

1.- FUNDAMENTACIÓN Y ANTECEDENTES

1.1.- Delimitación del campo.

“A lo largo de la historia de la especie humana la educación en sus distintas formas jugó un papel fundamental. Lugar donde se consignaba la tradición, espacio al que se le confiaba la producción y transmisión de la novedad, la educación alojó, en los distintos territorios y tiempos, la tensión entre el conocer y la prohibición de saber, y albergó los distintos modos de resolver ambigüedades entre lo viejo y lo nuevo, entre el elitismo y la democracia, entre mandatos y herencias, entre la repetición y la innovación” (CEM: 2002).

El campo de lo educativo constituye, pues, una compleja trama en la que participan diversos actores, teorías, disciplinas, instituciones y escenarios. Por tal motivo cuando se procura tomar lo educativo como objeto de estudio, no se recurre a un ámbito restringido del saber -no parece ser suficiente una única disciplina-, y en cambio se postula la necesidad de abordarlo desde *las ciencias de la educación*.

De tal forma, plantearse como objetivo la creación de una Maestría en Educación desde la Facultad de Psicología implica poner el énfasis de la mirada en una de estas Ciencias de la Educación: la Psicología. No obstante debe tomarse en cuenta que la interdisciplinariedad es una condición ineludible de toda problematización de lo educativo que se procure. Por lo tanto este énfasis en lo psicológico sólo puede admitirse en el contexto de un diálogo permanente con aquellas otras disciplinas que operan como interlocutores.

La propuesta descansa, a modo de punto de partida, en un posicionamiento epistemológico respecto de lo educativo vinculado al *paradigma de la complejidad* de Edgar Morin. La multiplicidad de escenarios y atravesamientos que hacen a lo educativo determina que todo enfoque psicológico sea, tan sólo, un recorte de dicha realidad. Cuando iluminamos esta parcela del *saber*, otras oscurecen. Y esto nos obliga a incluir en la presente propuesta otros puntos de vista y otros enfoques disciplinares que, junto al psicológico, colaboren a problematizar nuestro objeto de estudio.

Dispondremos del enunciado freudiano: "oficio imposible", como instrumento de trabajo para pensar el quehacer educativo, tomando para ello un eje central de la teoría psicoanalítica: la noción de conflicto. Motiva tal orientación su función determinante en la constitución de lo psíquico y de lo humano en general, a partir de la coexistencia de fuerzas, exigencias o tendencias de sentido contrario en un mismo sujeto.

Considerando la educación desde una acepción que rescata su cometido formativo, la teoría y la práctica educativa no pueden ser entendidas por fuera de la encrucijada del conflicto. Más aún, nos atrevemos a plantear que en ningún caso es posible escapar a esta situación de tensión. Por lo tanto, la resolución de la misma es siempre una transacción, negociación o formación de compromiso, habitualmente no explicitada. Toda alternativa de solución arroja inevitablemente un plus de insatisfacción que denuncia el carácter ilusorio de cualquier tentativa al respecto.

Esto no minimiza el valor que tal ilusión detenta. Por el contrario, refuerza la posibilidad de reconocimiento frente a diferentes opciones pedagógicas, descentrando el énfasis en luchas antagónicas por conquistar la supremacía discursiva.

Lo dicho supone aceptar, por ejemplo, que las viejas antinomias educativas no admiten una respuesta única y verdadera. Siempre se tratará, en todo caso, de aspirar a niveles superiores de optimización, aunque éstos deban soportar un grado de provisoriedad e incertidumbre no despreciable. Cualquiera sea la elección, además, ésta deberá someterse al imperativo de la contextualización.

Supuestos, prácticas y actores del ámbito educativo: he aquí otro eje por el que circula la presente propuesta, colocando en su centro el tema del *conocimiento*. Nos proponemos al respecto historizar y cuestionar algunas "verdades" que nos habitan, aun sin saberlo.

Desde esta perspectiva nos hemos propuesto interrogar al concepto de *aprendizaje*, al que tantas veces damos por conocido, porque pensamos que es necesario recrearlo y alimentarlo en circunstancias en que su vitalidad o su vigencia conceptual se encuentra amenazada. Nos orienta la necesidad de problematizar dicho concepto, procurando trascender una larga tradición anclada en el positivismo y en sus ideales de reduccionismo, explicación causal y predicción.

Las categorías de "racionalidad", "secuencialidad" y "jerarquización" fueron los ejes estructurantes de la propuesta pedagógico-didáctica moderna, inscrita dentro de ese paradigma científico positivista (Tedesco: 1995).

La noción del mundo como máquina ha sido la metáfora dominante de la Era Moderna; y no podemos olvidar que "*la escuela es hija de la Modernidad*" (Follari: 1995).

"Galileo Galilei excluyó la cualidad de la ciencia, restringiendo ésta al estudio de fenómenos que pudiesen ser medidos y cuantificados. Ésta ha sido una estrategia muy exitosa en la ciencia moderna, pero nuestra obsesión por la medición y la cuantificación ha tenido también importantes costes..." (Capra:)

Francisco López Segrera (2001) señala que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) están introduciendo un **nuevo paradigma** en la enseñanza y el aprendizaje. "*Paradigma que introduce entre otros, los conceptos de 'colaboración' y 'enseñanza asincrónica'; que a su vez llevan en sí el germen de una verdadera revolución pedagógica, en la que las viejas estructuras inmóviles de espacio – tiempo – jerarquía habrán de explotar*"

Cabría preguntarse si este "nuevo paradigma" logra romper con aquella visión del mundo y el hombre- máquina, o más bien la refuerza a partir de la teoría computacional de la mente que, como señala Bruner (1991) cotiza muy bien en la bolsa académica. La adopción de la computación como metáfora dominante y de la computabilidad como criterio imprescindible de un buen modelo teórico, se sustentan en el supuesto que las personas construyen su conocimiento por los mismos mecanismos a través de los cuales se procesa la información. Es innegable la fascinación que el modelo produce en docentes y estudiantes. La idea de que es posible suprimir la incertidumbre y la angustia a ella asociada en toda situación de enseñanza-aprendizaje, genera una sensación de alivio y satisfacción en los protagonistas, y relega a segundo plano los otros debates.

1.2.- Un poco de historia

Un ligero recorrido por la historia de la Psicología uruguaya nos obliga a reconocer sus lazos filiatorios con lo educativo.

Tres son los nombres que encabezan la historia de la Psicología y concurren a la fundamentación de nuestra propuesta: Carlos Vaz Ferreira, Sebastián Morey Otero y Clemente Estable. Si bien en el caso de Vaz Ferreira su formación provenía del campo del Derecho y de la Filosofía, mientras que en Morey Otero y en Estable procedía del Magisterio, es innegable que cualquiera de estos tres nombres constituyen destacados referentes del ámbito educativo uruguayo.

En 1925 *Sebastián Morey Otero* crea la ***Cátedra de Psicología y Pedagogía Experimental*** en el Instituto Normal de Señoritas "María Stagnero de Munar" y en 1929 se funda la ***Asociación Alfredo Binet***, con el objetivo de realizar investigación psicológica con fines pedagógicos. En 1933 el Consejo Nacional de Enseñanza Primaria y Normal crea el ***Laboratorio de Psicopedagogía Experimental***.

Algo más tarde, en 1937, se inicia en la Universidad del Trabajo del Uruguay la ***Sección Médico-Pedagógica***.

Corolario de todos estos antecedentes lo constituye la fundación de la ***Sociedad de Psicología del Uruguay***, en 1953.

Si el nombre de Sebastián Morey Otero y del Laboratorio de Psicopedagogía Experimental representan uno de esos mitos fundacionales a los que recurrimos cuando se trata de fechar la partida de nacimiento de la Psicología y de la Psicopedagogía en el Uruguay, cabe preguntarse: ¿Por qué aquel valioso esfuerzo, que alcanzó un reconocimiento internacional, pudo ser capitalizado sólo parcialmente por la Psicología, no lográndose institucionalizar como espacio académico?. ¿Por qué la Psicología relegó su deuda al olvido, desterrando por tanto tiempo el problema de lo educativo de su proyecto curricular?

Si nos detenemos en el cometido de aquellas "secciones", tomando en cuenta la descripción de sus objetivos, observamos una marcada preocupación por la medición y la clasificación, teñida por un franco espíritu positivista: "contrastar", "correlacionar", "standarizar"... Parece haber una mayor credibilidad en el in-dividuo de la antigua tradición filosófica y un menor énfasis en el sujeto.

Acuñada en el ámbito de la enseñanza primaria y media, esta partida de nacimiento tuvo, además, una fuerte impronta pedagógica. Surgida desde fines operativos, la Psicología quedaba ubicada en la categoría de "disciplina tecnológica", en el sentido de Bachelard, careciendo de objeto propio o siendo éste un "objeto de aplicación". Caracterizada como disciplina aplicativa, requeriría de los aportes de las "ciencias básicas" (Matemáticas, Física, Biología) para obtener explicaciones que dieran cuenta del objeto empírico en cuestión.

Mientras tanto, en el ámbito universitario, la Psicología tomó otros derroteros y otra suerte de alianzas. El ámbito hospitalario fue, en este sentido, un escenario privilegiado y el modelo clínico fue ganando preeminencia. La fuerte impronta psicoanalítica que lo

caracterizó implicaba una ruptura epistemológica por lo menos implícita con el positivismo.

Esto marcaba una diferencia radical con el discurso de la institución educativa, como puede apreciarse en los sucesivos programas de formación de maestros y profesores. Es en este sentido que, parafraseando a Freud, podríamos hablar del *diálogo imposible de dos oficios imposibles*.

También es cierto que el modelo clínico ofrecía otras promesas económicas para quienes optaran por él. De modo que, la práctica profesional del psicólogo en el área educacional, no mostraba demasiados atractivos. En consecuencia, tampoco promovía la demanda de un espacio de formación o especialización en dicha área.

Pero la bonanza duró poco y la opción por la clínica empezó a ser menos redituable. Concomitantemente se produjo en el país una eclosión de propuestas educativas en el ámbito privado, creándose una intensa competitividad entre éstas. Con buen criterio empresarial empezaron a brindar diversos servicios y, entre ellos, la presencia del psicólogo pasó a ser una de esas ofertas imprescindibles*.

La historia de la institución educativa, con sus mandatos y promesas, da luz para pensar la inserción del psicólogo en esta área. No es de extrañar que el tema del aprendizaje sea una preocupación capital para la institución educativa y que, sujeta por sus raíces identitarias, privilegie la *lógica del rendimiento*. En este sentido, toda circunstancia que produzca algún tipo de *ruido* en el sistema, deberá ser erradicada; la demanda al psicólogo educacional se centra en atender los problemas de conducta y rendimiento, las dificultades de aprendizaje, etc.

Este estrechamiento del campo no es ajeno al tema de los corporativismos y sería algo más que ingenuo desconocer que allí se ponen en juego las luchas por una primacía discursiva entre las diferentes trincheras disciplinares.

1.3.- Pertinencia y oportunidad de la propuesta.

Tomaremos en consideración, a modo de analizador institucional, la oferta de cursos vehiculizada a través de la Unidad de Formación Permanente para Graduados de la Facultad. Se proponen para el 2002 cuarenta y siete opciones diferentes, de las cuales diez están más o menos directamente vinculadas con lo educativo, a saber:

“Estrategias pedagógicas innovadoras”

“El proceso de aprendizaje y sus dificultades: un enfoque interdisciplinario”

“Obstáculos socio-afectivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje”

“Psicodiagnóstico de las dificultades de aprendizaje. Abordaje neuropsicológico”

“Test de Evaluación de Kaufman para niños. Basado en la teoría neuropsicológica y cognitiva”

“Inserción del Psicólogo en el ámbito educativo”

“El escolar, la escuela y sus problemas”

“Trabajo del psicólogo con preescolares”

* En la Fac. de Psicología, el Psic. Daniel Conde ha llevado a cabo desde 1997 una investigación sobre la “Inserción del psicólogo en las instituciones educativas”.

“Síndrome de Down”

“Abordajes grupales e institucionales en orientación vocacional ocupacional”

Nos consta que sólo se trata de propuestas y que, aún cuando las mismas consiguieran un buen nivel de convocatoria, a veces las ofertas generan por sí mismas las demandas. También es cierto que se trata de cursos con un marcado sesgo profesionalizante, a diferencia de una Maestría como la que nos representa.

A pesar de estas objeciones no nos parecería oportuno desestimar algo que insiste desde el discurso psicológico, otorgándole actualidad a lo que otrora fuera su partida de nacimiento: la preocupación por/ desde/ hacia lo educativo.

El crecimiento de una disciplina, sin embargo, no puede circunscribirse a la formación de profesionales o especialistas.

“El momento teórico es el punto culminante del trayecto (formativo), el que hace existir la formación como tal” (Férry:: 1997).

En tal sentido nos orientan las palabras de Antonio Grompone (1963), quien proponía en su “Pedagogía Universitaria”:

“... la enseñanza superior intenta crear ciencia o conocimientos intelectuales, inicia para la investigación en ese dominio, divulga los conocimientos y, generalmente es, además de lo indicado, una escuela de formación profesional para todas las actividades técnicas que se fundamentan en las corrientes científicas o intelectuales.”

Siendo que no existe a nivel público en nuestro país ninguna oferta de posgrado académico en Educación, parecería más que justificada la pertinencia de esta Maestría. La Universidad de la República, a través de la Facultad de Psicología estaría llenando un vacío incomprensible en una época que ha sido caracterizada como “*sociedad del conocimiento*”.

Sostiene da Cunha (2001) que vivimos en una sociedad en la cual el “*acceso a la información cada vez más prescinde de la institución escolar/ universitaria*”, y al mismo tiempo, “*la revolución tecnológica está produciendo “a fórceps” una nueva profesionalidad docente. No hay más lugar para la clásica percepción del profesor como principal fuente de información, depositario de verdad y de certezas, que, de frente a los alumnos, se esmera para transmitir todo lo que sabe. Mantener ese paradigma es decretar la extinción de esta profesión, que, fácilmente y con ventaja, se ve substituida por los medios de comunicación y los medias. Existe, entretanto, una función que la máquina no realiza, pues sólo la sensibilidad humana puede intervenir interpretativa e interactivamente en el conocimiento. Esa función es ser puente entre el conocimiento disponible de todas las maneras y las estructuras cognitivas, culturales y afectivas de los educandos*”. Hay que “*resignificar el saber docente tanto en el campo de los conocimientos como en el campo de la subjetividad*” (da Cunha: 2001).

Nuestro objetivo es, quizás, más ambicioso. Supone como punto de partida al *individuo del aprendizaje*, para luego dirigimos al *sujeto del conocimiento*. Y entre este sujeto y el conocimiento, un convidado de piedra: *el sujeto del desconocimiento*.

Esto parece imprescindible, si tomamos en consideración que, como decía Tedesco (1995): “*parece evidente que las pugnas por apropiarse de los lugares donde se produce y se distribuye el conocimiento socialmente más significativo constituirán el centro de los conflictos sociales del futuro. Esto significa que los educadores, los*

científicos, los intelectuales y todos aquellos que se encuentren involucrados en la producción y la distribución de conocimientos desempeñarán un papel muy importante tanto en la generación de conflictos como en su solución”.

2.- TITULO

El título a otorgar será el de **Magíster en Educación**. Opción:

- *Trabajo con Niños y Adolescentes*
- *Educación Especial*
- *Educación Superior Universitaria*

Este título tiene sólo valor académico, no implica habilitación profesional.
En el anverso del título se consignará el tema de tesis.

3.- OBJETIVOS

La Maestría se propone:

1. Formar investigadores y especialistas de alto nivel en las líneas de investigación que ofrece el programa.
2. Ampliar el concepto de práctica docente -en lo conceptual y en lo práctico- de modo que queden incluidos los espacios de gestión, orientación y supervisión.
3. Jerarquizar la importancia de las prácticas educativas -en sentido amplio- en el contexto escolar y universitario, para generar investigaciones en torno a ellas
4. Construir un espacio teórico y práctico para desarrollar núcleos y redes de formación e investigación multidisciplinarios e interinstitucionales en las líneas del Programa.

4.- EJES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Las opciones que ofrece la Maestría permiten delimitar, dentro del inabarcable campo de la Educación, los ejes de trabajo y las líneas de investigación factibles de desarrollar en este momento desde la Facultad de Psicología:

En modificación

5.- PERFIL DE EGRESO

Al egresar de la Maestría, el cursante estará capacitado para desarrollar investigaciones que coadyuven a la comprensión de la problemática educativa nacional y regional, y elaborar propuestas de alternativas para el abordaje y la solución de los problemas psico- pedagógicos que se presentan en el aula.

6.- ESTRUCTURA ACADÉMICA

El programa se estructura en base a:

- ☐ Cursos de carácter general, que abarcan temas básicos de la sociedad contemporánea y sirven para contextualizar los estudios específicos

2 módulos de 45 hs. c/u = 6 créditos

- ☐ Seminarios específicos de alto nivel, desarrollados en torno a tres ejes temáticos:
 - Los procesos del aprender y el enseñar; sus conceptualizaciones y supuestos
 - Los actores y sus interrelaciones
 - Los escenarios y sus conflictos

Cuando sea oportuno se incluirá trabajo a terreno

8 módulos de 30 hs. c/u = 16 créditos

- ☐ Cursos metodológicos generales destinados a aportar marcos teóricos y herramientas de investigación a los Maestrandos. Algunos de ellos serán comunes a todos los posgrados de la Facultad de Psicología.

4 módulos de 30 hs. c/u = 8 créditos

- ☐ Talleres de Investigación y tesis, destinados a profundizar en aspectos concretos de la labor de investigación, como insumo para los proyectos de tesis. Estos talleres podrán incluir un trabajo a terreno en servicios de la Facultad de Psicología u otras instituciones con las que exista convenio.

4 módulos de 45 hs. c/u = 12 créditos

- ☐ Cursos, Seminarios o Talleres opcionales que podrán ser ofrecidos en el marco de la Maestría, o cursarse en otros programas de grado o posgrado de la Facultad de Psicología o de otros servicios (Facultades, Escuelas, Institutos, nacionales o extranjeros) que desarrollen líneas de docencia/ investigación/ extensión afines a la Maestría.

Cada cursante elaborará con su Director Académico un programa de opcionales que presentará a la Comisión de Posgrados para su aprobación. Las optativas irán pautando la línea de investigación elegida por el Maestrando.

8 módulos de 15, 30 o 45 hs. c/u = 18 créditos

- ☐ Trabajo a terreno. Incluye tutorías (presenciales y semi-presenciales). A partir del 2º semestre se harán pasantías en Servicios de la Facultad de Psicología u otros, a fin de bajar a terreno las herramientas teóricas y metodológicas adquiridas en los Cursos, Seminarios y Talleres. Durante el 4º semestre se pondrá énfasis en la concreción del ante-proyecto de investigación; por esa razón se disminuye la carga horaria destinada a cursos y seminarios, y se acentúan las tutorías y el trabajo a terreno. Las sesiones de asesoría se calendarizarán una por mes, con la posibilidad de realizar reuniones

personales intermedias a solicitud del Maestrando, o consultas a través del correo electrónico.

150 hs. = 10 créditos

■ Tesis. Podrá ser una investigación, inscrita en alguna de las líneas definidas por la Maestría, o un proyecto de intervención que signifique un aporte innovador en las prácticas instituidas.

30 créditos

Total: 100 créditos

7.- DISEÑO CURRICULAR (ver pág. siguiente)

8.- COORDINACIONES PARA EL TRABAJO A TERRENO.

8.1.- SERVICIOS DE ATENCIÓN A LA COMUNIDAD

Como establece la *Guía de Servicios 2000*, "...**la propuesta de Servicios de la Facultad de Psicología se constituye como una respuesta universitaria a los problemas que la realidad social actual presenta** y que se manifiestan en la vida cotidiana de los uruguayos (generando diversos conflictos a nivel personal, grupal, institucional y comunitario)".

Siendo ésta la *vía regia* de las políticas extensionistas de la Facultad, el vínculo de la Maestría con estas estructuras docente-asistenciales debería ser prioritario a la hora de planificar las actividades a terreno. Se destacan a continuación, aquellos Servicios cuya especificidad se corresponde, en mayor grado, con las problemáticas y ámbitos propios de una Maestría en Educación:

- **Espacio Colectivo para Jóvenes en una perspectiva de A.P.S.** Se plantea entre las actividades de este servicio, brindar asesoramiento y apoyo a personas y organizaciones vinculadas al trabajo con adolescentes y jóvenes. Esto incluye necesariamente organizaciones formales e informales de carácter educativo.
- **Servicio Social-Comunitario de Atención Psicológica.** En el Área de Intervenciones Institucional-Comunitarias se desarrollan programas de trabajo con instituciones, en las que participan aleatoriamente instituciones educativas.
- **Clínica Psicoanalítica de la Unión.** Entre las actividades que realiza se detalla la coordinación de "Talleres con instituciones educativas de la zona" y "Grupos de orientación psicoanalítica de adolescentes y padres de adolescentes".
- **Practicante de Salud Familiar.** La inclusión de éste en la selección realizada responde a la pertinencia y peculiaridad de una de sus actividades. Se trata de un punto de encuentro privilegiado entre Salud y Educación: "Promoción de la salud familiar a través de la organización y apoyo a actividades que se desarrollan en los espacios de la vida cotidiana."
- **Servicio de Atención Psicológica.** Se destacan tres de las nueve actividades que realiza, como circunstancias propicias de articulación: trabajo preventivo con preescolares; resolución de consultas cuyos informes son avalados por CODICEN; consultas por problemas psicopedagógicos.
- **Instituciones de Educación Inicial.** Es, sin duda, uno de los servicios de mayor especificidad en lo que al Área de Psicología Educacional se refiere. Se prevé, en tal sentido, la necesidad de establecer un estrecho vínculo entre ambas estructuras.
- **Trabajo Comunitario con Niños y Adolescentes.** Dirigido a "producir espacios de Salud en la Comunidad", podría señalarse algo similar a lo establecido para el Practicante de Salud Familiar. Su inserción en guarderías, jardines y escuelas hacen de este servicio otro espacio de confluencia temática.

- **Servicio de Discapacidad. Convenio IMM-Facultad de Psicología.** El tema de la discapacidad ha sido abordada en el ámbito educativo bajo la denominación de "Educación Especial". Las tendencias integracionistas y no integracionistas constituyen un aspecto dilemático de sumo interés y un relevante motivo de articulación entre ambas estructuras.
-
- **Servicio de Atención Preventivo-Asistencial. Convenio MSP-Facultad de Psicología.** Entre sus propuestas grupales, este servicio ofrece a un vasto sector poblacional algunos dispositivos que abordan problemáticas propias del ámbito educativo: dificultades de aprendizaje y orientación vocacional.

9.- COORDINACIONES POSIBLES PARA EL CURSADO DE LAS OPTATIVAS

9.1.- A NIVEL DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Es imposible mencionar los cursos de posgrado que puedan alimentar a la Maestría, porque la oferta se definirá precisamente a partir de esta convocatoria. Pero es previsible que se dé una retro-alimentación mutua entre diferentes programas complementarios.

Por otra parte, dado que no todos los cursantes de esta Maestría serán Licenciados en Psicología, no es de descartar que sea necesario en algunos casos aconsejar su inscripción en cursos de grado de la Licenciatura, sobre todo a partir de la instalación del Área Educacional.

9.2.- CON OTRAS FACULTADES

- **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.**

Es el partenaire natural para este programa. La Facultad está organizada en tres Institutos: Ciencias Históricas, Filosofía y Lingüística; y cuatro Áreas: Ciencias de la Educación, Ciencias Antropológicas, Estudios Literarios y Estudios Interdisciplinarios; con dos opciones: Investigación o Docencia.

No existen en este momento posgrados académicos en Ciencias de la Educación; pero al igual que señalábamos respecto a la Facultad de Psicología, al ser esta Maestría abierta a profesionales con distinta formación previa, es muy previsible que sea necesario solicitar la autorización para que cursen algunas disciplinas pedagógicas de la Licenciatura o de la opción Docencia. En este sentido hay antecedentes en la Maestría de Educación Química, siendo de destacar la apertura de la Facultad de Humanidades para posibilitar el cursado parcial de sus programas por parte de los Maestrandos.

El Área de Estudios Interdisciplinarios, conformada por el Centro de Estudios Interdisciplinarios Latinoamericanos (CEIL), el Centro de Estudios Interdisciplinarios Uruguayos (CEIU) y el Centro de Estudios Interdisciplinarios sobre Inmigración (CEINMI) es otro potencial asociado, en especial por los

posgrados académicos (Maestrías) que en los últimos años viene ofreciendo el Área: Estudios Latinoamericanos, Estudios de frontera, etc.

Asimismo la Facultad encara sus actividades de Extensión en una doble vertiente: Académica y Cultural. La Extensión Académica se cumple a través de cursos de actualización y especialización, seminarios, cursillos y conferencias, dictados por especialistas nacionales o extranjeros, relativos a temas vinculados a las distintas disciplinas que allí se cultivan (Historia, Antropología, Lingüística, Filosofía), o a los problemas transversales que adquieren relevancia a nivel nacional y latinoamericano.

La Extensión Cultural abarca un vasto campo de actividades potencialmente aprovechables por los Maestrandos: debates y mesas redondas, muestras documentales y bibliográficas, etc.

● Facultad de Ciencias Sociales

Establecer coordinaciones para el cursado de opcionales con el Departamento de Sociología, en el campo de metodología de la investigación y de estadística tanto a nivel de grado como de posgrado, según las necesidades y demandas de formación en este campo de los cursantes, sería otra fuente de alimentación y enriquecimiento para la Maestría.

A nivel de grado, el Departamento desarrolla actividades formativas en Metodología de la Investigación Social en cuatro cursos semestrales, en Estadística Social y en Talleres Centrales de Investigación. Así mismo, dentro de la formación de grado, existe un semestre de Sociología Especial, entre cuyas opciones se encuentra Sociología de la Educación, el cual sería otro curso potencial para los Maestrandos.

A nivel de posgrado, el Departamento está desarrollando una Maestría en Sociología cuyos cursos están organizados en módulos, uno de los cuales es Metodologías de la Investigación Social Avanzadas. Otro de sus módulos, Focalizaciones en Núcleos Temáticos se orienta a profundizar en dos núcleos problemáticos que enfrentan las sociedades contemporáneas: Desigualdades Sociales, Acciones colectivas y Políticas Sociales, y La Sociedad, la Política y el Territorio frente a la Globalización y la Integración Regional. Estos módulos se complementan con seminarios opcionales de corta duración sobre temáticas o investigaciones significativas para las ciencias sociales en la actualidad.

Algunas tesis de Maestría de la generación de 1998, “El papel de los docentes en los liceos nocturnos con bachillerato diversificado en Montevideo”, “Los maestros uruguayos: análisis de un colectivo peculiar”, “Las ocupaciones de liceos de agosto-setiembre 1996”, “Identidad y socialización de los jóvenes de la ciudad de la costa”; podrían ser insumos para el análisis de la realidad educativa nacional.

Los Cursos de Actualización permanente para Graduados tanto para los egresados de las carreras de la Facultad como de otras disciplinas, son otra fuente potencial para los Maestrandos. Cursos de actualización metodológica y teórica que abordan temáticas tales como: “Herramientas para el análisis de datos textuales: manejo del Programa Atlas/ti”, “Violencia y educación. Un análisis sociológico de los fenómenos de violencia en el espacio educativo”, etc.

Como antecedente de intercambios formativos, la Facultad de Psicología ha aprobado la solicitud de la Facultad de Ciencias Sociales de que estudiantes de la Licenciatura de

Sociología cursen materias en esta institución: Psicología Social de tercer ciclo, Psicología Evolutiva de segundo ciclo y Psicología Grupal e Institucional de cuarto ciclo (Resolución del Consejo, 13 de marzo 2002); abriendo, a su vez, la posibilidad de una retro-alimentación entre las dos licenciaturas.

- **Facultad de Medicina**

9.3.- A NIVEL CENTRAL

- **Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE)**

Creada en 1993, comienza a funcionar en 1994. En el artículo primero de la Ordenanza se define su cometido principal: *coordinar, estimular y desarrollar la actividad de la enseñanza en la UdelaR*. También *“Asesorará al C.D.C. sobre las políticas relacionadas con el desarrollo de la enseñanza y elaborará además iniciativas que propendan a fomentar la innovación en la materia”*. La Ordenanza señala que *“para cumplir con sus fines, tomará en cuenta la concepción que asocia de manera indisoluble la enseñanza y la investigación”*.

Sus atribuciones y cometidos abarcan los siguientes campos:

- *Desarrollo de la función de Enseñanza*
- *Investigación Pedagógica*
- *Educación Continua*
- *Asesoría (al CDC)*
- *Distribución de recursos*

Desde su creación, la CSE ha jugado un rol importante en la promoción de programas de mejoramiento de la calidad de la enseñanza en la UdelaR, a través de proyectos concursables. A partir del año 2001 administra los recursos presupuestales correspondientes a los programas de *“Formación Didáctica de los docentes”* y *“Educación a distancia”*, votados dentro del Plan estratégico de desarrollo de la Universidad de la República (PLEDUR: 2000). Dichos recursos se han volcado prioritariamente a la financiación de *Proyectos de formación docente por áreas* y de actividades centrales con participación de académicos visitantes que bien podrían incorporarse a este Programa de Maestría y jerarquizarlo.

La Secretaria Académica de la CSE, Lic. Cristina Contera (1999) señala en este sentido:

“...es posible percibir los siguientes gérmenes de cambio: la existencia de ámbitos distintos pero coincidentes de reflexión acerca del problema de la pedagogía universitaria (CSE, Cátedra UNESCO-AUGM, UAE, FHCE); la existencia de un ámbito regional de debate e intercambio académico en el seno de la AUGM que cuenta con el auspicio de la UNESCO, el interés cada vez mayor de abordar los problemas referidos a la enseñanza por parte de los distintos órdenes universitarios, la existencia de recursos humanos de la región y en el país en condiciones de aportar ideas y asesorar en temas referidos a la pedagogía universitaria, la decisión política de impulsar de manera decisiva estrategias de mejoramiento de la función de enseñanza.

A partir de la identificación de los gérmenes de cambio es posible señalar que deben producirse alianzas entre los ámbitos reseñados a los efectos de potenciar la acción de cada uno en pos de un mismo objetivo: *promover el desarrollo de masa crítica mediante la formación de profesionales de alto nivel en condiciones de incidir en los procesos de transformación y mejoramiento de la oferta educativa de la enseñanza superior universitaria*”.

- **Cátedra UNESCO “Nuevas técnicas de enseñanza e innovación pedagógica en Educación Superior”**

Pertenece a la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, pero su Coordinación corresponde a la Universidad de la República. Desarrolla programas de Formación y capacitación; investigación inter- institucional; intercambio y complementación académica.

En el convenio firmado por la AUGM y la UNESCO para la creación de la Cátedra se establece que:

- “El objetivo de la Cátedra es promover y fortalecer el desarrollo de proyectos colectivos e integrados de investigación, innovación y formación de alto nivel académico y orientados a la identificación, discusión y resolución de problemas y a la ampliación de la comprensión teórica de la complejidad del campo pedagógico.
- “La Cátedra trabajará alrededor de algunos temas significativos relevantes para la AUGM y Universidades miembro. Ellos se refieren a *la innovación educativa en la enseñanza superior, los aprendizajes en la educación superior* así como a *las estrategias de formación y perfeccionamiento docente y su integración a procesos de innovación pedagógica y curricular.*
- Las modalidades de trabajo que llevará a cabo la Cátedra serán las de: Seminarios regionales, reuniones de trabajo de grupos especializados en distintas temáticas, realización de proyectos colectivos e integrados de investigación, innovación y formación, realización de cursos de especialización y posgrado regionales”.

La Cátedra tiene un alcance regional (abarca las 15 Universidades que integran la AUGM) y un funcionamiento itinerante; esto le da una gran potencialidad como articuladora de convenios y programas de investigación y posgrados co-administrados o itinerantes, inscritos en ésta su acta fundacional.

- **Unidad Central de Educación Permanente**

Es el ámbito privilegiado para acceder a la oferta global de cursos para graduados en los distintos servicios de la Universidad. Estos cursos son impartidos por docentes de alto nivel, nacionales o extranjeros. Pueden ofrecerse en tres modalidades:

- Cursos intensivos, de corta duración, presenciales y de convocatoria abierta.
- Cursos a medida, acordando con otras instituciones, los temas, el enfoque y el equipo docente.

- Cursos que combinan actividades presenciales con Educación a distancia, utilizando Internet y video-conferencias.

A través de algunas de sus sub-comisiones, La UCEP organiza también actividades de formación a nivel central. Es de destacar por ej. la programación de la **Sub-comisión de Educación a distancia**.

Dada la importancia que el PLEDUR ha asignado a este rubro, se ha podido articular una secuencia de seminarios de alto nivel, co-financiados por la AECI y la OPP, que han contado con la participación de docentes de Universidades españolas (Univ. de Barcelona, Univ. Pompeu Fabra, UNED, etc.) y de la Red Universitaria de Educación a distancia Argentina (RUEDA).

9.4.- CON OTRAS UNIVERSIDADES

La Universidad de la República, como miembro fundador de la Asociación de Universidades “Grupo Montevideo” (AUGM) y sede permanente de su Secretaría Ejecutiva, tiene allí un “ámbito académico ampliado” natural.

Integran la AUGM 15 Universidades públicas de la región:

Argentina

Universidad de Buenos Aires (UBA)
Universidad Nacional de La Plata (UNLP)
Universidad Nacional del Litoral (UNL)
Universidad Nacional de Rosario (UNR)
Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)
Universidad Nacional de Córdoba (UNC)

Brasil

Universidade Federal de Santa María (UFMSM)
Universidade Federal de Río Grande do Sul (UFRGS)
Universidade Federal de Santa Catarina
Universidade Federal do Paraná
Universidade Federal de São Carlos
Universidade Federal de Campinas

Chile

Universidad de Santiago

Paraguay

Universidad Nacional de Asunción

Uruguay

Universidad de la República (UdelaR)

En varias de estas Universidades existen posgrados académicos (Maestrías y Doctorados) en Educación, en Psicología Educacional, en Educación Superior, en Evaluación e Innovación, etc. de reconocido nivel, en los que se podrían cursar algunos módulos. O bien a través de los programas de intercambio y complementación académica, traer a nuestra Facultad docentes de dichos programas para que desarrollen aquí esos módulos.

Los Maestrandos podrán asimismo presentar a su Director Académico propuestas de cursado en otras Universidades, las que deberán ser avaladas y autorizadas por la Comisión de posgrados.

10.- ESTRUCTURA Y RÉGIMEN DOCENTE

Para el desarrollo académico de este Programa de Maestría, en su primera promoción se requiere una estructura de profesores de cuatro tipos:

- **profesores estables** a tiempo convencional (Directores Académicos)
- **profesores contratados** puntualmente para el dictado de un curso o seminario.
- **profesores visitantes** (extranjeros)
- **tutores**, elegidos por los cursantes con el asesoramiento de su Director Académico.

En el caso de los **profesores estables**, estará bajo su responsabilidad la coordinación académica de las líneas de formación, además de la coordinación de un seminario, curso o taller de por lo menos 30 horas al semestre, la asesoría de un mínimo de dos alumnos del Programa para la elaboración del trabajo de tesis y la participación en el Comité de admisión de los aspirantes.

En el caso de los **profesores contratados**, se incorporarán al programa de la Maestría académicos que cubran las líneas de investigación, quienes impartirán un curso general o un seminario específico de alto nivel, y asesorarán, durante ese semestre a los estudiantes cuyo ante-proyecto de investigación se inscriba en su línea. Podrán eventualmente constituirse en sus tutores.

En el caso de los **profesores visitantes (extranjeros)** su participación consistirá en la impartición de un seminario de alto nivel, de carácter curricular u optativo, enmarcado en algunas de las líneas de investigación del programa y que sirva de apoyo para los proyectos de tesis de grado. Estos profesores visitantes podrán ser compartidos con otros servicios en el marco de los programas de formación e intercambio académico impulsados por las Comisiones Sectoriales o Centrales (CSE, CSIC, UCEP, CSEAM).

Algunos de los seminarios opcionales que se impartan podrán ser ofrecidos también al público interesado en esos temas, con la posibilidad de generar recursos económicos que apoyen los gastos que deberá hacer la Facultad para el pago de traslado y viáticos de los académicos visitantes.

Los **tutores** deberán acompañar el proceso de elaboración de las tesis de grado. El tutor deberá revisar y evaluar el trabajo desarrollado por el Maestrando por lo menos dos veces al semestre y emitir una opinión por escrito. En la fase final, deberá ratificar la calidad del protocolo de investigación y avalar la presentación de la tesis para la obtención del grado. Integrará el tribunal con voz pero sin voto.

Es importante destacar que la participación de esta plantilla docente estará sujeta al número de estudiantes inscritos, así como de los proyectos de tesis aprobados.

11.- CONTENIDOS MÍNIMOS

11.1.- Cursos generales

Historia y Proyección Social de la Educación en el país y la región

Escuela y sociedad: la utopía decimonónica, la escuela como factor de integración social y promoción personal.

Los fundadores: estudio del pensamiento y la obra de autores nacionales y americanos que contribuyeron a crear y consolidar los sistemas educativos nacionales.

Política y educación: del Estado educador a la hegemonía del mercado. Los procesos de integración regional y su impacto en el campo educativo y cultural. El Mercosur educativo.

Economía y educación: El papel de los organismos internacionales de crédito: las “reformas educativas”. El marketing educativo, el consumo de “capacitación”.

El escenario social: de la lucha por la apropiación del conocimiento a la construcción de ciudadanías y subjetividades emancipadas. Formación vs. capacitación.

Globalización, identidad y exclusión. ¿Para qué futuro educamos?

El mundo, lo local y la transformación de la vida cotidiana. Las paradojas de la condición posmoderna.

Mundialización y globalización. Conectados y desconectados, performantes y “atorrantes”, incluidos y excluidos sociales. La fragmentación social, las políticas “focalizadas” y la época del conformismo generalizado. Meritocracia y vulnerabilidad, vivir para saber o saber para vivir.

El “pensamiento único” y la emergencia de los movimientos alternativos. Subjetividad, identidad y contacto cultural.

“Tiempo real”, tiempo personal, la construcción del yo. El futuro como mosaico móvil. Formar para lo desconocido.

11.2.- Seminarios específicos.

Aprender y enseñar en la sociedad de la información

La revolución científico-tecnológica. Tecnología, economía y sociedad. El cambio de coordenadas en la era del acceso: la nueva organización del trabajo y del ocio.

La educación en la sociedad de la información: enseñar y aprender en entornos virtuales. Las NTIC y el nuevo paradigma en la enseñanza y el aprendizaje. La educación a distancia. Comunidades virtuales de aprendizaje: comunicación y materiales didácticos multimedia.

El lado oscuro de la tecnología. La metáfora del hombre-máquina. El yo y la máquina. La propiedad intelectual.

Teoría curricular. La constitución de las disciplinas escolares

El currículo como práctica social y como arbitrario cultural. Construcción social de las disciplinas escolares.

El currículo como cultura de la escuela. Contenidos y códigos. Currículo prescrito, en acción, oculto, nulo. Modelos de organización curricular.

El currículo como matriz abierta. Currículo, docencia y aprendizaje.

Los modelos pedagógicos: supuestos pedagógicos y psicológicos

La tradición normalizadora-disciplinadora: el docente moralizador. La tradición académica: el docente enseñante. La tradición eficientista: el docente técnico. La corriente crítica: el docente mediador-el docente reflexivo.

Modelos centrados en la enseñanza. Modelos centrados en el aprendizaje. Modelos centrados en la formación.

Corrientes pedagógicas y psicológicas que se articulan con, y sirven de sustento a cada modelo.

La autonomía profesional del docente.

La institución escolar: cambios y resistencias

La organización como sistema cultural, simbólico e imaginario. Los diferentes niveles de análisis de la organización escolar: mítico, socio-histórico, institucional, organizacional, grupal, individual, pulsional. La organización escolar y la compulsión a la repetición. Las prácticas escolares instituidas. El temido desorden: el movimiento creativo. La representación social de la escuela: ¿“modelo determinado” o “proceso vivo”? La pedagogía institucional.

La evaluación institucional. El “Estado evaluador”. La evaluación como movimiento endógeno. Las innovaciones pedagógicas y su relación con la evaluación. Pertinencia y consistencia de las innovaciones.

El sujeto de conocimiento. Individuo y grupo

Relación del sujeto (alumno/docente/padre) con el conocimiento. La experiencia histórica, lo vivencial. La dialógica sapiens-demens. El sujeto como sujeto de derecho, de deseo y socio-histórico.

El trabajo sobre sí mismo. El sufrimiento creativo.

Abordaje de lo grupal en la institución educativa. El conocimiento como producción grupal. La escucha del otro, el encuentro con los otros, con los antagonismos y las complementariedades. La autonomía de pensamiento.

Psicopatología de la vida -escolar- cotidiana. Cuando el aprendizaje "hace síntoma": dificultades de aprendizaje específicas e inespecíficas. Demandas docentes – dispositivos analíticos. La escucha analítica de los padres del alumno: intervención, orientación y sostén

Inteligencia, lenguaje y pensamiento

Aprendizaje e inteligencia, diferentes marcos conceptuales. Pensar y aprender.

Relación sujeto psíquico/ sujeto cognoscente/ sujeto del desconocimiento.

Heterogeneidad, diversidad y subjetividad en el aula.

La reducción de la diversidad: el mito de la igualdad de oportunidades. Capital social y cultural, capital familiar y personal, y prácticas docentes. Género y raza, sexualidad y poder en el aula. Lo urbano, urbano-rural y rural, pertenencias y legitimación en el aula. Los estilos y ritmos diferentes, las expectativas y motivaciones disímiles, la negación de la singularidad en el aula. La enseñanza como productora de diversidad de aprendizajes. La aceptación de la diversidad, el derecho a ser diferente. Diversidad y ética en la educación.

Comunicación e interacción. Roles y modelos vinculares.

11.3.- Cursos metodológicos

Nota: Dado que tres de estos cursos serán comunes a varios posgrados no se pueden fijar sus contenidos mínimos, los que deberán ser discutidos y consensuados. Sólo a título indicativo se señala la necesidad de incluir en ellos los siguientes contenidos:

Epistemología y Educación

Delimitación del campo. Del paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad. Contextualización del conocimiento. Articulación de saberes y disciplinas. Dialéctica y dialógica. El valor de la teoría.

Metodología de la investigación en Psicología

Historia de la investigación en Psicología. Paradigmas cuantitativos y cualitativos.

Ética académica y profesional

La ética de la convicción, de la responsabilidad, de la discusión, de la finitud. Ética y moral. Moral para intelectuales.

Los enfoques clínicos y etnográficos en Educación.

Grupos de formación e investigación. El sujeto, su historia social y personal, su novela educativa. Genealogía. Proyecto parental. Trayectoria socio-educativa: historia de aprendizajes, historia de enseñanzas. Proyecto institucional. Las novelas docentes: historias de encuentros y desencuentros, la construcción de la historia colectiva. Implicación y distanciamiento. El grupo Balint, las relaciones pedagógicas.

Los estudios etnográficos en educación, la observación participante. La observación como proceso de aprendizajes. El trabajo en el campo, el registro de campo. El

observador y el trabajo sobre sí mismo. La investigación-acción. La intervención, relación investigador-interviniente y grupo-sujeto colectivo de la investigación.

11.4.- Talleres de investigación y tesis

Taller de Investigación I

Del interés por un tema de investigación a la formulación del problema...

La existencia de demandas. La implicación del investigador. Objetividad/Subjetividad. Contextualización.

La delimitación de un tema de estudio, las matrices de significados posibles, la formulación del problema. La aproximación inter, transdisciplinaria.

Taller de Investigación y Tesis II:

...al diseño del proyecto de investigación

La incorporación de la historia en la comprensión de lo socio-educativo: la investigación documental. Revisión de la literatura. Acceso y discriminación de las fuentes, búsqueda y selección de la información. Procesamiento, construcción de la pertinencia temática y del referencial teórico. Formulación de los objetivos.

Elaboración del diseño metodológico: diseño emergente o diseño proyectado. Articulación de lo cuantitativo y lo cualitativo. Estrategias y técnicas de investigación-intervención. Elaboración de instrumentos.

Taller de Investigación y Tesis III:

...al trabajo de campo

La inserción en el campo. Relación investigador-grupo/sujeto de investigación. Del deseo de dominio en el investigador a la comprensión del objeto-sujeto de estudio. Análisis de la situación de observación.

Desarrollo de la tarea de campo, articulación de estrategias y técnicas: aplicación de encuestas, observación de la vida cotidiana, realización de entrevistas focalizadas, entrevistas semi-directivas en profundidad, historias de vida.

Taller de Investigación y Tesis IV:

...al análisis de la información

Procesamiento de la información recopilada. Análisis progresivo y “efecto saturación” en el abordaje cualitativo. Análisis intensivo, sincrónico y diacrónico. Temáticas emergentes, construcción de conceptos e hipótesis teóricas.

Análisis cuantitativo: tabulación y procesamiento de los datos de encuestas. Manejo de paquetes estadísticos de análisis de datos (SPSS)

Manejo de paquetes cualitativos de análisis (Nudis,.....). Triangulación de la información.

Redacción de informes y textos académicos.

12.- METODOLOGÍA

Es imposible establecer de antemano la metodología a seguir en cada curso. El método -dice Gimeno Sacristán- “*no es un elemento didáctico más, expresa una síntesis de opciones*”; por eso Edelstein (1996) prefiere hablar de **construcción metodológica**.

Construcción metodológica que- obviamente- se da en un proceso único en cada situación educativa. Variables disciplinares, histórico-personales (del docente y del grupo) y contextuales se conjugan para configurar esa *síntesis de opciones*.

La dinámica de funcionamiento estaría dada, pues, por la integración y articulación, según cada eje temático, de distintas técnicas y estrategias de trabajo, entre las que podríamos señalar a modo de sugerencias a los docentes:

- 1) Análisis de textos teóricos, discusión grupal.
- 2) Estudios de casos, situaciones o incidentes críticos.
- 3) Juego de roles, juegos de negociaciones, socio-dramas.
- 4) Análisis de relatos de aprendizajes-enseñanzas, de textos literarios.
- 5) Grupos de orientación Balint, centrados en las relaciones pedagógicas.
- 6) Estudios del contexto social e institucional.
- 7) Observación de la práctica, interpretación de rutinas y rituales.
- 8) Talleres de micro- enseñanza.
- 9) Búsqueda y recopilación de información.
- 10) Elaboración de proyectos de acción en el aula y la institución.

13.- RÉGIMEN ACADÉMICO- ADMINISTRATIVO

La duración del programa es de 2 años para el período de docencia y dos años para la elaboración y defensa de la tesis de grado.

La inscripción al programa será bianual. El número máximo de estudiantes de nuevo ingreso por promoción es de 30 alumnos.

13.1.- REQUISITOS DE ADMISION.

- a) Pueden postular a la Maestría:
- Los docentes de la Facultad de Psicología
 - Licenciados en Psicología
 - Licenciados en Ciencias de la Educación.
 - Profesionales universitarios con título en otras áreas equivalente a Licenciado y posgrado en Educación, o que acrediten ejercicio de la

docencia universitaria y/o básica durante un lapso no menor de 4 (cuatro) años.

- Maestros y Profesores de Educación básica con título docente no inferior a 4 (cuatro) años curriculares.

Serán requisitos complementarios:

- b) Lecto- comprensión de un idioma extranjero (Inglés, Francés, Portugués, Alemán o Italiano).
- c) Dominio básico de informática y acceso a Internet.
- d) Carta- presentación en la que se incluirán los motivos por los cuales se desea cursar la Maestría y un primer esbozo del Plan de Tesis a desarrollar.

El Comité Académico del programa seleccionará a los postulantes sobre la base de la evaluación académica de su expediente de candidatura. En caso necesario se realizará una entrevista.

Cualquier excepción a las cláusulas anteriores -debidamente justificada- será considerada por el Comité de Maestría y la Comisión de Posgrados.

13.2.- REQUISITOS DE PERMANENCIA

Para la aprobación de los Cursos, Seminarios y Talleres, el alumno deberá:

- Acreditar el 80% de asistencia a las clases.
- Cumplimentar los trabajos que asigne el profesor responsable en los tiempos previstos*.
- Realizar un trabajo final -en un período no superior al año- de acuerdo a los requisitos que el profesor indique*

13.3.- REQUISITOS DE EGRESO.

- Acreditación del examen de comprensión de una segunda lengua extranjera.
- Haber cubierto la totalidad de los créditos correspondientes a los requisitos de egreso.
- La elaboración, sustentación y aprobación del trabajo de tesis de grado ante un jurado, que para tal efecto se integrará de entre los académicos del Programa y un profesor externo al mismo. La tesis deberá ser aprobada dentro de los 4 (cuatro) años a contar a partir del inicio de la carrera.

* Tratándose de una Maestría no creemos pertinente pautar un modelo de evaluación rígido que se imponga y encasille al docente. Cada responsable de curso, seminario o taller, acordará con los cursantes, dentro de los marcos reglamentarios generales, la modalidad y extensión de trabajos exigibles en función de la temática y la metodología empleada.