cursos de Licenciatura universitarios. Este curso adicional no mejora la formación de los futuros enseñantes, ya que se trata tan sólo de acercar su nivel al resto de la secundaria superior y no a mejorar la formación profesional.

<i>Materias</i>	<i>Horas semanales</i>			
	1º	2º	3º	4º
Religión	1	2	2	1
Pedagogía y Filosofía	-	3	3	4
Psicología	-	1	1	-
Italiano	4	4	4	4
Latín	5	3	4	3
Historia, Educ. Cívica y Geografía	4	4	4	3
Lengua Extranjera	4	4	-	-
Matemáticas y Física	4	3	4	4
Ciencias Naturales, Química	3	3	3	3
Dibujo e Historia del Arte	2	2	2	2
Canto coral	1	1	1	1
Educación física	2	2	3	3
Ejercitaciones didácticas (Prácticas)	-	-	2	4
<i>Totales</i>	30	32	33	32

En otro orden de cosas, si bien parecen similares los estudios de la *Scuola Magistrale* y los del *Istituto Magistrale*, debe notarse, sin embargo, una diferencia entre ellos, y no sólo en lo que se refiere a la duración de los estudios. Los programas de la *Scuola Magistrale* son de inferior nivel a los del *Istituto*. Este último, después del primer año, cuenta con los demás cursos que son homólogos, casi idénticos, a los de los Liceos y Gimnasios, aunque con un año menos de duración.

En cualquier caso, la formación de los maestros, tanto en la *Scuola* como en el *Istituto Magistrale*, y, del mismo modo, las instituciones de enseñanza secundaria en Italia, no es otra cosa que una escuela de tipo tradicional, como el *College* francés, el *Gymnasium* alemán, la *Grammar School* inglesa o los Institutos de Bachillerato españoles. En estas instituciones, como puede verse en las tablas anteriores, se estudia de todo, circunstancia que, en el caso de la formación de enseñantes, presenta dificultades añadidas. Actualmente se proyecta en Italia extender la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, estableciendo un bienio (para los estudiantes de 14 a 16 años) que vaya abandonando la uniformidad de la escuela media precedente e incluya en sus programas, además de asignaturas comunes que permitan una cognición de la vida social y otras clásicas e importantes, materias optativas orientadas hacia las enseñanzas que posteriormente se van a cursar en los Institutos Técnicos, Gimnasios o Liceos. Esta propuesta, defendida en la Universidad de Roma, debería convertirse en un elemento cualificante de la escuela italiana de los próximos años.

Las materias que deben cursar los futuros maestros, al igual que el resto de los estudiantes de secundaria superior, son, casi en su totalidad, de contenidos culturales. Además reciben una menguada formación psicopedagógica, de tipo teórico y de escasa relación con la realidad escolar, y una práctica docente muy débil e insuficiente, reducida, en la práctica, a visitar dos veces por semana, acompañados de un asistente especial, clases de escuela elemental con el objetivo de la simple observación pasiva y el inicio de irrelevantes experiencias.

Debe añadirse que, en la *Scuola* y en el *Istituto Magistrale*, la formación, aunque presente rasgos similares, tiene una cualificación menor que en los demás centros de secundaria superior desde el punto de vista científico-cultural: se estudia menos aquello que se estudia en las demás instituciones, la duración de los estudios es menor y su prestigio social se ve desgraciadamente disminuido por el hecho de contar con una población estudiantil mayoritariamente femenina. El carácter diferenciador de estos centros, la formación profesional docente, es manifiestamente reducida e insustancial.

### **1.1.3. Profesores de Enseñanza Secundaria**

Todos los profesores de secundaria (*Scuola Media* y *Secondaria Superiore*, obligatoria hasta los 14 años, la primera, y no obligatoria y hasta el ingreso en la Universidad, la segunda), deben ser formados en la Universidad, es decir, deben obtener una licenciatura, de una duración de cuatro o cinco años, según los estudios que sigan, aunque algunas enseñanzas de este nivel, tales como la Educación Física y las enseñanzas artísticas y musicales, no exigen, sin embargo, formación

universitaria, sino una cualificación específica que se obtiene en instituciones no universitarias.

En la Universidad la atención formativa recae únicamente sobre los aspectos culturales y científicos. La formación profesional específica no existe y se abandona a la propia iniciativa del estudiante. Es decir, la formación del futuro profesor de secundaria no contiene ningún curso de Pedagogía, Psicología, Didáctica ni materia que tenga que ver con las Ciencias de la Educación, salvo en las Facultades humanísticas, en las que son obligatorios los cursos de Psicología y Pedagogía exclusivamente para los estudiantes de Filosofía (y Magisterio, como es obvio) en tanto que pueden llegar a enseñar estas disciplinas, no siendo obligatorias para los demás, en ningún caso.

Hay una excepción, sin embargo. Desde hace aproximadamente veinte años, las Facultades científicas desarrollan sus propios cursos de didáctica aplicada, lo que corrige levemente la desoladora ausencia de formación psicopedagógica: al menos, hay algo de didáctica aplicada, destacando los trabajos que se llevan a cabo en Didáctica de las Matemáticas y, desde hace algún tiempo, en la de las Lenguas (la Glotodidáctica).

## 1.2. La formación permanente. Situación actual y perspectivas

En principio, según las distintas disposiciones legales al respecto, la formación de los docentes en activo, entendida como *formación continua*, se realiza como autoformación del propio enseñante y como participación en actividades formativas de libre elección llevadas a cabo por el propio centro escolar, los IRRSAE y otras instituciones. Forman parte, pues, de la formación de los maestros en activo: la investigación educativa, la especialización y el perfeccionamiento en ámbitos disciplinares determinados o en competencias específicas, la cualificación en funciones especiales referentes a la escuela y a la profesionalidad del docente, viajes culturales y estancias en instituciones formativas de todo tipo, participación en investigaciones y experiencias, congresos y cursos promovidos por instituciones culturales y asociaciones profesionales, estudios e investigaciones llevados a cabo individual o colectivamente..., etc.

Si bien los principios y disposiciones legales en relación con la formación de los docentes en activo es clara, no tanto aparece la situación real de la escuela italiana. Aunque parece cierto que el número de maestros que participan en iniciativas de actualización y formación continua es elevado, no parece menos cierto que las energías y los recursos que se destinan a ello son todavía escasos, y, en ocasiones, no se dedican a cuestiones centrales y valiosas.

Las instituciones responsables de la formación permanente son, básicamente, los *Istituti Regionali per la Ricerca, la Sperimentazione e l'Aggiornamento Educativi* (IRRSAE) y los *Proveditorati agli Studi*. Mientras los IRRSAE son estructuras regionales (veinte en total a los que hay que añadir dos más con competencias en todo el territorio de la República: la *Biblioteca di Documentazione Pedagogica* de Florencia y el *Centro Europeo dell'Educazione* de Villa Facolnieri, en Frascati), los *Proveditorati*,

que son órganos periféricos del Ministerio della Pubblica Istruzione, tienen una base principal y organizan y promueven cursos locales de actualización en aquellas cuestiones que son de su competencia, por ejemplo, los problemas de los niños disminuidos, de la droga, de los medios audiovisuales, nuevas tecnologías...etc. (En este sentido, cabe destacar que el Ministerio ha patrocinado el Plan Nacional de Informática para las escuelas secundarias superiores, y han sido los *Proveditorati agli Studi* provinciales los que han organizado cursos de formación en este campo, incluso para aquellos maestros que, por propia iniciativa, han manifestado interés por estas tecnologías).

Un curso típico de actualización suele ser de dos clases. En primer lugar, el curso *residencial*, que dura habitualmente cinco días o una semana, excluidos los extremos, en el que los profesores y los formadores del curso reciben distintas compensaciones económicas por su participación. El otro tipo de curso es el llamado *no residencial* y se lleva a cabo en la propia sede donde el docente está destinado, un día fijo a la semana, con formadores que pueden venir de fuera y las actividades se desarrollan en la propia escuela. Además, existe la posibilidad de que los maestros reciban una beca para seguir estudios en la universidad, e incluso en el extranjero, aunque tal posibilidad no está muy extendida, puesto que los recursos que se destinan a ello son fijos y no muy abundantes.

Otras instituciones desarrollan una importante actividad en torno a la formación permanente de los docentes, fundamentalmente, las grandes asociaciones profesionales, tales como la AIMC, UCIIM, CIDI..., que, en ocasiones, llevan a cabo las actividades más interesantes, dadas su gran motivación y preparación. Salvando las escasas iniciativas surgidas en este campo, la Universidad ha mostrado, al menos en su estructura tradicional, que tiene escasa capacidad de intervenir orgánicamente fuera de ella misma en el campo de la formación del profesorado de niveles no universitarios.

La idea guía de toda formación es la de conseguir asegurar a todos los enseñantes un *continuum* de formación que, partiendo de la fase más específica de preparación profesional incluida en su curriculum formativo (que debería ser universitario), considere adecuadamente los primeros años de ejercicio profesional y, en particular, ofrezca a los docentes posibilidades orgánicas y frecuentes de formación permanente.

Este principio de continuidad presenta muchos y particulares problemas si lo referimos a la actual situación italiana, donde no existe todavía una formación institucional y específica orientada a la enseñanza. Parece, por tanto, muy difícil pensar en términos de continuidad de la formación mientras no se consiga modificar profundamente la primera fase de la formación para la enseñanza. En este sentido, cabe decir que en la escuela italiana todavía existen enseñantes que han accedido a la función docente a través de procedimientos breves y desprovistos de una parte de los conocimientos disciplinares relativos a su enseñanza. Este grupo de enseñantes necesita seguir un plan de actualización, que no ha sido llevado a término y, en los casos en que esto ha sucedido, no se ha desarrollado adecuadamente. Lo cierto es que, según la opinión mayoritaria, por parte de estos docentes

escasamente cualificados ha sido relativamente modesta la demanda de actualización (un caso típico, aunque no único, serían los enseñantes de las cátedras de Matemáticas y Ciencias de la *Scuola Media*).

Si todas las fases de la formación de un enseñante están conectadas entre sí y si tal conexión determina su eficacia relativa, la actual situación italiana de falta de una formación inicial institucional y sustancialmente aceptable, induce a pensar que la formación continua, como formación permanente que se debe proyectar ahora, debería ser bastante distinta de lo que se podría hipotetizar después de que se hubiese producido la transformación radical de la formación inicial y de los curricula universitarios dirigidos a ella.

Por este motivo, se entiende que la formación permanente debería tener en cuenta todos los aspectos de la formación inicial, tanto los disciplinares como los profesionales, y, en las actuales circunstancias de déficit de formación inicial, profundizar en ella. No obstante, se reconocen resistencias a este objetivo, e incluso a aquellos que se refieren a innovaciones, cambios en los programas, progresos en la investigación disciplinar..., etc. En este orden de cosas, la actualización disciplinar (cultural) debería ser competencia de la Universidad y la profesional debería llevarse a cabo en las escuelas, a través de *formadores* reclutados y formados en la Universidad y destinados en los IRRSAE.

Ahora bien, el tipo de formación-actualización que debe ponerse en marcha inmediatamente y que debe responder a una exigencia de cualificación profesional de base de los enseñantes no es, al fin y al cabo, radicalmente distinta del ideal del *continuum* de formación. En primer lugar, porque no parece posible un cambio inmediato y radical en el sistema formativo universitario, que es necesario, sobre todo, para que los enseñantes no sean producidos nunca más *por casualidad* en la Universidad sin que existan procedimientos orientados a su formación. En segundo lugar, porque, en lo que se refiere a los contenidos y a los métodos, las diferencias no podrán ser muy grandes tras el antes y el después de una formación orientada a la enseñanza llevada a cabo en la Universidad: cambiarán estructuras institucionales y cuadros de referencia de la formación inicial, pero los contenidos y los métodos de la formación permanente pueden ser ya realizados desde ahora. Por otra parte, la previsible estabilidad del colectivo de enseñantes (el 70%, aproximadamente, tiene menos de cuarenta y cinco años) hace más determinante la cuestión de la formación permanente, o mejor, en muchos casos, de la recualificación profesional de los docentes en activo.

## **2. Proyectos para la transformación de la formación inicial de los enseñantes**

La situación italiana descrita nos lleva a concluir, como ya se ha apuntado anteriormente, que no existe realmente una formación institucional y específica orientada a la enseñanza. En Italia, como en tantos otros lugares, una persona *se convierte* en enseñante porque entra en una escuela, por lo que se hace preciso modificar la formación (o la actual *no-formación*) inicial de los maestros. No parece

preciso insistir en la evidente insuficiencia de la *Scuola Magistrale* y del *Istituto Magistrale* respecto a la complejidad frente a la que hoy se encuentran los Profesores de la *Scuola Materna y Elementare*.

La Universidad italiana, por otra parte, en el ámbito de sus *actuales* currícula, no presenta garantías suficientes para ofrecer una formación universitaria completa y adecuada a los enseñantes, como lo demuestra la situación de los numerosos maestros que han obtenido una licenciatura (generalmente, en la *Facoltà di Magistero*) y los profesores de Secundaria, todos ellos titulados universitarios. No se trata sólo de apelar a la crisis del funcionamiento de la Universidad para explicar su incapacidad para hacer frente a la demanda de formación para todos los enseñantes: se trata también de un problema de estructuras institucionales y, más específicamente, de los currícula formativos, que se muestran insuficientes hoy día para realizar un perfil profesional de un enseñante capaz de responder eficazmente a las necesidades de una escuela como la actual (aunque, quizá, lo fuesen en determinadas épocas, cuando formaban profesores para una Secundaria reservada a las élites).

La formación de los enseñantes de la enseñanza pública italiana debería obedecer a lo establecido en la Ley 477/1973 y el DPR 417/1974, textos legislativos cualificados como *casi célebres*, que exigen, como para todos los enseñantes, la formación universitaria completa. Estas normas legales no han sido aplicadas hasta el momento, eludiendo, por ello, una disposición valorada como importante, progresista y necesaria. Lo paradójico de la cuestión radica en que la propia normativa legal, el citado DPR 417, consiente que, en tanto no se aplique la exigencia de la formación universitaria, siguen siendo válidos los títulos que permiten el acceso a la enseñanza, con lo que una misma ley deja al arbitrio de los poderes públicos su propia puesta en marcha.

No obstante la no aplicación de la norma legal y la fuerte resistencia al cambio del actual sistema de formación de los enseñantes, docentes de niveles universitarios y no universitarios, expertos en Ciencias de la Educación, instituciones diversas e incluso, la propia Administración (que ha consentido, por otra parte, que las disposiciones legales fuesen incorporadas de la forma más consevadora posible), han dedicado su esfuerzo al estudio riguroso de las profundas innovaciones que requiere el actual modelo de formación. Merecen destacarse, en este sentido, los trabajos llevados a cabo por el Grupo de estudio integrado en el *Proyecto Piloto OCDE-CERI/MPI-DIREZIONE GENERALE SCAMBI CULTURALI* sobre la formación inicial de los enseñantes en Italia, cuyas tareas se desarrollan entre 1980 y 1982, tras el informe de base elaborado por una comisión compuesta por R. LAPORTA, C. PONTERCORVO, E. RICATTI y A. ZULIANI, y la *Comisión MENCARELLI* (grupo de estudio constituido -por un Decreto de Febrero de 1984- con el fin de analizar, entre otros, los problemas relativos a la formación de los enseñantes), además de un buen número de estudiosos, cuya relación no cabe en los límites de este texto.

El resultado general de estos trabajos es ciertamente significativo porque han antepuesto la construcción del perfil profesional del enseñante antes que la de los

curricula universitarios, circunstancia que es manifiestamente extraña a los hábitos culturales no sólo italianos, y porque, en general, sus propuestas de innovación -nivel universitario, sería práctica docente previa, etc- son realistas y susceptibles de ser puestos en práctica sin excesivas disfunciones.

## 2.1. El perfil profesional del enseñante

El perfil profesional corriente del enseñante de la actual escuela italiana sólo puede emerger del análisis del camino seguido en el curso de los estudios. El perfil, por tanto, no precede a los estudios como una idea que los programa, los guía y, eventualmente, los corrige, sino que es un resultado de su yuxtaposición y, muy a menudo, el resultado de elecciones (administrativas, didácticas y culturales) en las que pueden encontrarse evidentes elementos de *casualidad*. Además de la casualidad, la profesionalidad del enseñante de la escuela italiana se caracteriza por otras constantes, entre las que pueden identificarse las contradicciones de la formación disciplinar (para enseñar en la escuela primaria es suficiente una incompleta preparación de secundaria, por ejemplo), el rechazo a las Ciencias de la Educación, cuya presencia en los planes de estudio es anecdótica, la primacía de la formación teórica, con el consiguiente olvido de la práctica docente, y el recurso a los sustitutos de la formación (entre los que se encuentran las motivaciones añadidas (vocación, cualidades innatas para la docencia, el compromiso por cambiar la institución o la sociedad...), la imitación de modelos y la experiencia).

Esta situación muestra la necesidad de determinar con claridad (en su indudable complejidad) la *profesionalidad del enseñante*, ya que este es el objetivo de cualquier actividad formativa. Se trata de la necesidad de identificar la especificidad profesional del enseñante, de definir un *oficio*, es decir, de un *saber hacer* preciso, aunque bastante completo y no definitivo. En general, esta profesionalidad se podría localizar en un conjunto interrelacionado de habilidades e instrumentos que le permitan comprender e interpretar la compleja situación en la que opera y, por tanto, intervenir en ella proyectando, realizando y verificando actividades educativas.

Sin duda alguna, es preciso pensar en una multiplicidad de componentes formativos, no aislados, para desarrollar y mejorar en los enseñantes la capacidad de operar actividades educativas abiertas a la verificación y la autocorrección, fundadas sobre la problematización de lo que se enseña y de cómo se enseña, proyectadas a corto y a largo plazo. Esto comporta una gama de habilidades, competencias y conocimientos diversos, conectados entre sí, relativos, por ejemplo, a contenidos de enseñanza en sus aspectos teórico-conceptuales y metodológicos; procedimientos y estrategias formativas en su multidimensionalidad cognitiva, afectiva, social, etc.; determinantes históricos, sociales y políticos de la escuela como institución y de la praxis didáctica; aspectos socio-culturales relativos a los alumnos, al entorno, a la específica situación de la escuela, etc.

Las competencias profesionales de los enseñantes son las *competencias teóricas* (lo que hay que enseñar) y las *competencias operativas* (qué hay que saber hacer), a

las que deben añadirse determinadas *actitudes y valores profesionales* (cómo comportarse). Nótese que no se incluyen eventuales *dotes innatas* de la personalidad individual, que normalmente se utilizan para enmascarar a posteriori la falta de competencias profesionales. Un perfil profesional construido exclusivamente sobre roles, funciones, comportamientos y actitudes se revela escasamente funcional para elaborar un curriculum de estudios. Los comportamientos y las actitudes deben ser tenidos en cuenta, pero pensando ya en las áreas disciplinares y en las disciplinas específicas que pueden contribuir a construirlos: existe, por tanto, una mediación entre objetivos (roles, funciones, comportamientos, actitudes) y *áreas disciplinares y disciplinas*.

De acuerdo, pues, con la mediación aludida, entre las competencias que el enseñante debe adquirir pueden distinguirse dos grandes ámbitos: el que se refiere a *lo que tiene que enseñar* (competencias disciplinares) y el que se refiere a las *Ciencias de la Educación* (que, como es obvio, también se articulan en disciplinas). Debe evitarse, por tanto, el peligro de sobrevalorar las disciplinas pedagógicas y psicológicas, construyendo curricula centrados sobre ellas, dejando poco o ningún espacio al *qué enseñar*. Del mismo modo, hay que evitar el peligro opuesto, el de minusvalorar las aportaciones de los estudios psicopedagógicos, perdiendo de vista la necesidad de contemplar de modo general e interrelacionado el conjunto de problemas educativos y didácticos presentes en la escuela y de esclarecer los fundamentos teóricos e ideológicos de la práctica didáctica específica.

Las competencias disciplinares pueden ser delimitadas del siguiente modo: *contenidos disciplinares* (profundizando, al menos, en una de las disciplinas enseñadas, de las que se deberán adquirir las competencias esenciales); *competencias culturales* generales de tipo histórico y epistemológico, y, finalmente, *problemas didácticos específicos de las disciplinas a enseñar* (no confundiéndo las con las generales, ya que la enseñanza de cada disciplina requiere competencias específicas).

Las competencias en Ciencias de la Educación (competencias operativas) pueden clasificarse, por su parte, en *problemas comunes a la enseñanza de todas las disciplinas* (que deben ser patrimonio de todos los enseñantes); *competencias en el ámbito pedagógico* (reflexión teórica e histórica sobre la educación e instituciones educativas); *competencias en el ámbito psicológico* (funciones psíquicas, problemas del aprendizaje, el desarrollo psicológico, los procesos de socialización, psicología educativa); *competencias en el ámbito sociológico y antropológico* (educación y sociedad, educación y escuela, escuela y familia, educación y cultura...).

La actual situación de crisis de la universidad italiana exige que la primera formación inicial prime la influencia de las competencias teóricas sobre otros aspectos del perfil. Por otra parte, carece de eficacia sostener que los enseñantes deban poseer determinadas actitudes y comportamientos profesionales cuando no existe la posibilidad de organizar actividades adecuadas para su desarrollo, ni cuando se poseen instrumentos que permitan su medición de modo sistemático y generalizado. En este contexto, es de fundamental importancia la organización de formas adecuadas de laboratorio didáctico y de prácticas docentes, ya que sólo de

este modo es posible alcanzar y medir competencias de tipo operativo e incidir en la formación de las actitudes y comportamientos profesionales.

La práctica docente, para todos los enseñantes, debe ir acompañada de la reflexión teórica sobre los problemas didácticos, de lo contrario, se corre el riesgo de transmitir acríticamente experiencias un poco mejores que las simples imitaciones de los maestros de cada uno. Asimismo, las prácticas escolares, que deberán ser posteriores a la formación en Ciencias de la Educación, en algunos casos (maestros de *Scuola Elementare y Materna*), y contemporánea, en otros, deberían comportar un trabajo didáctico cualificado, experiencias suficientemente prolongadas de trabajo en clase, la colaboración entre enseñantes (consiguiendo que las prácticas se lleven a cabo mediante formas de trabajo en grupo), la formación, perseguida intencionalmente, de las actitudes y comportamientos profesionales, previamente identificadas. Finalmente, las responsabilidades formativas de la práctica docente deberían estar a cargo de los *operadores de la formación*, personal expresamente formado para tales tareas, y, como propuesta, la organización general de sus iniciativas confiada a los IRRSAE, en obvia colaboración con las universidades.

La figura del enseñante, por tanto, se presenta como una compleja síntesis de competencias diversas, fruto de la colaboración lo más equilibrada posible entre ámbitos científicos distintos, por lo que no puede ser identificada unilateralmente por la exclusividad o prevalencia de una o más competencias sobre las otras.

## 2.2. La formación de los Maestros de Preescolar y Primaria

Los proyectos/propuestas dirigidos a la transformación de la formación inicial de los Maestros son fundamentalmente dos: la licenciatura universitaria (posición que es mayoritaria y que es comunmente defendida) y la de la escuela especial (posición francamente minoritaria).

La propuesta de una licenciatura universitaria se sostiene sobre argumentos que se refieren a la imposibilidad de formar en competencias amplias, de tipo teórico y operativo, como las que se exigen en el ámbito disciplinar y en las Ciencias de la Educación, a los maestros sólo en un ciclo de estudios breve, y a la inoportunidad de dirigir a la formación permanente (comprometida, por su parte, en la actualización de miles de enseñantes) la preparación, aunque sea mínima, de una parte de las competencias que debe adquirir los maestros.

Entre aquellos que sostienen la necesidad de estudios universitarios de licenciatura para la formación inicial de los maestros han surgido, a su vez, dos propuestas distintas acerca de la naturaleza y características de tal licenciatura.

Según la primera propuesta, la licenciatura debería ser específica, *ad hoc*, por lo que sería necesario que tuviese un currículo netamente diferenciado de las que actualmente se utilizan en Italia para la formación de los docentes de secundaria. Esta licenciatura se articularía en dos bienios, el primero común y el segundo distinto para cada una de las opciones: escuela infantil y escuela primaria (*Scuola Materna y Scuola Elementare*).

Las razones sobre las que se fundamenta esta propuesta son, en primer lugar, la singularidad del perfil profesional del maestro, tanto de preescolar como de primaria, que exige una profundización acentuada en la formación en las Ciencias de la Educación y competencias amplias, pero no tanto como en el caso de los profesores de secundaria, en las disciplinas que van a enseñar. Tal especificidad difícilmente puede ser satisfecha con las licenciaturas que cursan los profesores de secundaria. La segunda razón se refiere a la oportunidad de evitar una duración de la formación universitaria para los maestros superior a la de los profesores de secundaria, que sería inevitable si se añadiese, después de la licenciatura, un periodo de formación en las Ciencias de la Educación y en las Didácticas, además de la práctica docente, para adquirir competencias en tales ámbitos más amplias que las exigidas normalmente a los profesores de secundaria.

La segunda propuesta defiende que los cursos de licenciatura dirigidos a los maestros deberían ser los previstos para una amplia gama de actividades profesionales, es decir, estudios de carácter disciplinar polivalente. Al curriculum normal de estos cursos deberían añadirse, en este caso -ya sea durante los estudios, ya sea una vez concluidos-, la formación en la dimensión teórico-práctica específicamente dirigida a la enseñanza en la *Scuola Materna y Elementare*.

Esta propuesta se basa en distintas razones. La primera, en la oportunidad de garantizar la más amplia movilidad profesional a los licenciados, teniendo en cuenta, además, la contracción de las expectativas profesionales en la escuela, particularmente en la elemental. La segunda, en la exigencia, ya advertida incluso en la organización de la preparación para la enseñanza en la escuela secundaria, de trasladar a segmentos terminales toda formación profesional, específica. Por último, en la dificultad de orientar precozmente, circunstancia indispensable en el caso de que se intentase caracterizar desde el principio cursos de licenciatura de orientación didáctica.

En relación con estas dos propuestas, las personas y la documentación consultadas parecen estar de acuerdo, una vez que se establezca formalmente la formación universitaria de los maestros en forma de licenciatura, en utilizarlas al mismo tiempo e indistintamente.

Existen, por otra parte, opiniones que sugieren que la formación de los maestros debería llevarse a cabo en centros específicos, con una duración de los estudios trianual. El fundamento de esta sugerencia radica en que una licenciatura, que debe guardar una necesaria unidad científica y cultural, no puede acoger la gran variedad de competencias y la particular finalidad profesional que caracterizan la enseñanza elemental. Al mismo tiempo, atribuyen una gran importancia al examen de admisión en estos centros, lo que permitiría una oportuna selección inicial, y señalan que la formación de los maestros en buen número de países no se desarrolla a través de una licenciatura, sino por medio de itinerarios más breves y más específicos.

### 2.3. Una experiencia de formación universitaria de los maestros: el Plan de Estudios Libre del curso de Licenciatura en Pedagogía de la Universidad de Bolonia.

La propuesta de un Plan de Estudios para la formación inicial de Maestros, a nivel de Licenciatura, de la Universidad de Bolonia se inició en junio de 1981 con su presentación, por el entonces Istituto di Scienza dell' Educazione, al curso de Licenciatura en Pedagogía, que creó una comisión de estudio. Esta comisión, en septiembre de 1982, presentó un Plan de Estudios libre que fue aprobado, tras los oportunos trámites, por los órganos competentes en febrero de 1983. Con algunos retoques, la comisión del Ateneo para la experimentación organizativa y didáctica (septiembre de 1983 - febrero de 1984) informó favorablemente el proyecto, que recibió la aprobación final de los organismos decisivos entre septiembre y octubre de 1984. La experiencia comenzó en el curso 1984-1985.

#### 2.3.1. Características del Plan

El Plan fue elaborado en función de la formación de un maestro unitario. De la primera a la segunda versión (septiembre de 1982 y julio de 1984, respectivamente), las características de unitariedad fueron modificadas en buena medida, en el sentido que de un modelo unitario cercano al modelo único se pasa a un modelo cercano al especialista. Este cambio de perspectiva se observa claramente en la tabla de materias, que se incluye seguidamente, en la que la comparación entre las dos propuestas muestra la disminución del tiempo dedicado a la formación común en su conjunto (de 36 *semestres* sobre 42, el 84%, a 24 *semestres* sobre 36, el 63%. Téngase en cuenta que el término *semestre* indica tan sólo medio curso, no un semestre tal cual).

#### DISTRIBUCIÓN DE LAS MATERIAS EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA UNIVERSIDAD DE BOLONIA

	1982	1984
CIENCIAS DE LA EDUCACION		
- Disciplinas pedagógicas	2	2
- Disciplinas psicológicas	4	5
- Disciplinas sociológicas	5	4
- Didácticas generales	5	5
DISCIPLINAS FILOSOFICAS	4	
DISCIPLINAS DEL AREA HUMANISTICA		
Opción Humanística		
- Filosóficas (común para las dos subopciones)		2
a) Subopción Maestro Humanista		
- Lingüístico-Literarias	2	2
- Artístico-expresivas	3	4

	1982	1984
- Histórico-sociales	3	6
b) Supopción Maestro de lenguas extranjeras		
- Lenguas extranjeras	6	12
DISCIPLINAS DEL AREA CIENTIFICA		
- Filosóficas (para el área científica)		2
- Matemáticas	2	4
- Física	2'25	2'5
- Química	1'25	2'5
- Ciencias de la Vida	1'25	0'5
- Ciencias de la Tierra	1'25	2'5

Las razones de la revisión fueron debidas, en parte, a las observaciones críticas que el Plan había recibido en varias ocasiones: de aquí la reducción del número total de *semestres*, la ampliación del tiempo dedicado a las materias comunes y la especificación de la función de las disciplinas filosóficas (no 4 *semestres* iguales para todos, sino 2 diferenciados según la opción y destinados a una reflexión epistemológica sobre sus contenidos).

Las dos figuras de maestro que emergen de la propuesta son las del *Maestro Humanista*, que tiene una formación más amplia en las disciplinas lingüístico-literarias, histórico-sociales y artístico-expresivas, y la del *Maestro Científico*, que se forma de una manera más amplia en Matemáticas, Física, Química, Biología y Ciencias de la Tierra. Además, ha sido prevista una subopción del *Maestro Humanista*, con competencias en una *lengua extranjera*, cuya preparación debería diferenciarse, respecto de la del *Maestro Humanista* en general, únicamente por los doce *semestres* de materias optativas propias.

En la revisión se previó utilizar sólo enseñanzas específicas y exclusivamente destinadas a este Plan de Estudios, sin trasplantar a él ninguna disciplina de las Licenciaturas de Magisterio, Letras o Ciencias. Aunque, por falta de espacio, no nos detenemos en este aspecto, la adaptación de las disciplinas a las exigencias concretas del Plan de Estudios cristalizó en la especificación, para cada una de ellas, de los objetivos y contenidos propios, indicaciones consideradas de capital importancia por cuanto que cada disciplina se justifica a sí misma, por así decirlo, señalando las razones por las que se incluye en Plan de Estudios.

### 2.3.2. Cuestiones relativas a la organización del Plan

La propuesta de este Plan de Estudios fue elaborada con el fin de dar cumplimiento a lo establecido legalmente en el ya citado DPR 417/1974, sobre la formación universitaria completa de los docentes. Teniendo en cuenta que la formación de Maestros era una tarea completamente nueva para la Universidad italiana, parecía útil, incluso indispensable, iniciar una experiencia previa, que evitase introducir de facto soluciones improvisadas, difícilmente realizables o aventuradas. No obstante este planteamiento, el marco normativo de la Universidad italiana no

contempla los ámbitos, posibilidades, límites y controles relativos a *experiencias* de este tipo, ya que, si bien le es permitido llevar a cabo experiencias didácticas, no es así en el caso de los Planes de Estudio, que pertenecen al marco estructural, en el que la Universidad no tiene plena autonomía.

Sobre la base de una legislación que permite, sin embargo, fraccionar cursos y exámenes sin que éstos pierdan su denominación oficial, se llevó adelante el proyecto. En otras palabras, fueron utilizadas nuevas denominaciones como especificaciones de las oficiales, con el fin de indicar, distinguiendo unas de otras, las partes de los cursos (que mantenían su denominación oficial); a su vez, las partes de los cursos tenían una duración de la mitad en relación con los cursos enteros y, del mismo modo, los exámenes tenían la mitad del valor de los mismos.

Finalmente, otro de los importantes problemas del Plan se refiere al valor legal del título, que presentaba limitaciones de hecho, ya que, como se ha dicho anteriormente, al tratarse de una experiencia no reconocida oficialmente, dicho título no garantizaba el que fuera tenido en cuenta en lo que se refiere a la habilitación y a los concursos. Por ello, y a la espera de una normativa que regulase las experiencias de este tipo, se decidió dirigir el curso sólo a los maestros en ejercicio, con plaza fija, que se inscribiesen en él. Al mismo tiempo, se hicieron gestiones para que el Ministerio valorase el título en forma de puntos que podrían valer en los concursos de acceso a las plazas de maestros. Esta última demanda no prosperó.

En realidad, los problemas han sido abundantes, ya que ninguna institución oficial, a pesar de la constatación tácita (y, en ocasiones, explícita) de su necesidad, apoyó esta experiencia, por lo que, y este fue el mayor problema de todos, apenas pudo ponerse en marcha.

#### **2.4. Problemas legales y administrativos de estos proyectos**

Para responder adecuadamente a los planteamientos de las propuestas de formación de los docentes, que la quieren universitaria y completa, es precisa la intervención legislativa. La legislación debería afrontar y ofrecer soluciones a un buen número de cuestiones, entre ellas, establecer las condiciones necesarias para el ejercicio de la profesión docente, condiciones que son, entre otras, la posesión de competencias disciplinares didácticas y en ciencias de la Educación, con referencia específica y concreta la edad de los alumnos y a las finalidades del tipo de escuela en la que se desarrolla la actividad docente; establecer, como condición para el acceso a cualquier tipo de licenciatura universitaria, además del diploma de madurez (*maturità*), el haber cursado cinco años de escuela secundaria superior. En este sentido, elevar a cinco los años de la *Scuola* y del *Istituto Magistrale*. Consecuentemente, despojar los diplomas de Maestro, tanto de *scuola materna* como *elementare*, de todo valor habilitante, asimismo, definir la estructura para la formación de los maestros (la licenciatura universitaria, según la opinión mayoritaria), así como la de los Profesores de Secundaria, con particular referencia a las prácticas docentes y a los procedimientos de acceso a la habilitación para la enseñanza

(tan sólo la licenciatura en el caso de los maestros, y examen de Estado, como hasta ahora, para los Profesores de Secundaria, según el criterio mayoritario); revisar los procedimientos de los concursos actualmente vigentes, reduciendo al mismo tiempo el número de las licenciaturas admisibles en cada tipo de concurso, e indicando, para cada clase de concurso, qué exámenes concretos deben ser superados en la universidad para ser admitido; y, finalmente, procurar que los licenciados, a través de los oportunos cursos de reciclaje en la universidad, puedan adquirir nuevas competencias, utilizables con fines de movilidad profesional.

Contemporáneamente, sería preciso programar la formación universitaria de los enseñantes facilitando la correspondiente a la estructura universitaria, incrementando adecuadamente el número de profesores, investigadores y personal de administración y servicios, según las nuevas necesidades derivadas de las propuestas. Del mismo modo, y dada la situación italiana, parece necesario adecuar los estatutos de los centros universitarios con el fin de adaptarlos a las exigencias de la formación universitaria de los enseñantes y facilitar, mediante los procedimientos legales o administrativos convenientes, las medidas que permitan una práctica docente guiada de los estudiantes y de todas aquellas actividades precisas para conseguir la habilitación, de modo que pueda colaborar en la formación de los enseñantes personal docente de los distintos niveles escolares, y prever el oportuno reconocimiento del trabajo tutorial de aquellos profesionales de la enseñanza que guían las experiencias prácticas en los distintos centros escolares.

### 3. Situación de los proyectos de reforma. Conclusión

En los medios responsables de la formación de los enseñantes (administración, universitarios, profesionales...) existe un consenso generalizado en elevar hasta niveles universitarios la formación inicial de los docentes, además de introducir con mayor decisión en la misma la necesaria adquisición de competencias en Ciencias de la Educación y una incidencia más significativa en la práctica docente previa. No obstante, lo único que queda de ellos es, desgraciadamente, la esperanza en que algún día se lleven a cabo. En Bolonia y Bari las experiencias de una formación universitaria de los enseñantes han quedado totalmente bloqueadas, en Bolonia dos años después de ponerse en marcha, ya que las autoridades gubernamentales no aceptan siquiera puntuar, a efectos de concurso de acceso a la enseñanza, el título de licenciatura del Plan propuesto.

Las causas de este bloqueo de las reformas de la formación inicial de los enseñantes pueden referirse, entre otras, a *resistencias culturales*, muy ligadas al desinterés de la propia Universidad por la cuestión, en primer lugar. En este sentido, parece manifestarse un efecto típico de la fuerza de la ideología gentiliana que impregna, en cierto modo, la vida cultural universitaria (además del sistema educativo italiano en general): es suficiente saber para enseñar bien. Desde este planteamiento, toda formación psicopedagógica, y más si es de nivel universitario, se presenta como innecesaria. En segundo lugar, a *intereses y preocupaciones económicas*, tanto en lo que se refiere al ejercicio de la profesión (una mayor cuali-

ficación de los maestros significaría, consecuentemente, el correspondiente aumento de sus retribuciones), con las consiguientes consecuencias en el presupuesto del Estado, como al hecho de la propia estructura del actual sistema de formación de maestros: la mayoría casi absoluta de las *Scuole Magistrali* y, en buena medida, los *Istituti Magistrali* son privados. Ambas circunstancias suponen una de las causas de mayor peso. En tercer lugar, a *intereses políticos* en la *Scuola Materna* y en la *Scuola Elementare*, son hegemónicas las asociaciones y los sindicatos de matriz católica (lógico, si se tiene en cuenta el carácter mayoritariamente católico de los centros privados de formación de maestros). Teniendo en cuenta este hecho, puede uno preguntarse por lo que sucedería si la formación de los maestros fuese confiada a la universidad y si éstos, los maestros, no proviniesen casi todos de un instituto especial de enseñanza secundaria en el que son mayoría aplastante las mujeres extracción pequeño-burguesa. En este caso, la reforma de la formación de los maestros, sin duda alguna, supondría, en alguna medida, la transformación de ellos mismos y de la escuela. Finalmente, al *control de la escuela*. Actualmente, el control, en casi todos los órdenes, se encuentra en manos de la Administración. Se tiene la impresión de que si se confía la formación inicial y la permanente a otras manos, y se deja en las de la universidad, a través de la capacidad para conceder la habilitación para el ejercicio de la profesión docente (como ya establece, por lo demás, una ley no aplicada), el reclutamiento final de los maestros, la Administración burocrática se vería despojada de grandes poderes.

Por ello y, sin duda alguna, por otros motivos que sería prolijo describir, no se ha producido, ni parece que vaya a producirse a corto plazo la reforma de la formación de los enseñantes en Italia. Y no deja de ser sorprendente este hecho. En Italia todo el mundo parece estar de acuerdo en calificar de insatisfactorio el actual modelo de formación que siguen, todos convienen en la necesidad de su reforma (la mayoría en forma de licenciatura universitaria, otros en forma de centros específicos, pero con una mayor y mejor formación profesional), las leyes, desde hace ya mucho tiempo, sancionan y exigen esta necesidad y, sin embargo, la reforma no se produce. Ante todo esto, no produce extrañeza la perplejidad y desazón de los que han trabajado por ella: las innovaciones parecen imposibles en la escuela italiana. Desafortunadamente, a nosotros no nos son ajenos tales sentimientos.

## Nota

<sup>1</sup> El presente trabajo es resultado de la visita de estudio a Italia, realizada con la ayuda de la Comisión de las Comunidades Europeas dentro del marco del programa ERASMUS.

## Referencias bibliográficas

Andrea Dentici, O. y otros. (1983): *La formazione iniziale degli insegnanti: aspetti metodologici e operativi*. (Ricerca condotta nell'ambito del Progetto Pilota OCSE-CERI/MPI-DIREZIONE SCAMBI CULTURALI sulla formazione iniziale degli insegnanti in Italia). Editrice GLUEB, Bologna.

- Blanca, M. (1982): Iniziative presso i Magisteri per la formazione scientifica degli insegnanti elementari, en *Atti del Convegno del COASSI, Montecatini Terme, Aprile 1982*, a cura di RIGUTTI, M. y SANTANIELLO, M. A., pp. 47-48 y 53-55.
- Bonamore, D. (1982): La "formazione universitaria completa"(art. 7 D.P.R. 417/74) per gli insegnanti della scuola elementare e materna nel quadro della riforma della scuola media superiore. en *Rivista della Scuola*, 4-5, p. 789.
- Boncori, L. (1984): Le competenze dell'insegante: discussione e ricerche. en *Scuola e Città*, 5-6, p. 207.
- Checchacci, C. (1984): La qualificazione professionale degli insegnanti. en la *La scuola e l'uomo*, n. 1, p. 15.
- Costa, M. (1986): La formazione dell'insegante in una società industriale in trasformazione en *Scuola e Città*, 5-6, p. 215.
- Erdas, E. (1987): Un modello di formazione degli insegnante "in servizio" en *Scuola e Città*, n. 7, p. 285.
- Fadiga Zanatta, A. L. (1976): *Il sistema scolastico italiano*. Il Mulino, Bologna.
- Frabboni, F. (1983): Il progetto bolognese. en *Riforma della Scuola*, 7-8, p. 45.
- Gatti, R. & Gherardi, V. (1986): Un tirocinio formativo di qualità en *Scuola e Città*, 5-6, p. 235.
- Gattullo, M. (1974): *Di fronte ai decreti delegati en Inchiesta*, 15.
- Gattullo, M. (1983): A partire della legge en *Riforma della scuola*, 7-8.
- Gattullo, M. (1984): La formazione universitaria dei maestri. Una proposta di sperimentazione nel corso di laurea in *Pedagogia dell'universita di Bologna en Scuola e Professionalità*, 8, pp. 15-18.
- Gattullo, M. (1984): *Quale Università? Proposte per il cambiamento*. La Nuova Italia, Firenze.
- Gattullo, M. & Visalberghi, A. (1984): *La scuola in Italia (1948-1983)*. La scuola in Italia (1948-1983). La Nuova Italia, Firenze.
- Laporta, R., Pontecorvo, C., Ricatti, E. & Zuliani, A. (1980): Progetto pilota per la formazione insegnanti in Italia en *Bolletino degli Scambi Culturali*, 4-5.
- Luzzatto, G. (1984): Formazione universitaria dei docenti: occorre decidere. en *Scuola e Città*, 5-6, pp. 193-196.
- Luzzatto, G. (1984): Formazione iniziale. Formazione continua. Un'ipotesi di articolato (nel Seminario Snism di Roma il 9-6-1984). *L'eco della scuola nuova*, 22, p. 1 y 6.
- Mencarelli, (Commissione), (1987): 1. Prospettive per la formazione universitaria degli insegnanti.- 2. Relazione del gruppo di studio sulla formazione iniziale e sulla formazione continua degli insegnanti e sulla ricerca educativa.- 3. Parece della commissione sul DDI sulla formazione iniziale degli insegnanti.- 4. Proposte per l'anno di formazione.- 5. Proposte organizzative. *Annali della Pubblica Istruzione*, n. 1, p. 3-60.
- Mencarelli, M. (preside Comitato), (1987): Relazione sui lavori del Comitato Nazionale per la ricerca sperimentale relativa alla formazione iniziale degli insegnanti dei vari ordini e gradi di scuola en *Annali della Pubblica Istruzione*, n. 4, p. 279.

- Pontecorvo, c. (edit.), (1974): La formazione degli insegnanti: un problema aperto en "*Scuola e Città*", n. 11-12.
- Pontecorvo, C. (edit.), (1979): *Università e formazione continua degli insegnanti*. La Nuova Italia, Firenze.
- Pontecorvo, C. (1984): Problemi e priorità nella formazione dei formatori, en *Scuola e Città*, 2, p. 70.
- Ricatti, E. (1985): Patterns of Teacher Education in Italy en *European Journal of Teacher Education*, volume 8, No. 1, p. 57.
- Santelli Beccegato, L. (1979): Esperienza di formazione universitaria del docente elementare en *Annali del Istituto di Pedagogia*, Facoltà di Magisterio, Università degli Studi, Roma, 1, p. 190-197.
- Santonocito, C. (1987): Formazione in servizio del personale docente i anagrafe dei formatori en *La scuola e L'uomo*, 7-8, p. 216.
- Scurati, C. (1986): Teacher Training for Change in Italy: experiences and critical reflections en *European Journal of Teacher Education*, volume 9, No. 2, p. 125.
- Scurati, C. (1985): Training of Primary Teachers at University Level: the Italian case en *European Journal of Teacher Education*, volume 8, No. 1, p. 67.
- Visalverghi, A. : Italy: System of education en *The International Encyclopedia of Education. Research an Studies*, volume 5, I-L, Pergamon Press, Oxford.
- Visalberghi, A. (1981): Aspetti generali del sistema scolastico italiano: sua storia e sua organizzazione en *Scuola e Città*, 10, p. 417.