

FORMACIÓ DIDÀCTICA DEL PROFESSORAT DE SECUNDÀRIA: UN CADÀVER ABSENT ¹.

Enric Ramiro

IES Guadassuar (la Ribera) – Universitat Jaume I de Castelló

Resum

Des de fa moltes dècades hi ha hagut una preocupació important per la formació del professorat. Tanmateix, la preparació didàctica ha estat deixada de costat en moltes ocasions. En el cas del professorat de secundària, aquesta deficiència ha sigut important però a hores d'ara amb la generalització de l'ensenyament obligatori fins als 16 anys, la qüestió s'ha esdevingut primordial.

En aquesta comunicació, hem seleccionat el marc d'actuació de la Universitat de València per a donar a conèixer una situació que a ben segur és ben comuna. El que pretenem és fer una anàlisi de la seua realitat a partir de documentació i opinions tant dels organitzadors com dels alumnes del Curs d'Adaptació Pedagògica. I finalitzem amb unes reflexions i conclusions.

1. Introducció i agraïments

Hi ha un refrany africà que assenyala que per a educar a un xiquet fa falta una tribu, i pot ser caldria afegir que molt de temps, mitjans, il·lusió i paciència; i el mateix es podria dir de la formació d'un docent. I és en aquest sentit, on entenem que la formació del professorat és tan sols un element, encara que important, d'aquest entramat educatiu que tot govern intenta millorar a base de legislació però generalment amb menys recursos i dedicació dels necessaris. La formació inicial és clau en el desenvolupament de l'activitat dels diferents professionals, doncs proporciona o ha de proporcionar les eines bàsiques per al treball corresponent. Aquesta preparació extra-formació inicial en el professorat de secundària és l'anomenat Curs d'Aptitud Pedagògica (CAP), un curs que s'ha intentat canviar en les diverses lleis generals sense èxit a hores d'ara. De fet, els resultats no són massa positius com ha tingut oportunitat de declarar el professor Pérez Juste, president de la Sociedad Española de Pedagogía en l'últim congrés celebrat a València ² (Pérez Juste, 2004): “(La formació) del

¹ Comunicació basada en l'article: El CAP: un despropósito consentido, prolongado y estéril. Universidad de Santiago de Compostela. *Terra* núm. 6.

² La *Sociedad Española de Pedagogía* celebrà entre els dies 13 i 16 de setembre de 2004, el seu XIII Congrés Nacional i II Iberoamericà dedicat a l'educació en contextos multiculturals, diversitat i identitat.

nostre professorat d'Educació Secundària, obligatòria i postobligatòria, deixa molt que desitjar. La seua formació acadèmica (...) és suficient (...). La seua formació didàctica i metodològica la considere insuficient; però la formació pedagògica és quasi nul·la”.

Durant les últimes dècades hem passat moments convulsius (vuit lleis orgàniques en vint-i-cinc anys), i esperem trobar-nos en la seua etapa final. Tanmateix i enmig d'aquest panorama de debat educatiu, la formació del professorat sembla haver estat absent, com si el futur de l'educació tinguera poc a veure amb el perfil dels docents. És evident que la societat ha canviat, el sistema educatiu ha canviat i el professorat té unes noves i inimaginables obligacions per a les quals ningú els ha preparat com afirma el professor González (2004: 5). Per què d'aquest oblit? Qui tipus de societat volem? Què estem disposats a aportar per a aconseguir-la? A quin centre van els fills dels nostres representants democràtics? I els d'aquells que formen part del poders fàctics? Hi ha excepcions? És possible renunciar a interessos personals o de grup, i pensar en l'alumne? En definitiva, a algú li interessa l'educació? I la formació dels docents?

En aquest viatge he d'agrair la col·laboració de molts companys i companyes. En primer lloc als meus alumnes d'infantil fins la universitat que tant m'han ensenyat, a l'igual que els docents amb els quals he compartit treball, amistat i converses. Però especialment vull nomenar als companys del MRP-Col·lectiu d'Ensenyants de la Ribera i als del MRP-Moviment Freinet. També als amics que en qualitat de professors i alumnes del CAP, m'han permés entrevistar-los i utilitzar les seues declaracions: Albert Vidal, Xavier Lluch, Angels Martínez Bonafé, Robert Cerdà, Alfred Mollà, Miquel Angel Mortes, José Manuel Fernández, Fernando Rodríguez, Jesús Cortina, Consuelo Serrano, Xosé Manuel Souto, Sara Esteve, Vicen Talamantes; i a Carmen García-Monerris, Daniel Gil, Carles Furió, Mila Belinchón, i Joan Cantarero del Servei de Formació del Professorat de la Universitat de València que m'han prestat tota la seua atenció. Així mateix, vull destacar els consells de la professora Pilar Benejam a qui tanta gent li devem tant.

2. La formació didàctica del professorat de secundària ³

L'objectiu que ens proposem, és mostrar les característiques reals del que se suposa que és la preparació didàctica dels llicenciats i llicenciades, per a la impartició dels cursos que ofereix l'Administració educativa a unes persones que no han tingut cap tipus de formació pedagògica reglada al llarg de la seua carrera. Respecte a la seua estructura i funcionament, adrecem al

³ Per a més informació, es pot veure Ramiro (1998a, 2003b)

lector a la legislació corresponent ⁴. Per a l'anàlisi, hem consultat algunes de les memòries globals del SFP ⁵, i informes del professorat que ha impartit el bloc psicopedagògic i especialment el de didàctica de la Geografia/Història en els últims anys. També s'ha tingut en compte molt singularment l'opinió de responsables dels cursos CAP en els últims anys i de diferents professors i alumnes dels esmentats cursos. De l'estudi de tota la informació recollida hem comprovat que són diversos els problemes que arrossega aquest curs, els quals tractarem de forma sintètica amb l'únic objectiu de dibuixar la preparació didàctica rebuda pels llicenciats que decideixen dedicar-se a la docència en l'àmbit de la Universitat de València

El primer problema es refereix a la **pròpia existència** del curs en relació a l'objectiu que el defineix, com és proporcionar una formació inicial didàctica i psicopedagògica als llicenciats i llicenciades que s'orienten professionalment cap a l'ensenyament secundari. El aquest sentit hi ha hagut una autocrítica molt dura des del mateix SFP quan es reconeix que "es tracta d'un curs concebut com una habilitació administrativa que fa possible a qualsevol llicenciat accedir a unes oposicions ⁶. Aquesta percepció continua en l'actualitat com reconeix l'alumna Talamantes (2005: s.p.): "Pense que el CAP és un parxe en el sistema educatiu i que no hi ha res d'adaptació pedagògica. La gent el que busca és presentar-se a oposicions, tindre el CAP fet perquè necessita una eixida laboral, com un simple tràmit. Això és una idea que ho hem comentat moltes vegades durant el curs, i evidentment la motivació no és la que hauria de ser".

També professors que imparteixen el CAP participen d'aquest plantejament des de les seues idees prèvies en el "Projecte per al concurs de mèrits a Coordinacions dels cursos": "L'alumnat arriba a les sessions amb un rebuig considerable al mateix. La majoria d'ells i elles no tenen l'ensenyança com a primera opció i el CAP és viscut com un entrebanc burocràtic

⁴ Ambdues qüestions vénen **legislades**, principalment per la Llei General d'Educació de 1970 i més específicament mitjançant l'Ordre Ministerial de 8 de juliol de 1971 (BOE de 12 d'agost). Altres disposicions la complementen com Reial Decret 850/1993 i l'Ordre de 9 de setembre de 1993 així com les successives disposicions que ajornaven la seua desaparició fins el R.D. 1318/2004 de 28 de maig (BOE de 29 de maig) que dona continuïtat al CAP fins al curs 2005-06. Com afirma el professor Cantarero (2005: s.p.): "l'única novetat important és que durant l'any 98, encara que ja iniciat en el 97, la Conselleria d'Educació es reuneix amb les universitats i trau una normativa mentre dure la seua vigència i a l'espera dels canvis que se suposaven, per a coordinar el procés d'inscripció, matrícula,... D'alguna manera, assumeix la seua responsabilitat al traure en el DOGV la convocatòria i el procediment de regulació" respecte a aquests cursos. Paral·lelament, s'intentà la posada en funcionament del Reial Decret 1692/1995 com a conseqüència de la LOGSE i tota la legislació normativa, i més tard del Reial Decret 118/2004 que impulsà la LOCE. Actualment estan ambdós derogats i per tant, és vigent la primitiva legislació.

⁵ Exactament les dels cursos 90-91, 91-92, 92-93, 93-94, 94-95 i 95-96. Segons Mila Belinchón, responsable de la Secció d'ensenyament secundari del SFP són les úniques memòries disponibles que té el Servei a nivell global, a més de les individuals d'alumnes i professorat.

⁶ Servei de Formació Permanent (1991), *Memòria de les activitats del SFP*, València, SFP-Universitat de València (mecanografiat), p. 3

que no va a aportar res a la seua formació. L'acreditació es buscada per la puntuació addicional que pot aportar o per la seua condició indispensable respecte a les oposicions" ⁷. Actualment, la situació és semblant, doncs com afirma el responsable dels cursos CAP (Cantarero: 2005, s.p.): "Clar, el problema és que es tracta d'un curs concebut com un tràmit administratiu que fa possible a qualsevol llicenciat el presentar-se a unes oposicions, i no prepara per a la docència sinó que habilita per a concursar"

Una segona característica d'autocrítica també compartida per altres sectors, és la relacionada amb els continguts i estructura del CAP: **la coordinació**. Deixant de costat la professionalitat dels docents i alumnat, l'informe del SFP considera que existeix una radical separació entre formació inicial específica i formació inicial psicopedagògica, amb "una total incomunicació entre què ensenyar, com ensenyar i en quin context ensenyar, quan realment haurien de ser tres fases d'un mateix procés" ⁸. Aquesta és l'opinió de diferents professors que coincideixen en remarcar la importància d'aquesta coordinació: "convé assenyalar la necessitat d'augmentar la coordinació entre el mòdul psicopedagògic i el mòdul de didàctica específica. Tant pel que fa al tractament dels continguts, com al desenvolupament de les pràctiques, aquesta coordinació aportaria nombrosos elements per enriquir el treball d'ambdós mòduls" ⁹. Tanmateix, si que hi ha unes orientacions des del SFP per a que els diferents professors compartisquen programes i opinions. Normalment es realitza una reunió inicial amb el professorat del mòdul general i algunes vegades al final de curs si hi ha qüestions pendents o novetats, segons s'informa des del SFP. Un altre tema són les àrees de didàctica específica que funcionen pel seu compte, ja que estan assignades als departaments corresponents i l'única funció del Servei és comunicar-ho als altres per si volen participar.

En la mateixa memòria de les activitats del SFP i dintre l'apartat sobre el CAP, s'afirma així mateix que hi ha també una absoluta **separació entre teoria i pràctica** "imputable no solament a la seua concepció de suplement formatiu a sumar a una carrera universitària 'científica', sinó també a la seua pròpia estructura interna i a la seua pròpia organització que ha cristal·litzat en una devaluació tragicòmica del seu vessant pràctic als centres d'ensenyament" ¹⁰ segons afirmava l'exdirectora del SFP (1991). Descartada la relació entre la formació universitària i el CAP i entre la teoria i la pràctica, tampoc existeix lligam entre el bloc de continguts comuns i les didàctiques específiques, de manera que es configuren com a

⁷ CERDÀ i MANUEL, Robert (sense data), *Concurs de mèrits per a Coordinacions CAP. Geografia i Història. Memòria-Projecte*, València, p. 2

⁸ Servei de Formació Permanent (1991) p. 3

⁹ LLUCH i BALAGUER, Xavier (1997), *Memòria del Certificat d'Apitud Pedagògica. Mòdul Psicopedagògic*, València 1997, p. 6

¹⁰ García Moneris, Carmen (1991), 3^a pàgina sense numerar.

nivells estancs que provoquen la seua esterilitat en el conjunt educatiu. Inclús en una matèria com la tecnologia, hi ha una formació eminentment teòrica com es queixa el professor Cortina (2005: 1): “Tota la informació que ens donaven estava referida a objectius, metodologia de treball... a nivell teòric clar està. Sobre tecnologia, férem al final una espècie de pràctiques que consistia en imaginar-nos una classe i fer una sessió per a xiquets. Això serien les últimes dos classes, és a dir unes vuit hores i és clarament insuficient”. Però quan es té la sort de cursar la part específica, no sempre els resultats acompanyen les expectatives com assenyala la professora Esteve (2005: 1): “En la part de didàctica específica, la veritat és que jo esperava molt més: tècniques d’aprenentatge, tècniques per a l’aula... però simplement continuaven amb la teoria i la part de la unitat didàctica no es tractà gens”.

Molt lligat a l’aspecte qualitatiu de l’**horari** és el quantitatiu, doncs la seua durada era simbòlica en la formació de molts dels professors que actualment estan donant classe a les nostres aules com afirma la professora Serrano (Entrevista, 1996): "Vaig estar uns tres mesos i era una vegada a la setmana". Igual passava en la dècada del vuitanta on s’impartien generalment un total de deu hores de teoria i dues de docència directa com ens recorda un alumne d’aleshores: "A nivell teòric crec que varen ser cinc sessions de dues hores. En total cinc teòriques i dues pràctiques. Amb eixe bagatge evidentment no es podia anar a cap lloc" (Fernández, 1996:s.p.). I si a la dècada dels vuitanta “es formava” així, en la següent dècada sembla haver-se augmentat a una vintena.¹¹

És cert que la situació actual no és com aleshores, però si tenim en consideració que durant el curs 95-96 hi hagueren dos torns d’alumnat, el primer del 16 d’octubre al 26 de gener, i el segon del 29 de gener al 17 de maig, podem calcular unes 14 setmanes lectives. Més directes són les paraules d’un alumne del curs 95-96 quan va assegurar que "(jo) vaig començar el CAP al mes d’octubre del 95. Era un dia a la setmana, en concret el dilluns de 6 de la vesprada a 9 de la nit, i durava fins a gener" (Bellido, 1996:s.p.)¹², de forma que podem calcular un màxim de 42 hores, xifra que representa el 28% del temps establert a nivell teòric de forma “oficial” (150 hores). Però aquesta xifra encara es queda més curta si atenem a programacions concretes del professorat que imparteix el CAP i que delimita perfectament deu sessions de tres hores¹³. A aquest reduït horari, caldria afegir unes altres trenta hores dedicades a

¹¹ Entrevista a Adolfo Bellido, alumne del CAP durant el curs 95-96 a la ciutat de València, València 19-VII-96, p. 2

¹² Alumne dels cursos CAP de 1995-96 en l’especialitat de Ciències Socials, Geografia i Història.

¹³ CERDÀ i MANUEL, Robert (1995), *Projecte de Programació CAP 95. Geografia i Història*, València, p. 1 i ss.

CERDÀ i MANUEL, Robert (1996), *Memòria final CAP 96-G/H 2*, València, p. 1 i ss.

qüestions psicopedagògiques impartides generalment per professorat de la Facultat de Ciències de l'Educació.

Malgrat la normativa legal, els cursos CAP han tingut al llarg del temps una gran autonomia. Així hi havia possibilitat en algunes universitats per a fer-lo de manera intensiva durant unes setmanes seguides com a cursos d'estiu; també estava la facilitat per a realitzar-lo durant uns quants caps de setmana amb autobusos concertats per a l'ocasió; i mil i una variants que tenien per objectiu la ràpida obtenció de la certificació. Així ens ho explica la professora Esteve (2005:1): "El vaig fer a Benifaió (la Ribera) durant el 2002 i consistien en dos mòduls, un general i de legislació, i la part de didàctica específica. Cadascun d'ells era de 50 h (de novembre a març), un dia a la setmana durant tres hores". Una altra experiència en aquest sentit ens la proporciona el professor Cortina (2005: 1): "Vaig fer el CAP durant el curs passat, 2003-04. Era el divendres de 16 a 20 h. i com no tenia classe, dinava en el poble i pujava a Alcoi. En total eren unes 15 sessions i després hi havia que fer uns treballs que s'arreglaven setmanalment. I quan acabaves tot això, havies de fer unes pràctiques però com ja treballava no les vaig fer".

I és la fase de **pràctiques** als centres d'ensenyament l'altre tret que mostra una realitat preocupant al mantindre una situació d'aïllament respecte al nucli teòric-pràctic i de complement amb un percentatge pròxim al 30% del curs. Aquesta presència de les sessions de cara a l'alumnat també han evolucionat amb el temps. Fa una quinzena d'anys es reduïen a una sola classe com assegura el professor Fernández (1996): "De pràctiques fèiem dues hores, una que era presencial en la qual nosaltres vèiem com el professor donava la classe i una altra en la qual nosaltres la donàvem" però a més a més, "el problema va estar també en que nosaltres triàvem el nivell on volíem fer les pràctiques, i clar, com eixíem de la Universitat, tots volíem els cursos més alts de COU i tercer de BUP com a molt. I sembla que aquesta dinàmica continua de forma similar com explica la professora Esteve (2005): "Jo vaig tindre sort, però a les companyes del CAP que tenia no els anà tan bé. Segons em digueren, quan anaren al centre els digueren "a caixes destemplades" que d'acord, que els signarien l'acta i ja està. I que si volien anar a donar una classe, doncs també podrien anar un dia".

Una altra possibilitat és la realització del CAP els dissabtes com l'experiència de la llicenciada Talamantes (2005: s.p.): "Anem els dissabtes perquè la majoria treballem. De 9 a 12 fem la didàctica específica, primer dues hores de teoria i després una en la qual intervenen quatre grups de classe a un quart d'hora cadascun. Un xicotet descans de 15' i dues hores aproximadament del mòdul general. De l'horari de cinc hores seguides es pot deduir el que acabem pensant en l'entorn d'un aula sense finestres al carrer, llum artificial, aire condicionat

i tota l'estona amb una exposició magistral i una classe tradicional". L'obligatorietat de la seua tutorització per part de la legislació vigent però sense cap normativa que la concrete ni amb condicions que la faciliten, deixa en mans del voluntarisme del professorat el seu correcte compliment.

El sisé bloc de queixes o dificultats fa esment a qüestions de tipus burocràtic o d'**infraestructura**. Manquen aspectes tan bàsics com aconseguir aules per a poder impartir les classes teòrico-pràctiques en una universitat tan massificada com la valenciana. A més d'altres com la transitorietat i provisionalitat amb la qual el SFP organitza uns cursos compartits amb la Conselleria d'Educació sense que s'haja signat cap document de col·laboració entre ambdues institucions. Aquesta indefinició de competències dóna com a resultat un curs que "està en terra de ningú. No és un curs de l'Administració ni de la Universitat, doncs aquesta té únicament el mandat legal d'organitzar-lo, gestionar-lo i expedir la certificació corresponent, però no és un ensenyament reglat. Per tant, cap Administració assumeix plenament l'ensenyança d'aquest curs. No se'l creu ningú" (Belinchón, 1996)¹⁴. Des del curs 98-99 en que la Conselleria va intervenir, no és tan problemàtica la situació, doncs normalment el professorat que imparteix el curs prefereix fer-ho en el seu institut tot i que "de locals per impartir les classes tradicionalment hem tingut greus mancances" (Cantarero, 2005).

També els **continguts** del CAP han evolucionat des d'un plantejament únicament disciplinar fins a incorporar aspectes psicopedagògics, encara que com opinen representants de l'alumnat, no sempre de manera profitosa. Durant els anys setanta la poca formació que s'oferia al CAP estava totalment centrada en continguts relacionats amb la carrera estudiada i sense preparació didàctica en paraules de la professora Serrano (1996)¹⁵: "Vaig fer el CAP, encara que no recorde res, com si fora una cosa que no tenia cap sentit (...) Era tot tan anodí que únicament recorde algunes diapositives". Aquesta era tota la preparació didàctica que rebien, amb un oblit complet de les qüestions psicopedagògiques i amb una "didàctica" basada únicament en un conjunt de tècniques i comentaris sobre la disciplina impartides per un professorat fortament focalitzat cap a la seua epistemologia i amb una mancança absoluta de pràctiques reals a l'aula. Aquesta situació va anar modificant-se molt poc a poc, com indica un antic estudiant del CAP als anys vuitanta (Fernández, 1996): "A nivell de continguts es tractava

¹⁴ Durant el curs 1997-98, la professora Mila Belinchón s'ha reincorporat a la seua tasca com a professora d'EEMM, i com a conseqüència de la indefinició de la Conselleria d'Educació, els cursos CAP estan aturats (octubre 97).

¹⁵ La professora Consuelo Serrano és actualment catedràtica de Didàctica de les Ciències Socials a l'Escola de Magisteri de València.

d'un estudi de materials (...) Tots eren de Geografia i Història, específics de l'àrea sense res de psicopedagogia". I continua més endavant "com a materials teòrics no recorde el que ens donaren, però sí que et puc dir que no eren una cosa massa aconseguida". En 1985, hi ha indicis de canvi com assegura un alumne d'aleshores, quan comenta (Rodríguez, 1996): "No recorde ni a professors convidats ni a cap altre que a la tutora. Sí que parlàrem de psicopedagogia (...) però no en profunditat. Fins aleshores no havia llegit res d'aquests temes, perquè a la Facultat no et donaven res en absolut ni cap cosa que tingués a veure amb el donar classe". Deu anys més tard, a meitat dels noranta, sembla que l'avanç ja és més important amb la introducció de professorat col·laborador i incorporació de nous continguts com ens apunta un alumne del curs 95-96 (Entrevista, Bellido, 1996 p. 1): "A més del professor que ens donava la Geografia i Història, hi havia un que no me'n recorde del nom i que duia el tema de Pedagogia. I va ser molt fort perquè era molt avorrit, molt densa la matèria, el contingut interessant però un pedagog que estava allí i veia com ens avorríem tota la classe... va ser un poc trist".

Per altra part, cal deixar testimoni de l'existència d'un extens qüestionari d'**avaluació** sobre el CAP ¹⁶ encara que no es complimenta tots els anys, doncs no hi havien excessives variacions en els seus resultats segons l'actual responsable del CAP (Cantarero, 2005). Això no significa que no es facen memòries tots els anys, però bàsicament són de dades estadístiques i no s'entra en valoracions detallades dels cursos CAP. Com diu el professor Cantarero (2005): "Simplement em passen les incidències del curs, l'acta i algun comentari valoratiu. A més, si des d'ací es contracta a algunes persones de fora, inicialment cal comprovar si el desenvolupament del curs ha sigut l'adequat..., però és distint quan es tracta de professorat propi de la Universitat. Eixe professor ha superat un procés rigorós de selecció i per tant té competència plena; no anem, doncs, des d'ací a demanar-li comptes per aquesta nova matèria que va a impartir".

Els professors José Gimeno Sacristán i Angel Pérez ja demostraren en un estudi realitzat durant el curs 1992, que no es detectava cap incidència significativa en el pensament dels futurs docents que havien realitzat el CAP. I de la mateix opinió són els docents universitaris Teresa García (Universidad de la Rioja) i Joan Pagés (Autònoma de Barcelona) quan asseguren que la Universitat espanyola com la de molts altres països, no li interessa ni li

¹⁶ Realitzat per la Unitat Tècnica d'Avaluació i Diagnòstic Educatiu del mateix Servei de Formació Permanent de la Universitat de València, existeix un model on a través de tretze fulls s'intentava conèixer les opinions de l'alumnat. La seua estructura està formada per un full d'instruccions, un altre de dades estadístiques i dos fulls per cadascun dels blocs de continguts: qüestions generals, didàctica específica, psicologia, pedagogia, història de l'educació i una única pàgina sobre les pràctiques.

preocupa la formació dels professors de Secundària. En el mateix sentit s'expressa la professora Pilar Benejam (2004): "Quan es parla de la millora de l'educació es dedica sempre un apartat a la formació del professorat però, en la meua opinió, aquest és un tema que interessa poc. Les successives reformes educatives que m'ha tocat viure li han atorgat una escassa atenció. En comitès, informes, estudis al voltant dels problemes de l'educació sempre s'esmenta la rellevància del tema, però rarament s'aborda; se la deixa en un segon plànol tal vegada perquè resulta inquietant i fins diria que destorbadora".

Com a **marc global**, ja hem comentat en diverses ocasions (Ramiro:1997, 2001, 2004) no és lògic que un sistema educatiu que avança l'etapa de la comprensivitat fins als 16 anys, descarregue la seua responsabilitat en un professorat que ha estat format bàsicament en els continguts epistemològics de la seua àrea i que tan sols secundàriament ha optat a ensenyar per motius laborals en la seua majoria. I a més a més amb una formació didàctica que durant molts anys ha tingut una lenta evolució malgrat els esforços personals de molts docents però que és totalment insuficient per a les noves circumstàncies. D'aquesta forma ens trobem amb una etapa com la secundària que té com a característica la seua obligatorietat i per tant la necessitat d'impartir un currículum bàsic. I per a desenvolupar-la, es confia la seua estructura als llicenciats, que han estat formats únicament en la seua matèria i en un CAP de dubtosa eficàcia. A més a més i per a formar-los didàcticament es confia a un professorat en la part específica que no sempre ha tingut la possibilitat de poder donar classes a les aules dels instituts i si ho ha fet, ha estat en èpoques anteriors amb un alumnat que tenia unes característiques molt diferents a les actuals. En eixe sentit s'expressa el professor González (2004:6) quan diu: "amb l'ESO (que constitueix específicament tasca de mestres), professors altament qualificats en una especialitat científica (arqueologia, geodinàmica, biologia cel·lular...) han de dedicar-se simultàniament a l'educació tant d'adolescents que volen o no volen estudiar... sense que allò haja estat mai en el seu horitzó formatiu ni en la seua vocació". Eixa és una de les claus, no l'única, que ha influït en la mala percepció i resultats de l'ESO com denunciava fa poc la professora Benejam (2004: 46): "El desfàsament entre les finalitats i els mitjans, especialment el dèficit en capital humà preparat per a portar endavant aquestes finalitat a bon termini, ha posat en tela de judici una bona llei i ha abocat a l'educació pública a una crisi anunciada i quasi que inevitable (...) amb notables excepcions".

3. Conclusions

En resum, ens trobem amb una formació didàctica pensada en 1970 per a uns llicenciats que van a exercir el seu treball amb els adolescents de BUP, caracteritzada per

constituir de principi un requisit burocràtic sense cap interès pedagògic. I es fa mitjançant uns cursos on la pràctica és un afegit a una formació teòrica, basada en la radical separació entre formació inicial a la facultat, formació psicopedagògica i didàctica específica. Una formació on tot és provisional: professorat, locals i inclús organització repartida entre diferents institucions sense coordinació i amb unes pràctiques als instituts més bé simbòliques.

No obstant, cal reconèixer la progressiva millora en la selecció del professorat coordinador i responsables dels cursos mitjançant un concurs de mèrits, l'esforç continu per part de la Direcció dels cursos del CAP de la Universitat de València malgrat les deficientes condicions de planificació en que s'ha de treballar any a any, i la lenta però ascendent consideració d'aquesta activitat per part dels docents. A més a més, la posada en funcionament d'una nova estructura obri esperances ben fonamentades d'una ràpida i eficient millora.

A la fi, ens trobem amb un curs amb una data de caducitat que va allargant-se com a conseqüència de la LOGSE, la LOCE, la LOE actual i els acords de Bolònia que dificulten qualsevol modificació. A l'altre costat, tenim a un alumnat cada vegada més necessitat de la formació didàctica d'un professorat capacitat per a l'ensenyament postobligatori però que ha de compaginar també el sistema bàsic amb una preparació insuficient. Es pot formar didàcticament al professorat de secundària? Si, però d'aquesta forma no.

Bibliografia

- BENEJAM, Pilar (2004): "La profesionalización de los docentes de secundaria o la indiferencia sistemática", *IBER. Didáctica de las CC.SS. Geografía e Historia* núm. 42, Barcelona, Editorial Graó, pp. 44-56
- BELINCHON, Mila (1996): Entrevista sobre el CAP (s.p.)
- BELLIDO, Adolfo (1996). Entrevista sobre el CAP (s.p.)
- CANTARERO, Joan (2005): Entrevista sobre el CAP (s.p.)
- CORTINA, Jesús (2005): Entrevista sobre el CAP (s.p.)
- ESTEVE, Sara (2005): Entrevista sobre el CAP (s.p.)
- FERNANDEZ, José Manuel (1996): Entrevista sobre el CAP (s.p.)
- GARCÍA MONERRIS, Camen (1991): Entrevista sobre el CAP (s.p.)
- GARCÍA, Teresa i PAGÉS, Joan (1999): "La Formación didáctica de las Ciencias Sociales del Profesorado de Secundaria: del CAP al CCP" en *Contextos Educativos. Revista de Educación*. Universidad de la Rioja. Vol. II, 53-70
- GIMENO SACRISTAN, Josçe i PÉREZ, Angel (1992): *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- GONZÁLEZ, Isidoro (2004): "Año 2005: otro momento crucial (y otra vez desaprovechado?) para la formación del profesorado de secundaria", *IBER. Didáctica de las CC.SS. Geografía e Historia*, Barcelona núm. 42, Editorial Graó, pp. 5-7
- GONZALEZ, Isidoro (2004): "La formación inicial de los profesores: tener y no tener", *IBER. Didáctica de las CC.SS. Geografía e Historia* núm. 42, Barcelona, Editorial Graó, pp. 8-43.
- PÉREZ JUSTE, Ramon (2004): "La formación pedagógica del docente es casi nula". *Magisterio* 22-9-04, CV p. 11
- RAMIRO ROCA, Enric (1997): "Crònica amarga d'una reforma des del País Valencià", *Escola Catalana* núm. 338, Barcelona, Òmnium Cultural, pp. 10-12

- RAMIRO ROCA, Enric (1998a): *La institucionalització i difusió de la Geografia Escolar: la percepció del professorat de la comarca de la Ribera*, Tesis doctoral presentada a la Universitat de València (s.p.)
- RAMIRO ROCA; Enric (1998b): “¿Evolucionamos o nos quedamos quietos?”, *Scripta Nova* núm. 29, Universitat de Barcelona (<http://www.ub.es/geocrit/sn-29.htm>).
- RAMIRO ROCA, Enric (2001): “La reforma educativa en el País Valenciano: una luz con muchas sombras”, *Campus en línea. Revista virtual de la Universidad de El Salvador* (www.utec.edu.sv/campus/intelecto/reforma%20educativa.htm).
- RAMIRO ROCA, Enric (2003a): “Al borde del precipicio (Evolución de la Educación y las Ciencias Sociales en el Estado español, 1980-2002)”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales* núm. 8, Universidad de los Andes, Mérida-Venezuela, pp. 31-42.
- RAMIRO ROCA; Enric (2003b): “El CAP: un despropósito consentido, prolongado y estéril”, *Actas do I Congreso de Ensinantes de Xeografía. Terra* núm., 6, Universidade de Santiago de Compostela, pp. 59-76
- RAMIRO ROCA; Enric (2004): “Nos engañan sin enterarnos”, *Quaderns Digitals* núm. 32, Centre d'Estudis Vall de Segó (<http://www.quadernsdigitals.net/index.php?>)
- RODRÍGUEZ, Fernando (1996): Entrevista sobre el CAP (s.p.)
- SERRANO, Consuelo (1996): Entrevista sobre el CAP (s.p.)
- TALAMANTES, Vicen (2005): Entrevista sobre el CAP (s.p.)