



Entrecruzamientos de la Didáctica en la formación de profesores en psicología

Didactics Interlinkages in psychology teachers training

Elba Noemí Gomez

enoemigomez@gmail.com

Doctora en Educación. Magíster en Didáctica. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación y Psicología. Especialista en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto.

Profesora Asociada Exclusiva del Área Currículum y Didáctica e Investigadora de la Universidad Nacional de San Luis.

Resumen

En este trabajo se plantea la problemática tradicional entre el campo de la didáctica general y las didácticas específicas, situando el entramado en la propuesta curricular de los Planes de Estudio del Profesorado en Psicología, de la Universidad Nacional de San Luis, Ordenanza N°17/78-R, CD y Ordenanza N°02/07-CD- y sus modificaciones, RM N°334/09, en vigencia. El Plan 17/78 incluía la didáctica general separada del campo del currículum, en dos asignaturas diferentes, y una didáctica específica por nivel educativo y disciplina. En el plan vigente, la didáctica general se encuentra asociada al campo del currículum, dado su objeto de estudio en común: la enseñanza, e incluye una didáctica específica por disciplina. Se propone analizar estas singularidades y reflexionar acerca de las intrincadas relaciones entre la didáctica general y las específicas. De ello, resulta evidente la importancia de la relación mutua entre la didáctica general y las específicas, donde ambas son dadoras y oferentes de conocimientos, para brindar una enseñanza que

produzca aprendizajes significativos. Por otro lado, se observó la necesidad, de la convergencia de diferentes didácticas específicas en la formación del profesorado en psicología, dados los actuales contornos educativos y los nuevos perfiles de los sujetos de la educación.

Palabras Clave: profesorado en psicología, didáctica general, didácticas específicas, entrecruzamientos.

Abstract

In this work, the traditional problem between the field of general didactics and specific didactics is raised, placing the framework in the curricular proposal of the Psychology Teacher Training Programme, of the National University of San Luis, Ordinance No. 17 / 78-R, CD and Ordinance No. 02/07-CD- and its amendments, RM No. 334/09, in force.

The study programme 17/78 included general didactics separated from the field of the curriculum, in two different subjects, and specific didactics by educational level and discipline. In the current study programme, general didactics is associated with the field of the curriculum, given its common object of study: teaching, and includes specific didactics by discipline. It is proposed to analyze these singularities and reflect on the intricate relationships between general and specific didactics. From this, the importance of the mutual relationship between general and specific didactics is evident, where both are givers and providers of knowledge in order to provide an education that produces meaningful learning. On the other hand, the need for the convergence of different specific didactics in the training of psychology teachers was observed, given the current educational context and the new profiles of the subjects of education.

Key Words: psychology teacher training course, general didactics, specific didactics, interlinkages

Introducción

En este trabajo, se plantea la problemática tradicional entre el campo de la didáctica general y las didácticas específicas, situando el entramado en la propuesta curricular de los Planes de Estudio del Profesorado en Psicología, de la Universidad Nacional de San Luis, Ordenanza N°17/78-R, CD, activo y Ordenanza N°02/07-CD- y sus modificaciones, RM N°334/09, en vigencia. El Plan 17/78 incluía la didáctica general separada del campo del currículum, en dos asignaturas diferentes, y una didáctica específica por nivel educativo y disciplina. En el plan vigente, la didáctica general se encuentra asociada al campo del currículum, dado su objeto de estudio en común: la enseñanza, e incluye una didáctica específica por disciplina.

La relación entre el campo de la didáctica general y los campos de las didácticas específicas ha sido controversial desde sus orígenes. Los debates y las discusiones por enfoques contrapuestos o contrarios han abundado, así como diversas posiciones de acercamiento, de consensos y colaboración entre el campo de la didáctica general y las diversas didácticas específicas.

Estas posiciones se definen en su existencia y en las determinaciones que les imprimen a sus ocupantes por la situación actual o potencial en la estructura de distribución de poder o capital, y por las relaciones objetivas con las demás posiciones.

Desde esta perspectiva, se propone analizar estas singularidades y reflexionar acerca de las intrincadas relaciones entre la didáctica general y las específicas. De ello, resulta evidente la importancia de la relación mutua entre la didáctica general y las específicas, donde ambas son dadoras y oferentes de conocimientos, para brindar una enseñanza que produzca aprendizajes significativos. Por otro lado, se observó la necesidad, de la convergencia de diferentes didácticas específicas en la formación del profesorado en psicología, dados los actuales contornos educativos y los nuevos perfiles de los sujetos de la educación.

Objetivos:

- Vincular la formación para la enseñanza de la psicología con la problemática del campo de la didáctica general y las didácticas específicas.
- Reflexionar acerca de los aportes de las psicologías específicas en la formación de profesores en psicología.

Desarrollo

1. El campo de la didáctica general como base normativa de la formación docente

La inclusión de la didáctica, como disciplina en el campo de la educación, corresponde a la tradición centroeuropea y mediterránea. Fue sistematizada por Juan Amos Comenio, como matriz de origen, en su texto: "La didáctica Magna" (1657), para extenderse luego al ámbito latinoamericano, donde ha ocupado un espacio curricular central en la formación docente. En los países anglosajones se delegó a la psicología educacional el saber didáctico.

La didáctica surgió, históricamente, como espacio de concreción normativa y prescriptiva de la enseñanza, ligada a la búsqueda de utopías pedagógicas, pansófica o religiosa o humanística-ética, no religiosa, colaborando con los fines de la educación y la construcción de valores hacia una sociedad más justa.

Esta normatividad de la didáctica, actúa como una bisagra o realización intersticial de los postulados de las utopías pedagógicas y las prácticas educativas, que se desarrollan en las instituciones educativas y sus clases en las aulas. Dado el raudo avance tecnológico y científico en general, sumado

a los constantes cambios sociales, culturales y del perfil de los sujetos de la educación, la norma persiste, pero su carácter es siempre transformador.

Al referirnos al saber didáctico, hablamos en términos de campo, remitiéndonos al concepto de campo social de Pierre Bourdieu (1930-2002), desde la perspectiva de Alicia Gutiérrez (1997). Bourdieu define el concepto de campo social como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él (Gutiérrez, 1997). Jean Pierre Bourdieu define los campos sociales como: “espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias” (Bourdieu, 1987, p. 108).

Para Bourdieu, un campo es un espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas, es una red de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones se definen en su existencia y en las determinaciones que les imprimen a sus ocupantes por la situación actual o potencial en la estructura de distribución de poder o capital, y por las relaciones objetivas con las demás posiciones. La noción de campo, en Bourdieu, implica pensar en términos de relaciones.

Este espacio se caracteriza por relaciones de alianza entre los miembros, en una búsqueda por obtener mayor beneficio e imponer como legítimo aquello que los define como grupo; así como por la confrontación de grupos y sujetos en la búsqueda por mejorar posiciones o excluir grupos. La posición depende del tipo, el volumen y la legitimidad del capital (cultural, social y simbólico) y del *hábitus*, como sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, de ahí que campo, capital y *hábitus* sean conceptos ligados.

Siguiendo a Camilloni (2007), no podemos desconocer el concepto de campo y *hábitus*, fundamentalmente en la acción didáctica, concebida como una teoría de la enseñanza y una ciencia social, al menos desde una definición programática.

A pesar de los avatares que debió afrontar en el curso de su desarrollo, la didáctica, pudo demostrar su fortaleza y dar pruebas de solidez, porque ha perdurado a lo largo del tiempo y ha desplegado su interés en la enseñanza a través de la propuesta de renovadas formas de acción, revisando pautas, y abordando con fuertes fundamentos, los criterios de su justificación, fortaleciéndose y enriqueciéndose a partir de la investigación y del análisis de la misma práctica docente.

De su parte, Litwin (2010), entiende la didáctica, como teoría de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en que se inscriben. Estas prácticas presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular, como productos de sus historias, perspectivas, límites y posibilidades.

A su vez, la enseñanza, involucra siempre tres componentes: un sujeto que posee un conocimiento, un sujeto que desea aprender este conocimiento y este contenido a mediatizar a quien lo desea. Ello supone el establecimiento de un vínculo denominado "relación didáctica" (Saint Onge, 1997).

El campo de la didáctica general fue creciendo en caudal interpretativo-descriptivo con los aportes de diversas corrientes psicológicas, sociología, antropología, política y sus reconceptualizaciones se encuentran, históricamente ligadas al campo del currículum. En esta evolución, surgieron megateorías (Davini, 2010), comprometidas con un discurso interpretativo con pretensiones de reunir el abanico de producciones científicas en un marco global comprensivo, con lo que se pierden reglas de acción determinadas, pero se amplían las posibilidades didácticas.

Según Camilloni (2007), el campo de la didáctica “se construye sobre la base de la toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social” (2007, p. 22). La toma de decisiones es permanente y señala los caminos a seguir.

En este devenir, no podemos desconocer las creencias que atraviesan a los docentes y a su práctica y los vínculos que establecen con el saber didáctico, ya sean estos de sentido común, pseudoeruditos o eruditos (Camilloni, 2007).

La didáctica se enfoca, entonces, en ofrecer un escenario formador de la praxis educativa, en la que se fortalece el aprendizaje significativo de los estudiantes del profesorado en psicología, a los fines de desarrollar sus potencialidades para el oficio docente y originar nuevos modos de actuar. Este tipo de aprendizaje es categorial, pues le facilita al estudiante adquirir un andamiaje que le ayudará, por analogía, a enfrentar las situaciones nuevas en las que se encuentre en diferentes ambientes; podría afirmarse, que de lo que se trata en este proceso es de adquirir una comprensión de las situaciones educativas y es una vía para establecer relaciones, responder cuestionamientos y proyectar alternativas.

Asimismo, la mediatización del campo de la didáctica general, en conjunción con el campo del currículum implica, la responsabilidad social y el compromiso de lograr que todos los estudiantes se apropien de conocimientos teórico-práctico-valorativos y construyan saberes que les serán indispensables, a modo de “herramientas” en su desempeño docente profesional en mundo complejo y ambiguo, donde son mayores las incertidumbres que las certezas y predominan las hibridaciones, las mixturas y las paradojas sociales y culturales del entorno educativo.

Por ello, es necesario propiciar una didáctica madura, seria, rigurosa, dinámica, humana, con sentido crítico y acorde con los nuevos sujetos y contextos de la educación, con contenidos académicos transversales

referentes a los derechos humanos, las leyes que protegen a estudiantes, docentes e instituciones, problemáticas sociales y hechos de actualidad inherentes a la enseñanza media y superior.

En el caso del Profesorado en Psicología, de la Universidad Nacional de San Luis, Ordenanza N°17/78-R, CD y Ordenanza N°02/07-CD- y sus modificaciones, RM N°334/09, en vigencia, observamos que el Plan 17/78 incluía la didáctica general como una asignatura independiente del currículum, que se cursaba previamente, desde un enfoque técnico, tecnocrático y atendía, esencialmente, a modelos de diseño curricular. La didáctica general posibilitaba a los estudiantes el conocimiento de la agenda clásica de la didáctica: objetivos, contenidos, formas de enseñanza y evaluación. En el enfoque renovado del Plan del profesorado vigente, la didáctica general se entrelaza con el campo del currículum en una asignatura anual, constituyéndose en un espacio curricular que plantea un debate epistemológico respecto a formas distintas de accionar e investigar en educación; así como de comprender y enseñar la psicología como una ciencia social. Entendemos que la didáctica y el currículum responden a dos tradiciones diferentes y un objeto en común: la enseñanza. Ambos campos de conocimiento han sido inicialmente construidos en ámbitos temporales, geográficos, históricos, culturales y académicos diferentes.

La complementariedad, límites y fronteras de ambos campos han sido y son objeto de debate en la comunidad académica.

Así, los mayores consensos están dados al considerar que las fronteras que separan ambos campos no son tan marcadas, sino que se reúnen para la mejora de la enseñanza. La didáctica se asume como una teoría de la enseñanza, lo que implica abordar el para qué se enseña, el por qué y el cómo; a quién, cuándo y dónde se atiende de igual forma a la estructuración de los procesos de enseñanza de cada docente que está sujeto a adaptar sus formas de enseñar a la organización educativa, a los lineamientos curriculares de base adaptándolos a cada escenario educativo.

En tales circunstancias, importan las preguntas, o los tipos de explicaciones que se realizan para generar o no procesos reflexivos que conduzcan a una construcción de conocimiento que les permita hacer uso del mismo en cualquier momento y situación. La enseñanza no es algo que se hace a alguien, sostiene, sino que se hace con alguien; se construye cooperativamente en las instancias de práctica y entre todos los implicados (Litwin, 2010). De este modo, una buena enseñanza dejará en docentes y estudiantes un deseo de continuar enseñando y aprendiendo, a la vez que la incorporación de nuevos conocimientos.

Por consiguiente, la didáctica general se construye sobre la base de toma de posición ante los problemas esenciales de la educación como práctica social (Camilloni, 2007), ofreciendo a los estudiantes del profesorado en psicología, la comprensión de las prescripciones de la enseñanza, establecer las intencionalidades de la práctica docente, un abanico de recursos para mediatizar el contenido disciplinar y enfoques de evaluación de los aprendizajes. Esta complejidad se reúne en una determinada propuesta educativa, a través de un programa de asignatura, la planificación y puesta en acción de una clase o secuencia didáctica, en tanto, las didácticas especiales colocarían el énfasis en la especificidad y la creación de modalidades para potenciar estos procesos.

2. Las didácticas específicas y sus controversias

La configuración histórica de las didácticas específicas, también llamadas especiales, fue un proceso largo en el cual el protagonismo recae en el profesorado, y sus papeles eran los de crear nuevos conocimientos desde su propia reflexión en la práctica y sobre la práctica. Las didácticas específicas trataron de dar respuesta a todos los problemas del fracaso escolar que comenzaron a surgir a partir de la democratización de la educación. La existencia de las didácticas específicas como campo de conocimientos, se percibe como un lugar construido en los bordes e

intersección de la didáctica general y de las epistemologías que en ella subyacen.

Tanto el campo teórico de la didáctica y de las didácticas específicas, se encuentran implícitas dimensiones históricas, epistemológicas, políticas, sociales y con ello han sido objetos de múltiples polémicas y deliberaciones.

Las didácticas especiales se expandieron notablemente y sus didactistas comenzaron a ser algo más que expertos en contenidos. comenzaron las disputas en el terreno de la acción didáctica y los litigios respecto de los dominios de las disciplinas.

Uno de los hechos significativos de las luchas entre la didáctica general y las específicas, es que estas se centran en el criterio disciplinar; predomina este criterio al momento de configurarse las didácticas especiales. Si bien Camilloni (2010) sistematiza 5 (cinco) criterios usuales, a los fines de establecer tipos de didácticas específicas, prevalecen las didácticas disciplinares, configurándose un espacio complejo compuesto por los productores de la palabra (investigadores y expertos de las diferentes ciencias académicas), distribuidores (empresas editoriales, profesores, medios masivos de comunicación, instancias de difusión), destinatarios (estudiantes, investigadores y estudiosos) e instancias legitimadoras y distribuidoras del bien (universidades e institutos de investigación, escuelas, institutos de formación docente).

Retomando los criterios propuestos por Camilloni (2010), encontramos diversas didácticas específicas según: los distintos niveles del sistema educativo, acordes a las edades de los alumnos, disciplinares, según el tipo de institución y acordes a las características de los sujetos.

No obstante, como ya se expresó, se han promovido en mayor medida las didácticas por disciplina (ciencias sociales, ciencias naturales lengua, arte, matemática, etc.) y en segundo lugar correspondientes a los distintos niveles educativos (inicial, primario, secundario, superior no universitario y

universitario). Algunos criterios de didácticas específicas son más recientes, como por ejemplo, referidas a las características de los sujetos (etnias, inmigrantes, sujetos con necesidades especiales, etc.) y continuarán configurándose nuevas especificidades.

Es de considerar que los procesos de consolidación y desarrollo de las diversas didácticas han sido y son asincrónicos. Por ello Camilloni señala: "...si la didáctica general no es, ciertamente, la síntesis de las conclusiones a las que llegan las didácticas de las disciplinas, éstas no son tampoco, una adaptación a su terreno propio de la didáctica general" (2010, p.25).

Para establecer las relaciones entre las didácticas especiales, el didacta alemán Wolfgang Klafki, citado por Kansanen y Meri (1999), nos brinda una síntesis de los entrecruzamientos entre el campo de la didáctica y didáctica de las disciplinas: la relación no es jerárquica por naturaleza, es más bien recíproca; parten de la igualdad y la cooperación constructiva, aunque sus puntos de vista pueden ser divergentes; son necesarias las unas a las otras.

A su vez, es importante señalar aportes de las disciplinas, tal como, por ejemplo, de la didáctica de las matemáticas, a la didáctica general, los conceptos de contrato didáctico, situación didáctica trabajados por Guy Brousseau (1982) y de transposición didáctica pronunciados por Ives Chevallard (1997).

Al decir de Susana Brovelli (2011):

"el campo de las Didácticas Específicas es un campo de construcción compartido, en diálogo permanente, entre los especialistas en Didácticas Específicas y los especialistas en Didáctica, evitando de esta manera fragmentaciones inútiles y, más aún, perjudiciales, en tanto en realidad, son partes de un todo que es la Didáctica" (Brovelli, 2011, p.106)

Sin embargo, existe una pugna desde los diversos campos didácticos y en la conformación de comunidades disciplinares convergentes (Becher, 2001) y de redes ligadas interna y externamente que obstaculizan una perspectiva que promueva solidaridad, democracia y respeto por la diversidad (Becher, 2001).

Tony Becher (2001) realizó una investigación detallada de todos los contenidos de las diversas disciplinas, trazando un mapa del territorio del conocimiento y de la preparación académica y caracterizando a los que habitan y cultivan estas diferentes áreas del saber. De su indagación resultó la evidencia de la existencia de tribus y territorios académicos, con ideas particulares y tareas intelectuales propias de cada disciplina y de las culturas asociadas con ella, asumiendo que las disciplinas representan un medio necesario e inevitable de organizar el conocimiento, pero que se disputan jerarquías entre ellas, dominios y modos de interpretar la didáctica. Becher (2001), identifica y caracteriza tribus y territorios académicos y afirma que “las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos están íntimamente relacionadas con las tareas intelectuales que desempeñan” (Becher, 2001, p. 16). Ello se refleja en sus abordajes didácticos y en las interpelaciones a la didáctica general, desde el campo de las didácticas según las disciplinas.

Dentro del campo, se establecen diversos tipos de relaciones entre los que destacan: las alianzas y formas de exclusión, por ejemplo, de las didácticas especiales respecto de la didáctica general. Dentro de las primeras, los agentes establecen intercambios con miembros de posiciones similares, que les permiten elaborar coaliciones para obtener apoyo y mutuo reconocimiento a lo que son y producen (Bourdieu, 2000).

Encontramos coincidencia en cuanto que la mayoría de los agrupamientos didactistas más prácticos y renovadores, coinciden en que el docente debe ser un profesional reflexivo, en donde debe de convertir su curso o asignatura en un objeto real y relacionarlos con otros tipos de conocimientos propios del

ámbito escolar, como el pedagógico, el curricular, los sujetos de la educación y su entorno.

Sin lugar a dudas, al decir de Camilloni (2007): “los vínculos entre la didáctica general y las didácticas específicas de las disciplinas, son muy intrincados, con resistencias múltiples, incomprensiones y debates” (Camilloni, 2007, p.26).

Estos enfrentamientos en el campo de las didácticas disciplinares no son tan marcados o no ocurren en el terreno de las didácticas de los niveles o de las edades de los sujetos, que se acercan en sus planteos, en mayor medida, a la didáctica general, en cuanto a sus principios de más amplio alcance.

Más allá de los enrevesados y arduos entrecruzamientos, junto a Perrenoud (2004), consideramos que las didácticas específicas son imprescindibles para decodificar el saber sabio y para la toma de decisiones respecto de la enseñanza, adecuando el orden sucesivo de los saberes, año a año, con el orden de progreso intelectual y de las capacidades cognitivas, también año a año, del alumnado.

Respecto de las didácticas especiales, en el Plan Ord. 17/78 de Profesorado en Enseñanza Media y Superior en Psicología, de la Universidad Nacional de San Luis, encontramos una Didáctica Especial de la Enseñanza Media en Ciencias Sociales; es decir según el nivel educativo y la disciplina, considerando a la psicología una ciencia social. Estas especificidades permitían brindar conocimientos sobre la enseñanza media y sus instituciones, donde podrían desempeñar los estudiantes como futuros profesores. A su vez, recibían saberes sobre la enseñanza de la psicología como ciencia social, poniendo énfasis en la selección de los contenidos a enseñar y la transposición didáctica, las formas de enseñanza, la construcción metodológica (Edelstein, 2010) y diferentes enfoques de la evaluación de los aprendizajes, la construcción de dispositivos didácticos, las problemáticas del nivel medio y el perfil de los sujetos de la educación.

Con la renovación del Plan de estudios (07/002), se propone en la currícula una didáctica por disciplina: Enseñanza de la Psicología, actualmente con un posicionamiento ético y político sobre la formación docente y la salud mental, tendiente a una perspectiva de derechos humanos e inclusión social en marcos multideterminados, al análisis contextualizado de la relación docente-alumno-conocimiento y la planificación de la enseñanza, sus fines y objetivos, contenidos, la intervención y evaluación didáctica en la enseñanza de la psicología y la reflexión de las propias trayectorias educativas promoviendo el autoconocimiento.

Al estar planteada la asignatura como una didáctica por disciplina a enseñar, se excluyen los niveles de enseñanza, aunque se trabajan la Ley de Educación y Ley de Educación Superior para los Institutos de Formación Docente, según programa prescrito de la asignatura.

Conclusiones

La problemática de la definición del ámbito de la didáctica general y las didácticas específicas se expresa de forma manifiesta originando discusiones inacabadas, solapadas en los discursos que resultan infértiles, en tanto no se cede espacio del propio campo o concluyendo en la negación de uno u otro campo. Lo ideal sería que trabajasen juntos didactas generales y especialistas de las diferentes disciplinas, realizando aportes mutuos.

Las didácticas constituyen campos en movimiento con límites imprecisos, alimentados por nuevos/viejos planteos, nuevas articulaciones conceptuales, nuevas alternativas de acción, ante los nuevos contornos sociales y el avance de las ciencias.

Podemos afirmar que las didácticas específicas son parte de un campo en construcción, inacabado, que mantiene relaciones básicas e ineludibles con el de la didáctica, en tanto a este último pertenecen conceptos, teorías y problemas de carácter general que iluminan los problemas de la enseñanza,

la que se constituye en su objeto, más allá de los contenidos que se pretendan enseñar. Las definiciones de estos campos involucran una problemática que se batalla periódicamente, desde distintas perspectivas, entre diferentes actores y con diferentes intereses.

Estimamos, que si de didácticas específicas se trata, no solo es necesaria una didáctica por disciplina en la formación del profesorado en psicología, sino que deberían incluirse otros criterios, tales como el nivel educativo y las características de las instituciones educativas, las edades de los alumnos y las características de los sujetos de la educación, los que permitiría a los estudiantes del profesorado contar con un bagaje de saberes para el abordaje de una práctica docente holística, que contemple las diferentes dimensiones intervinientes; ya que para desarrollar una buena enseñanza, no basta con conocer la asignatura, aunque es indispensable como símbolo de la autoridad docente. No es suficiente el saber disciplinar, dada la complejidad, incertidumbre, contradicciones y ambigüedades de los actuales entornos, colmados de cambios culturales constantes, emergencias sociales y hechos inesperados.

Así, concebimos el campo de la y las didácticas como necesarias unas a otras, contenedoras y posibilitadoras de una enseñanza justa y prometedora, cuyas acciones permitan el análisis de opciones hasta que se encuentre una en la que los efectos sean aceptablemente positivos y coherentes con los logros buscados, detener el análisis, decidir y actuar, en un estado de reflexión constante.

Bibliografía

- Barbosa Moreira, A.F. (1999). Didáctica y currículum: cuestionando fronteras. *Propuesta Educativa*, 10(20), 24-30.
- Barco, S. (1996). Programas: presencias ausentes. Mimeo
- Barco, S. (s/f): *Acerca de los programas de asignaturas*. Mimeo.

- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa
- Bolívar Botía, A. (1995). Didáctica y Currículum: espacio semántico y objetual. En Bolívar, A. (Ed.). *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación curricular*. Capítulo 3. (pp. 99-106). Granada: Facultad de Ciencias de la Educación de Granada.
- Bourdieu, P. (1987c). "L'interet du sociologue", en: BOURDIEU, P., *Clloses dites*, Paris, Ed. de Minuit, pp. 124-131. [El interes del sociologo, *Cosas dichas*, Buenos Aires: Gedisa, 1988, pp. 108-114].
- Bourdieu, P. (2000). *Intelectuales, política y poder* (Trad. A. Gutiérrez). Buenos Aires: Eudeba (Trabajo original publicado en 1998).
- Brovelli, M. (2007). La formación docente y la investigación en Didácticas Específicas. En *Cuadernos del CEDE*, UNSAM, Buenos Aires.
- Brovelli, M. (2011). Las didácticas específicas: entre las epistemologías disciplinares y la enseñanza. Algunas notas sobre la formación del profesorado. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, N°6.
- Brousseau G. (1982) Les objets de la didactique des mathématiques Ingénierie didactique. *Actes de la deuxième école d'été de didactique des mathématiques* (pp.10-60). Orléans: IREM d'Orléans.
- Camilloni, A. (2007). Justificación de la didáctica. En Camilloni, A. (Ed.), *El saber didáctico*. (pp. 19-22). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, Alicia (2007). Didáctica general y didácticas específicas. En Camilloni, A. (Ed.), *El saber didáctico*. (pp. 23-40). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007). Los profesores y el saber didáctico. En Camilloni, A. (Ed.), *El saber didáctico*. (pp. 41-60). Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M. C. (2010). Conflictos en la evolución de la didáctica. La demarcación de la didáctica general y las didácticas especiales. En Camilloni, A. (Ed.), *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. (pp. 41-74). Buenos Aires: Paidós.

- Edelstein, G. (2010) El método. Un capítulo pendiente en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. (Ed.) (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas* (pp.75-89). Buenos Aires: Paidós.
- Gutiérrez, A. B. (2005). *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*. Córdoba: Ferreyra Editor
- Kansanen, P. (1998). La deutsche didáktik. *Revista de Estudios del Currículum*, Vol. 1, N° 1, pp. 14 a 20.
- Kansanen, P. y Meri, M. (1999). The didactic relation in the teaching-studying-learning process, *Didaktik / Fachdidaktik as the Science (-s) of the Teaching Profession* 2, (1) 107-1016.
- Litwin, Edith (2010). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En Camilloni, A. (Ed). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, (pp. 91-115). Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, PH. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Saint-Onge, Michel (1997). Yo explico, pero ellos... ¿aprenden? Bilbao: Mensajero.

Recibido: 14/09/2022

Aceptado: 11/06/2023

Cómo citar este artículo:

Gómez, N. (2023). Entrecruzamientos de la Didáctica en la formación de profesores en psicología. *RevID, Revista de Investigación y Disciplinas*, Número 8, San Luis, p 26-42