

**Universidad De Costa Rica  
Facultad De Artes  
Escuela De Artes Plásticas**

**La carrera de Historia del Arte en la Universidad de Costa Rica (1970-2017):  
un estudio de caso sobre su modelo pedagógico**

**Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Historia del Arte**

**IVANNIA SOFÍA SOTO MONGE**

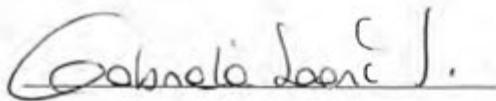
**Ciudad Universitaria Rodrigo Facio  
San José, Costa Rica  
2018**

Tesis de grado sometida el 3 de septiembre del 2018 a consideración de la Escuela de Artes Plásticas de la Facultad de Artes de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar por el grado de Licenciatura en Historia del Arte. Aprobada con Distinción por el siguiente Tribunal Examinador:



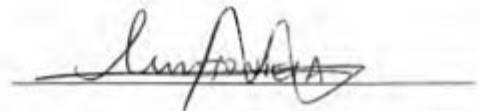
M.Sc. Olger Arias Rodríguez

Director de la Escuela de Artes Plásticas



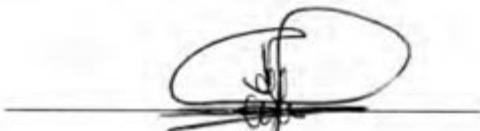
M.Sc. Gabriela Saenz Shelby

Directora de Tesis



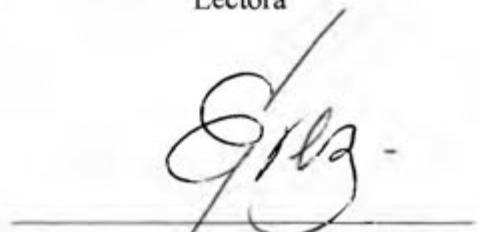
M.Sc. Antonieta Sibaja Hidalgo

Lectora



Dr. Ronald Soto Calderón

Lector



Lic. Rubén Jerez Brenes

Profesor Invitado



Ivannia Sofía Soto Monge

Candidata

**Dedicatoria**

A Esteban Alfaro Orozco, por siempre estar ahí y nunca dudar de mí.

## Agradecimientos

Le debo un enorme agradecimiento a Gabriela Saenz-Shelby por aceptar ser mi directora de tesis y acompañarme hasta el final en este que ha sido un camino repleto de inseguridades, dolores de cabeza e incertidumbres institucionales. Las infinitas gracias que le doy han sido por su guía y apoyo en esta investigación. Sin sus palabras de aliento, sus críticas constructivas y perseverancia ante la adversidad institucional, esta investigación no existiría. Le externo también un profundo agradecimiento a Antonieta Sibaja por haber aceptado ser lectora de mi tesis, por escuchar mis dudas y crisis existenciales. Agradezco especialmente al profesor Ronald Soto por su amable disposición a ser lector de mi tesis en la fase final de la misma, por compartir sus conocimientos sobre educación conmigo y sus sugerentes y agudas observaciones. A los profesores de la Cátedra de Historia del Arte, especialmente al profesor Rubén Jerez, gracias por sus valiosas enseñanzas y su apoyo a esta investigación.

A mi pareja Esteban Alfaro Orozco, quien se ha convertido en estos casi nueve años, en esa voz crítica y afectuosa que siempre ha creído en mí. Gracias por ser mi principal interlocutor en los momentos de mayor duda.

Le agradezco a mi madre Marielos Monge las acaloradas discusiones, sus comentarios tajantes, sus conocimientos académicos y reglamentarios, su infinita paciencia hacia mi terquedad y sobre todo, su apoyo incondicional durante este arduo proceso. En todos los éxitos y fracasos de mi vida, siempre ha estado allí.

## Índice General

Dedicatoria.....	iii
Agradecimientos .....	iv
Tabla de Abreviaturas .....	x
Resumen.....	xi
Introducción .....	1
1. Justificación.....	3
1.1. Preguntas problematizadoras.....	8
2. Objetivos.....	8
2.1. Objetivo general .....	8
2.2. Objetivos específicos .....	9
3. Estado de la cuestión .....	10
3.1. Delimitación temporal.....	11
3.2. Delimitación geográfica .....	12
3.3. Panorama de la educación artística .....	13
3.4. Pedagogía en la Historia del Arte.....	19
3.5. La carrera de Historia del Arte en la UCR.....	26
4. Marco teórico.....	30
4.1. ¿Qué es un modelo pedagógico?.....	31
4.2. Pedagogía crítica .....	34
4.3. La educación artística: panorama histórico y metodológico.....	36
4.4. La rEDUvolution: una propuesta de revolución en la educación .....	39
5. Marco metodológico.....	42
5.1. Enfoque y tipo de investigación .....	42
5.2. Método de Investigación: Estudio de caso.....	43
5.2.1. Definición conceptual de las categorías de análisis.....	46
5.2.2. Criterios para la selección de las fuentes .....	49

5.3.	Técnicas de recolección de datos .....	51
5.3.1.	Entrevista semiestructurada .....	51
5.3.2.	Revisión documental.....	53
5.4.	Técnicas para el análisis de la información.....	55
5.4.1.	Estrategia de análisis.....	55
5.4.2.	Implementación de las categorías de análisis .....	58
5.4.2.1.	Enfoque pedagógico .....	58
5.4.2.2.	Metodología pedagógica .....	59
5.4.2.3.	Evaluación de la enseñanza .....	60
5.4.3.	Fases operativas del análisis del estudio de caso .....	61
5.4.3.1.	Selección y clasificación de la información analizada .....	61
5.4.3.2.	Verificación y descripción de la información analizada .....	62
5.4.3.3.	Análisis crítico del modelo pedagógico .....	63
Análisis del Modelo Pedagógico de la Carrera de Historia del Arte de la Universidad de Costa Rica.....		64
1.	Categoría 1. Enfoque pedagógico .....	65
1.1.	Subcategoría 1. Metas Educativas .....	66
1.2.	Subcategoría 2. Contenidos de la enseñanza .....	77
1.3.	Subcategoría 3. Currículo Formativo.....	85
a)	Plan de estudios de 1970.....	87
b)	Plan de Estudios 1985.....	91
c)	Plan de Estudios 2007 y 2013.....	95
d)	Plan de estudios 2017 .....	101
2.	Categoría 2. Metodología pedagógica.....	104
2.1.	Subcategoría 1. Metodología o estrategia de enseñanza.....	105
2.2.	Subcategoría 2. Instrumentos de enseñanza .....	109
3.	Categoría 3. Evaluación de la enseñanza .....	112
3.1.	Subcategoría 1. Instrumentos de evaluación.....	114
Resultados finales.....		120

Un modelo pedagógico “en construcción” .....	131
El diseño curricular desde una perspectiva educativa artística contemporánea.....	133
El Currículo-Placenta: una reflexión crítica del diseño curricular .....	135
Conclusiones.....	159
Recomendaciones .....	168
Referencias bibliográficas.....	172
Anexos .....	178
Anexo 1. Guía de Entrevista sobre La carrera de Historia del Arte en la UCR y su modelo pedagógico. ....	178
Anexo 2. Acta Sesión N° 1970, 28 de setiembre de 1970.Creación y primera malla curricular de la Carrera de Historia del Arte de la Universidad de Costa Rica. ....	181
Anexo 3. Acta de la Sesión N° 1832, 31 de mayo de 1972. Aprobación de inclusión de nuevos cursos de repertorio para la carrera de Historia del Arte. ....	187
Anexo 4. Malla Curricular de 1985 para la Carrera Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte.....	193
Anexo 5. Resolución VD-R-8126-07. Malla Curricular 2007 Carrera Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte. ....	204
Anexo 6. Justificación, caracterización profesional, enfoque pedagógico para la malla curricular del 2007 de la carrera de Historia del Arte.....	219
Anexo 7. Resolución VD-R-8909-2013. Cambio parcial a la malla curricular y creación de nuevos cursos para la Carrera Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte. ....	223
Anexo 8. Malla Curricular del 2013 para la Carrera Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte.....	233
Anexo 9. Malla Curricular del 2017 para la Carrera Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte.....	240

## Índice de Tablas

Tabla 1. Tabla de interacción de las interrogantes que construyen el modelo pedagógico ..	33
Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis.....	49
Tabla 3. Entrevista sobre los tópicos de estudio de la carrera de Historia del Arte en la Universidad de Costa Rica y su modelo pedagógico.....	52
Tabla 4. Codificación de participantes. ....	53
Tabla 5. Cantidad de cursos por contenido o tema de estudio de los distintos planes de la Carrera de Historia del Arte.....	80
Tabla 6. Cantidad de cursos por área temática según plan de estudios de 1970 .....	89
Tabla 7. Cantidad de cursos por área temática según plan de estudios de 1985 .....	92
Tabla 8. Cantidad de cursos por área temática: plan de estudios del 2007 y 2013.....	97
Tabla 9. Cursos y sus respectivos requisitos: mallas curriculares del 2007 y 2013 .....	100
Tabla 10. Cantidad de cursos por área temática según plan de estudios de 2017 .....	103
Tabla 11. Objetivos en la PT vs Metas en el Currículo-Placenta .....	142

## Índice de Gráficos

Gráfico 1. Estructura de componentes para estudio de caso.....	57
Gráfico 2. Línea temporal de los Planes de Estudio de la Carrera de Historia del Arte de la Universidad de Costa Rica.....	86
Gráfico 3. Modelo pedagógico Tradicional .....	128
Gráfico 4. Modelo Conductista Tradicional .....	129
Gráfico 5. Propuesta curricular de María Acaso, “Currículo-Placenta” .....	137

## Tabla de Abreviaturas

<b>Nombre</b>	<b>Sigla</b>
Centro de Evaluación Académica	CEA
Consejo Universitario	CU
Educación Artística Posmoderna	EAP
Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes	MCJD
Pedagogía Tóxica	PT
Universidad de Costa Rica	UCR
Vicerrectoría de Docencia	VD

## Resumen

Soto Monge, I. (2018). *La Carrera de Historia del Arte en la Universidad de Costa Rica (1970-2017): un estudio de caso de su modelo pedagógico*. Tesis de Licenciatura en Historia del Arte. Universidad de Costa Rica: Sede Rodrigo Facio.

**Directora:** Gabriela Saenz-Shelby

**Palabras clave:** Historia del Arte- pedagogía- modelo pedagógico- educación artística- análisis curricular- estudio de caso.

El presente trabajo de investigación tiene como objeto de estudio el modelo pedagógico que ha caracterizado a la carrera de Historia del Arte en la Universidad de Costa Rica, desde su nacimiento en 1970 hasta el 2017, y cómo este a partir de una reflexión crítica, puede observarse desde la aplicación de metodologías contemporáneas en la educación artística. Su abordaje metodológico parte de la construcción de un estudio de caso a través de la utilización de categorías y subcategorías de análisis, insertas dentro del marco teórico-conceptual que constituye un modelo pedagógico. De esta forma, se planteó una investigación cualitativa de tipo descriptiva y exploratoria que permitiese dilucidar las características curriculares que han determinado el accionar educativo de la carrera en sus cuarenta y siete años de existencia. La inclusión de los aspectos de la teoría educativa que determinan un diseño curricular tales como el enfoque, las metas educativas, la estructura de contenidos, la metodología y la evaluación, permitieron comprender cómo se ha configurado la práctica educativa y docente en ella. En cada plan de estudios revisado

(1970, 1985, 2007, 2013 y 2017) se constató cómo la enseñanza de contenidos se ha basado en una construcción curricular que apela de forma absoluta al aprendizaje de una Historia del Arte basada en el paradigma positivista de la escuela alemana del siglo XVIII, y donde ha primado una visión eurocentrista formal de los estilos artísticos. Esto ha provocado la ausencia de cambios significativos en la enseñanza, además de no existir fundamentos teóricos propios de la educación que logran sustentar la existencia de un modelo pedagógico. Finalmente, al recurrir al análisis del diseño curricular planteado por María Acaso conocido como *Currículo-Placenta*, se pretendió ampliar la mirada a través de una sana y crítica reflexión sobre la labor docente que se lleva a cabo dentro del espacio educativo que permea a la carrera de Historia del Arte, y como puede ser este actualizado al conocer nuevos enfoques curriculares dentro de la enseñanza de las artes visuales en la contemporaneidad.

## **Introducción**

El presente trabajo de investigación se centra en el estudio y análisis del modelo pedagógico de la Carrera de Historia del Arte de la Universidad de Costa Rica, desde su nacimiento en 1970 hasta la entrada en vigencia del más reciente plan de estudios en el 2017.

En primera instancia, se plantea la construcción de un estudio de caso a través de la utilización de categorías y subcategorías de análisis, insertas dentro del marco teórico-conceptual que constituye un modelo pedagógico. Es por esto que en la primera sección de análisis, se plantea la sistematización de los criterios que construyen el acto pedagógico, como las características formativas, curriculares, metodológicas y evaluativas. La inclusión de estos aspectos puntuales de la teoría educativa, frente a los contenidos formativos que se han propuesto a lo largo de la existencia de la carrera de Historia del Arte, permitieron que se diera un análisis a profundidad de los aspectos curriculares, para así determinar si existe o ha existido un modelo pedagógico definido. El uso de la entrevista semiestructurada y la revisión de la documentación oficial administrativa suministrada por las entidades universitarias, contrastadas con la teoría educativa, permitieron que se brindara un abordaje más pormenorizado de un tema que no había sido estudiado anteriormente.

El segundo apartado analítico propone una reflexión crítica a partir de los resultados obtenidos, durante la investigación, sobre el modelo pedagógico de la carrera. Para realizar esto, se buscó contrastar los hallazgos sobre este modelo, con los elementos pedagógicos más significativos del marco teórico y curricular propuesto por María Acaso, llamado

*Currículo-Placenta.* Llevar a cabo este ejercicio crítico permitió examinar cómo ciertos elementos específicos encontrados en la educación artística contemporánea son pertinentes y se pueden integrar al proceso continuo de construcción formativa de la carrera de Historia del Arte. Si bien es cierto, estos elementos responden a procesos pedagógicos alejados de la educación formal (universitaria), no significa que no puedan ser incorporados de forma que permitan complementar los insumos educativos contenidos dentro del proceso curricular.

El interés de plantear una investigación centrada en aspectos pedagógicos y curriculares propios de la carrera de Historia del Arte, responde a la convicción de que existe una estrecha relación entre el quehacer académico, la educación y la Historia del Arte como disciplina. Más allá de formular una propuesta académica investigativa tradicional de la Historia del Arte, se propone un abordaje que ponga en tensión la realidad académica de esta disciplina y permita dimensionar la importancia que esta tiene desde la docencia. Para esto, se planteó la posibilidad de establecer asociaciones teóricas entre la Educación y la Historia del Arte, promoviendo así la interdisciplinariedad en la investigación académica.

La posibilidad de estudiar y comprender el desarrollo de las artes plásticas o visuales a partir de la investigación de la disciplina de la Historia del Arte no está desvinculada de la enseñanza artística. Se creyó pertinente por lo tanto, adoptar teorías y métodos que establezcan un puente entre el historiador del arte, las instituciones de enseñanza no formal y la academia como los partícipes de la dinámica educativa contemporánea.

## **1. Justificación**

La principal motivación para la escogencia de este tema responde a la ausencia de investigaciones centradas en el tipo de formación que ofrece la Carrera de Historia del Arte de la Universidad de Costa Rica, así como a la falta de análisis sobre la importancia del aspecto pedagógico y curricular dentro de esta disciplina en general. La propuesta de una investigación que analice la conformación de un modelo de enseñanza particular, y lo contraponga con otras formas de enseñanza, podría propiciar cambios sustantivos en la forma de la enseñanza de las artes visuales, observada en este caso, desde la Historia del Arte.

Ante la carencia de estudios realizados en torno a este tema, surge la tarea de proponer acercamientos coherentes con las necesidades y demandas actuales de la carrera. Debido a esto, la investigación se centra en una serie de aspectos puntuales que se irán analizando, con el objetivo de localizar las carencias y limitaciones presentes a lo interno de la carrera. Cabe mencionar, que el producto final de esta investigación está dirigido especialmente a los profesores, académicos y futuros profesionales en las artes que se dediquen a la Historia del Arte. La propuesta de ampliación de los límites de la disciplina a partir de los aportes interdisciplinarios, como es el caso de la intervención que se realizó a partir de la introducción de aspectos de la educación artística contemporánea y la educación en general, podría beneficiar el desarrollo de estrategias de aprendizaje innovadoras y variadas tanto para profesores como para los alumnos.

La relevancia que puede tener esta investigación se centra en los siguientes aspectos: inicialmente, la posibilidad de identificar y conocer el tipo de modelo pedagógico utilizado para la carrera, y lo que permite comprender cuáles fueron los principios que establecieron la estructuración de la carrera de Historia del Arte, según las exigencias del momento<sup>1</sup>. Además, el estudio del diseño curricular posibilita adentrarse en el análisis de procesos que usualmente no son del interés inmediato de los profesionales que están directamente trabajando en el ámbito académico de la disciplina, lo que resulta en la falta de vinculación con el desarrollo artístico y cultural actual, la desconexión entre la disciplina y la profesionalización de la misma en espacios laborales fuera de las instituciones educativas, así como la ausencia de una vinculación horizontal entre el profesor y el alumno. Cuando hablamos de la horizontalidad entre el profesor y el alumno, discutimos la aproximación relacional que las metodologías actuales en la enseñanza de las artes visuales proponen, frente a la relación vertical de la educación tradicional que impone la idea del profesor como “sabio”, custodio del conocimiento frente al alumno “ignorante”; la educación tradicional parte por lo tanto de un concepto de inferioridad del alumno vs el profesor. La educación horizontal propone una dinámica, donde tanto el profesor como el alumno son garantes del conocimiento.

A partir de lo anterior, es evidente la ausencia de un sistema pensado y construido de forma coherente y eficaz que le permita al estudiante adquirir pertinente para utilizarlo

---

<sup>1</sup> Se toma como referencia la fecha de 1970, cuando se crea la carrera y se establece el primer plan de estudios según el Acta de la Sesión N° 1790, 28 setiembre, 1970, del Archivo del Consejo Universitario de la Universidad de Costa Rica.

como herramienta ante las situaciones de su realidad social y cultural, en lugar y de aprender y procesarlos datos sin una utilidad viable

Por ejemplo, la importancia de un modelo pedagógico que comprenda la enseñanza de las producciones artísticas centroamericanas o latinoamericanas, nos permitiría integrar al diseño de la enseñanza de la Historia del Arte, programas cercanos a la realidad de estas latitudes en las que estamos insertos. La carencia de planes dirigidos a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje visual propio del arte americano, que comprenda el centroamericano y latinoamericano, es un problema que no ha sido resuelto y está presente desde los inicios y a lo largo de la existencia de la carrera. Es claro que se desconocen los abordajes teóricos y estudios dentro de este campo, lo que resulta en una clara limitante en la enseñanza al no conocer a profundidad cuál ha sido el desarrollo de las manifestaciones plásticas o visuales más cercanas a nuestra realidad cotidiana. Esto puede solventarse paulatinamente mediante el intercambio fértil de la investigación interdisciplinar.

Un modelo pedagógico que responde hoy en día a un sistema académico hegemónico es estéril ante las necesidades de la educación del siglo XXI; hemos de desplazar la idea del *curriculum* como objeto cerrado, limitado, a una idea de *curriculum* como proceso planteado según objetivos (Acaso, 2013, p. 38), como algo en constante construcción que se mantiene retroalimentándose activamente de las enseñanzas y experiencias tanto del profesor como del alumno.

El estudio de la disciplina de la Historia del Arte desde sus inicios, así como de sus propuestas metodológicas, nos permite comprender que estos son sistemas heredados de la modernidad académica y artística europea, y que son sistemas que se rigen en la actualidad

por una formación educativa tradicional y estática. La propuesta de estudiar la historiografía de la Historia del Arte<sup>2</sup>, su desarrollo metodológico con referencia a la educación artística, se plantea a partir de la limitada bibliografía que se ha encontrado que tome como eje central la relación entre estas disciplinas. A partir de esta revisión, se propone además, plantear alternativas para poner en tensión la forma en la que se enseña en las aulas la historia del arte mediante la utilización de pedagogías desarrolladas para la enseñanza de las artes visuales.

En este punto ha de aclararse que la investigación que se desarrolla en este trabajo, funciona únicamente como una propuesta interdisciplinar que plantea puntos de encuentro entre la Historia del Arte y la Enseñanza Contemporánea de las Artes Visuales, la que no necesariamente debe ser considerada como una propuesta para modificar o cambiar los parámetros pedagógicos, curriculares e institucionales de la carrera dentro de la UCR.

La propuesta contemporánea de la Revolución Educativa o #rEDUvolution, definida por la investigadora y educadora María Acaso (2013), amplía el espectro pedagógico a partir de un sistema curricular y de estrategias de enseñanza críticas, que permiten integrar la crítica de arte, la estética, la producción artística, el desarrollo de la visualidad a partir de las nuevas tecnologías, etc., a la matriz educativa de la carrera de Historia del Arte en la Universidad de Costa Rica.

La propuesta teórica y metodológica seleccionada corresponde a un espacio investigativo, social y geográfico distinto, pero que comparte el interés por demostrar la

---

<sup>2</sup> La historia del arte ha sido determinada a nivel institucional y disciplinar desde el siglo XVIII, a partir de los contenidos del desarrollo del arte europeo.

posibilidad de lograr enfoques contemporáneos en la educación artística afines a las necesidades de las distintas latitudes. La llamada Revolución Educativa o #rEDUvolution ha sido desarrollada por la investigadora y educadora española María Acaso-Boch, considerada en la actualidad como una de las principales líderes en España y América Latina dentro del tema de las nuevas prácticas contemporáneas en la educación artística y la educación disruptiva.

“Lo que se propone es incentivar la creación intelectual, generando así líneas de conocimiento propias que permiten desarrollar el pensamiento crítico, y que haga cuestionar los múltiples discursos que consumimos” (Acaso, 2013, p. 40). Hacer a un lado la enseñanza tradicional donde la clase magistral obliga al profesor a realizar un dictado de la materia mientras el alumno transcribe rápidamente sus palabras, nos lleva a implementar una enseñanza donde se dinamizan las prácticas docentes en el aula.

El texto generado a partir de esta investigación, busca que el docente lo utilice para reflexionar de forma crítica sobre su propia práctica educativa, que encuentre en él herramientas claras y útiles que le permitan comprender cómo se ha desarrollado curricularmente la carrera desde su creación hasta el 2017. De esta forma tendrá la posibilidad de utilizar otro tipo de herramientas para desarrollar los contenidos de forma eficaz, práctica y sobretodo, que proponga innovaciones en el campo del aprendizaje del lenguaje visual a través de la enseñanza de la Historia del Arte.

Por último, al ser una investigación aplicada y orientada a partir de un abordaje interdisciplinar, busca también solventar la separación existente entre la enseñanza en las universidades y la realidad nacional. Este ha sido un problema al cual se enfrentan cada día

los docentes a la hora de afrontar las necesidades sociales, culturales y políticas actuales, y tratar de implementarlas en la enseñanza dentro de las clases. La relación entre lo académico y lo profesional es analizada por lo tanto, desde el estudio de la conformación del modelo pedagógico de la carrera.

El diseño curricular para la formación de un próximo profesional en la Historia del Arte no debe estar solamente limitado a un espacio de producción académica, sino que debe además permitirle enfrentarse mínimamente a la realidad artística nacional. Debe poseer los instrumentos necesarios para establecerse y aportar análisis e investigación dentro de un campo cultural sesgado muchas veces por la falta de conocimiento e investigación.

## **1.1. Preguntas problematizadoras**

¿Cuál es el modelo pedagógico que ha caracterizado a la carrera de Historia del Arte en la Universidad de Costa Rica desde su creación en 1970, y comparativamente, cómo se sitúa este modelo frente a las metodologías contemporáneas en el área de la enseñanza de las artes visuales o educación artística?

## **2. Objetivos**

### **2.1. Objetivo general**

- Analizar el modelo pedagógico que ha caracterizado a la carrera de Historia del Arte de la Universidad de Costa Rica desde 1970 hasta el 2017, para establecer una

reflexión crítica de sus componentes frente a propuestas contemporáneas en el área de la educación artística.

## **2.2. Objetivos específicos**

1. Estudiar el modelo pedagógico que se ha utilizado en la carrera de Historia del Arte de la UCR desde 1970 hasta la actualidad del 2017, para establecer sus alcances y limitaciones en su orientación educativa.
2. Exponer las características y propuestas educativas presentes en el marco teórico y curricular creado por María Acaso y conocido como *#rEDUvolution* o Revolución Educativa, para establecer nuevas aproximaciones a la construcción de un diseño curricular integrado.
3. Contrastar a partir de un análisis crítico, los componentes del modelo pedagógico de la carrera de Historia del Arte de la Universidad de Costa Rica y los contenidos en la propuesta educativa de María Acaso.

### **3. Estado de la cuestión**

Al iniciar la recopilación bibliográfica sobre el tema elegido, la propuesta del estado de la cuestión nos llevó a identificar los vacíos temáticos dentro de las investigaciones en el área de la educación artística contemporánea. El mayor vacío lo encontramos en la ausencia de investigaciones que estén ligadas directamente a los temas que nos preocupa, a saber: el estudio del modelo pedagógico de la carrera de Historia del Arte de la Universidad de Costa Rica y la utilización de metodologías contemporáneas en el área de la educación de las artes visuales para establecer nuevas formas de enseñanza de la Historia del Arte. Sin embargo, fue posible identificar documentos que nos informaron sobre la situación de la educación artística contemporánea en espacios como España y Estados Unidos, así como sus tendencias y acercamientos investigativos.

Si bien es cierto que, la carencia de investigaciones que involucren directamente las dos disciplinas que hemos expuesto dificulta el establecer un acercamiento franco y eficaz a la solución del problema de investigación y tema de estudio, la ausencia de las mismas nos permitió proponer, con cierta libertad, un estudio exploratorio en el campo de la investigación de la enseñanza de la Historia del Arte.

### 3.1. Delimitación temporal

La delimitación cronológica de la investigación toma como referente inicial el año de 1970<sup>3</sup>, fecha en la cual se inaugura la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte de la Universidad de Costa Rica y su primer plan formal de estudios, dando fin con el último plan vigente a partir del 2017<sup>4</sup>. Debido a que la finalidad de la investigación es estudiar el modelo pedagógico que ha caracterizado a la carrera desde su creación, y colocarlo en tensión con las nuevas tendencias metodológicas de la enseñanza en las artes visuales, es necesario comprender los determinantes históricos, culturales e institucionales que han conformado el desarrollo de esta disciplina.

Es de vital importancia entender aspectos de la época de la década de 1970 en Costa Rica, como un periodo fundamental en el desarrollo cultural y artístico del país, que influyó directamente en el accionar artístico institucional de la Escuela de Artes Plásticas. La influencia de los artistas modernos que empezaron paulatinamente a integrarse a las propuestas de la contemporaneidad artística no puede obviarse. La creación de la carrera de Historia del Arte fue propuesta por uno de estos artistas, Francisco Amighetti, en conjunto con una “Comisión académica compuesta por los señores: Lic. Hilda Chen Apuy, Dr. Clara Jiménez, Lic. María Eugenia de Wille, Prof. Rafael Obregón, Srta. Raquel Villareal, y Dr. Chéster J. Zelaya” (Consejo Universitario, 1970). Esta comisión tenía claro la necesidad de

---

<sup>3</sup> Para esto se consultó el acta de la Sesión N° 1790, 28 setiembre, 1970, en la cual encontramos la aprobación del primer plan de estudios para la carrera de Historia del Arte.

<sup>4</sup> La información sobre los distintos planes de estudio que se han dado dentro de la carrera se encuentra incompleta, ya que el mismo expediente de la carrera (entregado por la Vicerrectoría de Docencia de la UCR), no contempla los aproximadamente 47 años de su existencia. Debido a esto, la información tuvo que reconstruirse a partir de los documentos entregados y de las entrevistas.

brindarle a la Escuela de Artes Plásticas un sustento histórico y teórico concreto para la formación estudiantil.

Por otro lado, la creación del Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes (MCJD) a partir de la Ley N° 4788, durante el gobierno liberacionista de José Figueres Ferrer (1970-1974) en 1971 (Sáenz, 2013, p. 52), definió el accionar institucional en materia de cultura. Este acontecimiento se dio un año después del establecimiento de la carrera, así como de la realización de la I Bienal Centroamericana de Pintura también en 1971 (Montero, 2012, p.85), que tendría consecuencias importantes en el desarrollo artístico del país. En ella, la fallida representación de la obra costarricense por no poseer características que la vincularan al llamado “arte centroamericano” de la época, así como la importante injerencia de los conflictos armados en la región hasta la década de 1990 (Pérez-Ratton, 2013, 38-39), puso en tensión la producción hegemónica moderna en Costa Rica, y llevó a la redefinición de las tendencias plásticas costarricenses hacia las dos últimas décadas del siglo XX.

Estos son ejemplos claros del interés por promover y estimular el desarrollo de las artes visuales en el país, y delimitan la importancia de este periodo para la creación de la carrera y para el desarrollo de las artes en general en el país.

### **3.2. Delimitación geográfica**

La investigación se limita geográficamente a la zona de San Pedro en San José, y en su campo de acción institucional a la Universidad de Costa Rica. Esta delimitación se establece debido a que la UCR es la única institución de enseñanza superior del país que

ofrece en su repertorio la carrera de Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte. Una realidad que define también esta delimitación espacial es el hecho de que a nivel centroamericano, no existe otra universidad o institución de enseñanza superior que contemple esta disciplina como una carrera universitaria con título de bachillerato y licenciatura. Lo que se observa en ciertas universidades e instituciones culturales en países como Nicaragua y El Salvador, es la formación a partir de un título de diplomado.

### **3.3. Panorama de la educación artística**

Nos interesa específicamente el texto de Arthur D. Efland (2002), *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*, ya que establece de forma pormenorizada el desarrollo histórico, teórico y social de la educación artística, tomando en cuenta el nacimiento de la Historia del Arte como disciplina en el siglo XVIII y su consecuente impacto en las universidades estadounidenses luego de la Segunda Guerra Mundial.

La educación artística en sus inicios, estuvo enfocada en desarrollar las aptitudes motoras, técnicas y creativas referentes a la producción del dibujo para el diseño industrial y con objetivos matemáticos. Como señala el autor, la historia de la educación artística se vio comprometida desde sus inicios en Inglaterra y luego en Estados Unidos, a ser simplemente un curso complementario frente a la enseñanza de materias como las matemáticas, la gramática y la ciencia. La introducción de la enseñanza del dibujo en los siglos XVIII-XIX permitió la apertura paulatina de nuevos programas educativos dirigidos

a una difusión de esta instrucción. No es sino hasta entrado el siglo XX que veremos específicamente en Estados Unidos, cómo la propagación de profesores y de especialistas en este nuevo campo permitió por fin, ver el arte más allá de su formación como objeto estético y plástico (Efland, 2002, p. 115-170).

Este mismo texto nos expone la aparición de la Historia del Arte como un elemento de la modernidad disciplinar en Alemania durante el siglo XVIII, donde la obra de Johann Joachim Winckelmann<sup>5</sup> “fue la primera en discutir la Historia del Arte más allá de una enseñanza aislada, tomando el principio de los estilos artísticos como la evolución formal del arte como expresión cultural” (Efland, 2002, p. 110). A partir de la tendencia investigativa de Winckelmann, y la evolución de la disciplina dentro de un positivismo teórico alemán, en 1813 se crea la primera cátedra dedicada exclusivamente a la Historia del Arte en Göttingen. A partir de este momento, “se establecieron cátedras de esta disciplina artística y filosófica en espacios geográficos como Viena, Suiza, Austria y Basilea” (Efland, 2002, p.111).

Con la evolución de la disciplina en el siglo XIX y en universidades como Harvard, Yale y Princeton, se constituye oficialmente tres modelos de formación distantes entre ellas, pero que buscaron la integración de la Historia del Arte como una base teórica y formal. “Harvard trataba de combinar la práctica del arte con la historia del arte. Yale, en cambio, se centraba en los cursos de taller artístico, mientras que Princeton se dedicaba a la historia del arte de lleno” (Efland, 2002, p. 107).

---

<sup>5</sup> Se considera a Johann Joachim Winckelmann el primer investigador y teórico moderno en utilizar la expresión historia del arte en su texto *Historia del arte en la antigüedad*.

La implantación de la enseñanza de la Historia del Arte como disciplina académica dentro de las universidades estadounidenses se logró paulatinamente, durante las primeras décadas del siglo XX, gracias a la introducción de departamentos de arte con orientación profesional.

Estados Unidos no había desarrollado aun un sistema universitario de enseñanza artística, lo que existía era una oferta básica de formación artística en los colegios de artes liberales (ya que las clases de artes se habían centrado únicamente en la enseñanza escolar y secundaria). La introducción progresiva de la Historia del Arte como disciplina académica en la década de 1930, “permitió la producción de textos de investigación a modo de tesis de licenciatura; las personas se graduaban de los departamentos de estudios clásicos y arqueológicos ya que eran estos los que se encargaban de esta enseñanza” (Efland, 2002, p. 322-323).

Finalizada la Segunda Guerra Mundial, y con la gran migración de artistas e intelectuales de Europa, Estados Unidos se convierte en el garante del arte y del desarrollo investigativo en materia profesional. Profesores como Erwin Panofsky<sup>6</sup>, tomaron en sus manos la enseñanza en estas instituciones, permitiendo así la apertura y difusión de la disciplina. “Como el mundo de habla alemana era el más desarrollado dentro del campo de la Historia del Arte, las universidades estadounidenses se convirtieron en las beneficiarias de este saber” (Efland, 2002, p. 323). Cabe señalar que la información que brinda el autor sobre la historia de la Historia del Arte y su referente académico frente a la enseñanza de

---

<sup>6</sup> Uno de los más importantes historiadores del arte en la época moderna. Desarrolló su carrera académica en Estados Unidos luego de huir de la amenaza nazi en los años 30. Su obra representa el punto más alto del desarrollo de la teoría iconográfica como metodología de análisis de la Historia del Arte.

las artes, tiende a ser reducida y superficial, y se explica simplemente como una situación más que ocurre alrededor de la educación artística, no como un detonante para la modernización académica en materia cultural. La Historia del Arte se presenta como un elemento aislado dentro del panorama histórico y pedagógico de la enseñanza o educación en las artes.

La historia de la educación artística se ha encargado en destacar la enseñanza en el ámbito escolar y colegial. Con el pasar del tiempo, la importancia de una educación artística integral logró la incorporación de esta a las universidades y la creación de departamentos de educación dentro de los museos de arte. El nacimiento de programas artísticos y metodologías de investigación cada vez más serias a partir de la década de 1960, llevó a la experimentación y la mayor aceptación de esta clase de experiencias educacionales en los espacios más cerrados.

La llamada *Discipline Based-Art Education*<sup>7</sup> (DBAE) se desarrolla durante este periodo y fue aplicada en centros educativos alrededor de Estados Unidos. Hacia la década de 1980, el Instituto Getty de Educación concluye un programa completo basado en esta metodología (Efland, Freedman, Stuhr, 2003). En 1984 se establece con este nombre cuando es utilizado por primera vez en un artículo por el educador Dwaine Greer (Dobbs, 2003, p.16).

Durante la época de los 90's se mantuvo la utilización de la DBAE como un recurso pedagógico importante dentro de los centros educativos formales, museos, etc. de Estados Unidos. Estos programas de corte educativo, responden a las necesidades de cada

---

<sup>7</sup> Educación Artística Basada en la Disciplina.

institución que promueve la enseñanza artística. Si bien es cierto que, la DBAE fue ampliamente utilizada, esto no quiere decir que no se desarrollaran a lo largo de esta década, otros acercamientos educativos que respondiesen a nuevos planteamientos epistémicos dentro de la pedagogía o educación de corte artístico.

En esta época surge inicialmente lo que se comprende como educación artística posmoderna. Esta se encarga de integrar a la enseñanza artística, fundamentos del constructo filosófico de la posmodernidad a la producción curricular. Bajo estos criterios, Efland, Freedman y Stuhr (2003) plantean en su libro *La educación en el arte posmoderno*, un análisis de estas prácticas contextualizadas en procesos sociales y culturales que delimitaron el accionar de las dinámicas curriculares establecidas en esta propuesta tan compleja.

Bajo esta premisa se observa también como se exploran las conexiones entre los enfoques multiculturalistas del currículo y las problemáticas en las cuales se ha sumido la posmodernidad. Tomando en cuenta lo anterior, se estructura un currículo basado en cuatro principios: la construcción de pequeños relatos, el vínculo del poder-saber, la deconstrucción y la doble decodificación (de lo moderno y lo posmoderno). (Eland, 2002, p. 189).

En su libro *La educación artística no son manualidades, nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*, María Acaso (2009) afirma que el objetivo primordial de lo que comprenderemos como educación artística posmoderna (EAP) se configuró como una posibilidad pedagógica frente a las marcadas tendencias programáticas

de una educación tradicional que había caracterizado la pauta durante todo el siglo XX. Dentro del lenguaje visual, elemento indispensable en la educación artística, el posmodernismo se observa como un “concepto trascendental que parte de la descomposición de las imágenes producto de una interpretación metafórica de la realidad” (Acaso, 2007, p. 133-134).

Se consolida también en esta última década del siglo XX, sistemas educativos paralelos al pensamiento posmoderno, que buscan responder a la realidad social, política, y cultural de las sociedades occidentales. Vinculada a las propuestas filosóficas y conceptuales de la teoría crítica desarrollada por la Escuela de Frankfurt, la pedagogía crítica surge como una propuesta o sistema educativo que tiene por objetivo principal que el individuo desarrolle un pensamiento emancipado del proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de una dinámica crítica. De la mano de Paulo Freire en América Latina, así como Peter Maclaren y Henry Giroux en Estados Unidos, la pedagogía crítica llega a derivarse en una multitud de pedagogías que comparte un núcleo epistémico basado en una reflexión sobre la transmisión de conocimiento, la ausencia de planteamientos filosóficos claros en la enseñanza en el aula (docente-alumno), la democratización educativa de la sociedad y la adquisición de una conciencia crítica (Acaso, 2009). Algunos de estos sistemas educativos derivados de la pedagogía crítica son, “las pedagogías de la oposición, la pedagogía radical, la educación para la justicia social, la pedagogía de la liberación, pedagogías de la emancipación y la educación para el empoderamiento” (Acaso, 2009, p. 152).

### 3.4. Pedagogía en la Historia del Arte

Propuesto como un nuevo campo de acción de esta disciplina, la Pedagogía de la Historia del Arte ha buscado problematizar el diseño curricular tradicional que ha definido la enseñanza dentro de las aulas, el reconocimiento de la necesidad de un mayor intercambio de ideas e investigaciones concernientes a cómo y qué enseñamos en la Historia del Arte, y la utilización del objeto artístico como una herramienta pedagógica para el aprendizaje activo.

Basado en una crítica al paradigma positivista de legitimación del arte occidental como elemento constitutivo, se proponen acercamientos que busquen un desplazamiento de la categorización y clasificación formalista del pasado occidental del “Arte con mayúscula” al estudio de los contextos, discursos y experiencias conectadas a la producción y la percepción de la cultura visual en general, incluyendo culturas no occidentales. Todo esto observado desde el área de la pedagogía y la educación.

De acuerdo con Donahue-Wallace et al (2008) citado por Martikainen (2017), existe una importante ausencia de investigaciones de carácter pedagógico asociadas con esta disciplina; las investigaciones que se han dado en este campo se encuentran ligadas mayormente al contenido y las metas educativas, más que en los métodos de enseñanza que se utilizan dentro de ella. Los artículos que se mencionan a continuación, discuten la importancia de reflexionar sobre el currículo tradicional de la Historia del Arte basado en la primacía del canon del arte occidental, así como la necesidad de innovar en la enseñanza dentro del aula universitaria, donde se ponga en tensión lo que se conoce como *art in the*

*dark*<sup>8</sup> (Gasper, 2017; Sienkewicz, 2016), frente a las propuestas sobre el aprendizaje activo en la Historia del Arte.

En su texto *Making Pictures as a Method of Teaching Art History*, Martikainen nos presenta un estudio realizado donde se coloca en tensión, la enseñanza tradicional de la disciplina frente a la propuesta de un método basado en la práctica de creación de imágenes para la enseñanza de la Historia del Arte. En él, el autor propone el uso de este procedimiento práctico cómo salida a la instrucción típica de diapositivas, seminarios y excursiones propio de la educación en este ámbito. Al ser un enfoque del aprender haciendo, parte también de las discusiones y desarrollo pedagógico que el constructivismo le brindó a la educación del siglo XX, relacionándose así con la práctica de la Historia del Arte a partir de su conexión con lo material, lo visual y la expresión cultural. De esta forma, el autor describe esta aproximación educativa como,

(...) as a teaching method involves the provision of instructional arrangements based on which mental and bodily learning processes are combined in grasping art history in order to build skills in visual expression and interpretation. In addition, such a method involves making an invitation for emotional, affective and sensory substrata to be merged in the study and creation of art history. (Martikainen, 2017, p. 8).

Otras experiencias que buscan colocar en tensión las formas de enseñar en la disciplina para establecer nuevas aproximaciones didácticas y pedagógicas en el aula,

---

<sup>8</sup> Hace referencia a la enseñanza tradicional de la historia del Arte, donde las lecciones son impartidas con las luces apagadas, mientras se observan diapositivas con obras de distintos artistas.

pueden observarse en los estudios realizados por Gasper (2017), Sienkewicz (2016), y Bruzelius y Jacobs (2017). En *Active Learning in Art History: A Review of Formal Literature*, Gasper realiza una revisión exhaustiva de la literatura formal académica para demostrar los distintos acercamientos pedagógicos que han existido sobre el aprendizaje activo en la Historia del Arte inserta en las universidades, frente a la instrucción tradicional que se utiliza mayormente en las aulas (diapositivas, discusiones, lecturas, etc.). El núcleo central del texto propone la necesidad de priorizar en el estudiante, el desarrollo de habilidades críticas para el análisis del objeto, así como de las distintas realidades que lo permean.

El aprendizaje activo se presenta como una aproximación que coloca al estudiante como el centro del aprendizaje, y este se sostiene en las propuestas de la teoría constructivista. Desde la práctica en clase, el profesor se presenta como un colaborador o facilitador de las interacciones, abandonando su rol tradicional como figura de autoridad que imparte el conocimiento. Bonwell y Eison (1991) citados por Gasper (2016) establecen que “... if an instructor’s goals are not only to impart information but also to develop cognitive skills and to change attitudes, then alternative teaching strategies should be interwoven with the lecture method” (p. 5).

Basado en la información anterior, el texto propone cinco métodos de enseñanza que comparten características similares con el aprendizaje activo: aprendizaje basado en el objeto, aprendizaje basado en problemas, discusiones, debates y juegos de roles, y juegos

interactivos multimedia y de computadora<sup>9</sup>. Cada uno de estos ha sido utilizado en la enseñanza de la Historia del Arte, según afirma Gasper.

El primero de ellos se vincula directamente a la utilización del objeto artístico o visual, como una herramienta pedagógica que provee de experiencias claras para el aprendizaje activo. En este caso, el objeto museístico se transforma en la plataforma principal para generar nuevas relaciones experienciales desde una postura analítica y estética. Este método también puede ser desarrollado durante una lección, ya que involucra cualquier objeto material que se vincule a la creación artística. El segundo se relaciona con la solución de problemas mediante el trabajo en grupos pequeños. Esta, alienta a los estudiantes a autodirigirse en la generación de nuevos conocimientos, así como a la adquisición de habilidades comunicativas y de pensamiento crítico (Gasper, 2017, p. 8).

La tercera se basa en considerar que la discusión es mucho más efectiva que la clase guiada a través de las conferencias, ya que le permite al estudiante lograr una retención de la información a largo plazo, así como aprender a aplicar el conocimiento adquirido en el campo de estudio de las manifestaciones plásticas. La cuarta se relaciona con las actividades que le solicitan al estudiante tomar partida y a veces identidad, sobre alguien o algo para llevar a cabo simulaciones. Dentro de la Historia del Arte, esta clase de prácticas facilitan que el estudiante ejerza de forma activa su aprendizaje sobre el objeto, artista, época, etc. que estudia. Por último, el desarrollo de las nuevas tecnologías digitales ha provocado la implementación paulatina de programas que permiten el acceso expedito a la

---

<sup>9</sup>Estos conceptos se tradujeron de los siguientes: *Object-based learning, problem-based learning, discussion, debates and role playing, interactive multimedia and computer gaming.*

información, la posibilidad de interactuar con obras artísticas en otras latitudes, experimentar la Historia del Arte por medio de un juego de video, facilitar la investigación académica, entre otros.

Cercano a la propuesta pedagógica que se desprende del quinto método de Gasper, el texto de Bruzelius y Jacobs, *The Living Syllabus: Rethinking the Introductory Course to Art History with Interactive Visualization*, fue un estudio realizado en el 2015 para el curso de Introducción a la Historia del Arte impartido en la Universidad de Duke en Estados Unidos. En él, se utilizaron dos herramientas digitales, Neatline y Omeka<sup>10</sup>, lo que permitió la creación de un plan de estudios interactivo con puntos de acceso al curso, enlaces a sitios web de museos, artículos de noticias, videos, mapas y películas (p. 2).

El objetivo de esta especie de experimento pedagógico fue que el estudiante de este curso introductorio de Historia del Arte (el cual se imparte como electivo para varias carreras), utilizara el mapeo y la construcción de cronologías para elaborar sus proyectos del curso. La utilización de este tipo de herramientas digitales facilita el estudio del objeto artístico, más cuando vivimos en una época plagada por conflictos armados que perjudica e imposibilita muchas veces, la conservación del patrimonio artístico. La creación y utilización de bases de datos, modelos, mapas y visualizaciones se proyectan no solo como una herramienta pedagógica del aprendizaje activo, sino como herramientas de investigación que permiten la apertura a nuevas formas de comprender la Historia del Arte.

---

<sup>10</sup> Omeka es un sistema de gestión de contenido en la web diseñado para ser utilizado por académicos, profesionales de museos o bibliotecas, etc., y se especializa en curar archivos digitales y de exposiciones. Neatline es un complemento de esta página que le permite al usuario compartir contenido almacenado allí.

Por otro lado, Sienkewicz aboga por reflexionar acerca de las posibilidades de mejorar el aprendizaje en la Historia del Arte, tomando en cuenta lo complejo que puede ser proponer modificaciones que afecten por completo cómo se construye el diseño curricular en la disciplina. Su artículo titulado *Against the "Coverage" Mentality: Rethinking Learning Outcomes and the Core Curriculum*, retoma estas inquietudes, especialmente una que ha plagado la elaboración de los programas y planes de estudio de la disciplina. Lograr cubrir el contenido desde lo estilístico, lo geográfico y lo cronológico, de uno o varios temas específicos de la Historia del Arte, más en cursos de carácter introductorio, ha sido siempre la preocupación constante a la hora de elaborar los programas de curso. La priorización de la memorización como la herramienta más importante que debe ejercitar el estudiante, limita las posibilidades de aprendizaje.

Sienkewicz (2016) propone que los profesores o instructores deberían enfocarse en la utilización del nivel dos y tres de la Taxonomía de Bloom, la “comprensión” y la “aplicación”, dejando en un papel secundario la memorización (base de la pirámide). La autora argumenta que si las intenciones educativas al crear los programas introductorios sobre Historia del Arte se enfocaran más en que el estudiante comprenda y aplique los conocimientos que está construyendo, más que solo simplemente memorizarlos, esto llevaría a una reconfiguración de la enseñanza en la disciplina, donde el estudiante construiría habilidades sólidas para comprender, contrastar y analizar la información visual que se les presenta.

Como se mencionó al inicio de este apartado, las investigaciones referentes a lo que comprendemos como Pedagogía de la Historia del Arte, se han centrado en la experiencia

pedagógica y la construcción de un currículo que responda a los cambios por los cuales la disciplina ha pasado a lo largo de los años, especialmente a la necesidad de abandonar la primacía del canon occidental en los cursos introductorios, y abogar por una globalización del pensamiento y las manifestaciones artísticas en la plástica. Kerin y Lepage discuten esta situación en su artículo *De-Centering "The" Survey: The Value of Multiple Introductory Surveys to Art History*. Las autoras nos presentan un acercamiento novedoso a este problema, donde se pretende abandonar la visión monolítica del arte occidental (Europa y Estados Unidos) para favorecer un discurso de la Historia del Arte que sea inclusivo, donde manifestaciones de otras geografías y culturas sean igualmente apreciadas y estudiadas. Esta propuesta se titula *the multi-survey model* (MSM) y se comprende cómo,

The MSM can be understood as a suite of introductory courses that focuses on art traditions and their sociopolitical contexts in the West, but also many other regions. This set of gateway courses at once exposes students to multiple regions and challenges the discourse in art history that positions Western art as normative. (Kerin y Lepage, 2016, p. 2).

El MSM se busca establecer una diferenciación y pluralidad dentro del currículo introductorio de la Historia del Arte para generar una mayor conciencia de la herencia artística de culturas pertenecientes a América, Asia, África, Oceanía, etc., así como otras regiones de occidente que no suelen estudiarse. Al mismo tiempo, el MSM brinda a los estudiantes herramientas prácticas para acercarse a las obras de arte, así como al análisis del contexto sociopolítico que las define. Estos cambios en el núcleo formativo del currículo introductorio de Historia del Arte involucra además, la integración de visiones de otras

teorías y ramas investigativas, como la teoría decolonial, el multiculturalismo, la teoría feminista, entre otros. (Kerin y Lepage, 2016). La Historia del Arte observada desde el MSM se transforma en una disciplina heterogénea y dinámica.

### **3.5. La carrera de Historia del Arte en la UCR**

La recopilación documental suministrada por las oficinas administrativas y espacios académicos de la Universidad de Costa Rica, permitió la identificación de vacíos en cuanto a estudios, diagnósticos o evaluaciones referentes a la realidad curricular y pedagógica de la carrera de Historia del Arte de dicha institución universitaria. Los documentos proporcionados por las distintas entidades universitarias comprenden: los planes de estudio o mallas curriculares de la carrera de Historia del Arte de los años 1970, 1985, 2007, 2013 y 2017, y las Resoluciones que integran modificaciones aprobadas por la Vicerrectoría de Docencia y el Consejo Universitario.

Se encontraron otros documentos anexados a los archivos, como el Acta de la Sesión N° 1832 del 31 de mayo de 1972, donde se aprueba la inclusión de nuevos cursos de repertorio para la carrera de Historia del Arte.

Se localizó además, un único y pequeño documento de cuatro páginas fechado en el año 2007, que contiene una justificación, caracterización profesional, definición profesional, análisis de la disciplina y propósitos de la carrera de Historia del Arte en la UCR. Este documento es único en su tipo, ya que luego de una exhaustiva investigación y solicitud del expediente correspondiente a las entidades administrativas universitarias, no se

pudo ubicar otra documentación similar que nos proporcionara una explicación pormenorizada de la constitución profesional y metodológica de la carrera.

El primer plan de estudios se encontró en el Acta de la Sesión N° 1790 del 28 setiembre de 1970 hallado en el archivo del Consejo Universitario, donde se aprueba la creación de la carrera de Historia del Arte como una carrera interdisciplinar ofrecida por la Facultad de Bellas Artes (hoy Facultad de Artes) y otros departamentos de la Facultad de Letras. En este primer plan de estudios se observa una mayor cantidad de cursos pertenecientes a una formación artística como dibujo, pintura y escultura, cursos de idiomas, cursos complementarios de Historia General, y cuatro cursos llamados “Historia del Arte 1, 2,3 y 4”.

El plan de estudios de 1985 se encontró en la página web del Centro de Evaluación Académica (CEA) de la Vicerrectoría de Docencia (VD) de la UCR.<sup>11</sup> El plan del 2007 fue suministrado directamente por un funcionario de la VD, ya que la Resolución VD-R-8126-07 no se encuentra en el archivo en línea de dicho departamento administrativo. La malla curricular del 2013 se encontró en la Resolución VD-R-8909-2013. En este año, se realizó un cambio parcial al plan de estudios de la carrera y se crearon más cursos optativos. Por último, la malla curricular actual de la carrera de Historia del Arte, fue puesta en vigencia a partir del 14 de febrero del 2017; dicho documento se ubicó en la página web del CEA.

En el plan de 1985 observamos una mayor variedad en la selección de materias, aunque sigue sobresaliendo la implementación de cursos propios de artes plásticas y diseño.

---

<sup>11</sup>Al revisar la página del Centro de Evaluación Académica al día 23 de abril del año 2017, se constató que los planes de estudio de 1985 y 2013 fueron eliminados. La malla curricular que está ahora fue la que entró en vigencia el 14 de febrero del presente año 2017.

Observamos además, la integración de cursos de la escuela de Antropología, así como cursos de historia general y por último, se expande el currículo con cursos introductorios de Historia del Arte, teoría, lecturas dirigidas y cursos complementarios.

Para el 2007, se advierte un cambio curricular significativo, ya que se eliminan la mayoría de cursos prácticos, quedando únicamente cuatro cursos de taller y cuatro diseños básicos. Se amplían los cursos sobre historia del arte europeo, así como los cursos sobre teoría y métodos de la historia del arte; se eliminan los cursos de antropología y se agregan siete cursos de la escuela de Filosofía.

La modificación realizada en el 2013, propone la eliminación de tres talleres, los restantes cursos de diseño básico, y el curso AP-9002 Historia de la Fotografía se vuelve optativo. Se integra como curso de carrera AP-2034 Arte y Sociedad, AP-9028 Historia del Diseño, AP-2020 Arte Americano. En la Resolución VD-R-8909-2013, se aprueba la creación de catorce cursos nuevos optativos para la carrera.

El último plan de estudios realizado, vigente a partir del presente año 2017 (Centro de Evaluación Académica, 2017), contempla una mayor cantidad de diferencias a lo interno de los cursos de Bachillerato y Licenciatura. Por ejemplo, se agregan nuevos cursos referentes al arte costarricense y latinoamericano. Pasan a ser parte del currículo de la carrera los cursos AP-1049 Arte Precolombino de Costa Rica, AP-1026 Arte Latinoamericano I y AP-1027 Arte Latinoamericano II. Se unifican los cursos de Iconografía en uno solo, y se crea el curso AP-1050 Iconografía. Se elimina una de las dos Prácticas Profesionales que debían realizarse en la licenciatura, y se agrega el curso de

metodología AP-1047 Los Estudios Visuales: Visualidad y Producción, así como el curso AP-1048 Mujeres Artífices y Artistas.

Además, se da un cambio en el ordenamiento de los cursos por semestre. Se observa ahora como los cursos de historia del arte, historia y filosofía relativos a un periodo en específico, se encuentran todos en el mismo semestre, por ejemplo, en el primer semestre del segundo año de carrera se debe de cursar Arte Antiguo, Arte Precolombino, Filosofía Clásica, Historia Antigua e Historia Antigua de América (Centro de Evaluación Académica, 2017).

#### **4. Marco teórico**

Para la investigación fue indispensable determinar el marco teórico que se utilizó para analizar la realidad pedagógica de la carrera de Historia del Arte frente a la apropiación de métodos de enseñanza contemporáneos en las artes visuales. Debido a que lo que se plantea es la utilización de modelos teóricos dentro de la disciplina de la Educación, debemos primero definir de forma concreta el significado de modelo pedagógico como un fenómeno social y educativo, qué lo caracteriza y define dentro del espacio disciplinar de la Historia del Arte en la UCR.

La propuesta pedagógica que se estudia más adelante, a partir del marco conceptual-metodológico que propone la educadora española María Acaso, parte claramente de una lectura aplicada del paradigma educativo de la pedagogía crítica (este se desprende de la lectura de la Teoría Crítica desde la educación), nacida en América Latina y promovida por Paulo Freire como principal autor de la región, así como de propuestas pedagógicas posmodernas en el área de la educación artística. Esta visión de la educación rompe con las ataduras del paradigma tradicional occidental y aboga por la implementación de estrategias educativas de aprendizaje colaborativo, de pensamiento crítico y una postura de defensa política, económica y social del oprimido.

#### 4.1. ¿Qué es un modelo pedagógico?

La educación en sus distintas estructuras está integrada por una serie de parámetros pedagógicos que han sido contruidos para establecer un control procedimental y estratégico de enseñanza en los distintos espacios educativos.

Para Ortiz (2013) un modelo pedagógico parte de una construcción epistémica y formal, producto de un fundamento social, político e ideológico que determina los procedimientos de enseñanza en un contexto y periodo determinado. Estos suelen ser entendidos también como procesos educativos que buscan la formación del individuo a partir de una práctica pedagógica, un programa y un perfil institucionalizado.

Para las autoras Pinto y Castro (2008), un modelo pedagógico parte directamente de “las prácticas cotidianas que se realizan dentro del aula, las cuales son percibidas como manifestaciones materiales de parámetros pedagógico que de manera implícita se encuentra en las acciones didácticas de los maestros” (p. 2). Esto quiere decir además, que los docentes son partícipes de un discurso teórico implícito que da soporte a sus prácticas de enseñanza.

Otros autores como Florez, citado por Pinto y Castro (2008), definen los modelos pedagógicos como,

Formas particulares de interrelación entre los parámetros pedagógicos. El sentido de parámetros pedagógicos es, en el concepto de este autor, el trasfondo de explicaciones acerca de una concepción del ser humano específica y de una idea claramente determinada de la sociedad. De

igual manera este enfatiza la necesidad de la aplicación de un análisis riguroso con métodos sistemáticos en el estudio de los modelos pedagógicos (p. 2).

Al tomar en cuenta lo expuesto anteriormente, podríamos argumentar que un modelo pedagógico está constituido por los siguientes aspectos: las metas educativas, los contenidos de enseñanza, el estilo de relación entre profesor-alumno, los métodos de enseñanza, los conceptos básicos de desarrollo social y el tipo de institución educativa. “No es más que un paradigma que sirve para analizar, interpretar, comprender, orientar, dirigir y transformar la educación” (Ortiz, 2013, p. 70).

Dentro de la estructura de la educación superior, el modelo pedagógico se vuelve una construcción epistémica que responde asiduamente a los procesos relativos a las cuestiones pedagógicas, pero especialmente, a las tendencias teóricas y metodológicas de la institución. En las universidades se suelen definir los parámetros pedagógicos dentro de las unidades académicas o de enseñanza, es por esto que podríamos discutir que en ellas se integran los siguientes componentes: un currículo formativo, cómo enseñar y cómo aprender, las metodologías utilizadas para impartir los contenidos de los programas y sus aplicaciones didácticas. Junto a esto, la puesta en práctica de estas orientaciones teóricas, metodológicas y prácticas responden también a los elementos activos de los programas; el profesor como el sujeto encargado de llevar a cabo lo que la institución le asigna, y el estudiante, núcleo de la enseñanza y de la producción de conocimiento.

Según Porlán (1983) citado por Gómez y Polania (2008), la identificación de las características que determinan un modelo pedagógico son construidas a partir de tres

cuestionamientos básicos que permiten establecer un proceso educativo eficaz e integral con las necesidades sociales, políticas, económicas y culturales del contexto. Estas tres interrogantes se exponen en el cuadro que se muestra a continuación:

**Tabla 1. Tabla de interacción de las interrogantes que construyen el modelo pedagógico**

<b>¿Que enseñar?</b>	Enfoque	Nos habla de los contenidos, su relevancia y el orden en el cuál los desarrollamos.
<b>¿Cómo enseñar?</b>	Metodología	Apunta a los métodos, medios y recursos que utiliza el docente en la dinámica de enseñanza-aprendizaje.
<b>¿Qué y cómo evaluar?</b>	Formas de evaluación	Se refiere al momento, instrumentos y contenidos revisados desde el inicio del proceso educativo. Las estrategias didácticas y la relación enseñanza-aprendizaje están activamente presentes en esta instrucción.

Fuente. Elaboración propia a partir de la información extraída de Gómez y Polania (2008).

A partir de los diferentes criterios conceptuales que hemos mencionado, nos queda claro que hablar sobre modelo pedagógico involucra tomar en cuenta las propuestas teóricas y prácticas orientadas a la elaboración y análisis de los programas de estudio, la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, y las dinámicas de producción de conocimiento generadas de la interacción entre el profesor y el alumno.

## 4.2. Pedagogía crítica

La pedagogía crítica surge a partir de la propuesta filosófica paralela al pensamiento posmoderno que emerge en la Europa anterior a la Segunda Guerra Mundial, conocida como la teoría crítica. Esta nace de la mano de un grupo intelectual europeo llamado la Escuela de Frankfurt, quienes cultivaron como principales intereses el estudio sobre las relaciones de poder y la transmisión de conocimiento en sociedades marcadas por la explotación económica producto del capitalismo (Gómez y Gómez, 2011, p. 182-183).

Para los autores Acaso (2009) y Gómez y Gómez (2011), la pedagogía crítica propone un cambio emancipador del paradigma educativo al centrar las relaciones entre el poder y el conocimiento en los contextos donde tiene lugar la acción educativa. Nacida en América Latina de la mano de Paulo Freire, la pedagogía crítica busca siempre implementar en su práctica el pensamiento crítico y la contextualización de la información o contenidos que se desarrollan en el aula (Ordoñez, 2002). Se propone la necesidad de centrar la educación en el sujeto, de forma que este se aleje de la opresión institucionalizada propia de la educación bancaria<sup>12</sup>. Esta, parte del principio de incapacidad del estudiante de ser partícipe activo de su propia educación. La relación de este con el entorno educativo, los cursos y el profesor, es simplemente en función de ser un receptáculo de información que procesa a partir de las ideologías impuestas.

---

<sup>12</sup> La educación bancaria es un término utilizado por el educador Paulo Freire para describir la relación vertical de enseñanza del docente hacia el estudiante. En ella, el proceso de enseñanza es pasiva, ya que el docente simplemente deposita contenidos en la mente del estudiante, por lo que no existe un proceso de comunicación ni de diálogo crítico.

La enseñanza tradicional de la Historia del Arte en Costa Rica, se ha hecho a partir de un modelo europeizante que ha llevado a la repetición estéril, artificial y poco crítica de la información y del conocimiento. Al hacer referencia a la concepción tradicional o bancaria en la enseñanza, Freire menciona lo siguiente,

(...) no supera la contradicción educador-educando, de donde resulta que el educador es siempre quien educa, el educando es quién resulta educado; el educador disciplina y el educando es disciplinado; el educador habla y el educando escucha; el educador prescribe y el educando sigue la prescripción; el educador elige el contenido y el educando lo recibe como “depósito”; el educador es siempre quien sabe y el educando el que no sabe, el educador es sujeto del proceso y el educando es objeto. (Ortiz, 2013, p. 78).

La educación tradicional propone por lo tanto un apego a la verticalidad de la enseñanza, al paternalismo que disciplina y guía, que alecciona al individuo joven por no tener este el conocimiento o las herramientas para desempeñarse por sí solo.

Bajo estos criterios, Freire (2005) propone en su libro *Pedagogía del Oprimido*, a la acción y la reflexión como dos polos indispensables del pensar crítico en la educación, los cuales permiten generar el dialogo y debatir sobre el acontecer político, económico, social, cultural, que lleva al ser humano a problematizar su posición dentro de un contexto global determinado, permitiéndole a su vez desafiar su posición de ser oprimido para optar por una liberación a partir de la lucha y la búsqueda de mejores condiciones de vida.

Acaso afirma que en los contextos educativos, la pedagogía crítica parte de una representación particular, “donde la cultura dominante legitima la ideología de dicha cultura, por lo que el problema del proceso de enseñanza/aprendizaje es un problema de selección del conocimiento, puesto que el conocimiento no es algo objetivo, es algo creado por alguien y para algo” (Acaso, 2009, p. 149). La pedagogía debe implementarse en función de la autodeterminación individual y colectiva, rechazando de esta forma cualquier tipo de representación cultural que busque simplemente el *statu quo* de la sociedad.

La educación propuesta por la pedagogía crítica, según señala Ordóñez (2002) consiste en el abordaje de una educación liberadora que permita observar a la acción pedagógica como una acción cultural, que trata de superar los problemas teóricos y metodológicos que el paradigma tradicional positivista aplicado a la educación formal ha generado en contextos histórico-sociales como el latinoamericano.

#### **4.3. La educación artística: panorama histórico y metodológico**

El texto *La educación en el arte posmoderno* (Efland, 2003), propone un panorama pormenorizado del desarrollo de la enseñanza artística a partir de 1980 y consecuentemente nos presenta el desarrollo de esta a partir de la posmodernidad como referente cronológico, teórico y filosófico. El autor inaugura el cuestionamiento educativo a partir del debate presente en los currículos en educación del arte, ya que estos estaban centrados en las

propuestas de la educación artística basada en las disciplinas<sup>13</sup>. Dicho debate inicia los cuestionamientos acerca de las repercusiones que “traería consigo la inclusión de temas dentro de la estética, la historia del arte y la crítica del arte en la enseñanza en clase” (p. 13). Este debate se introduce específicamente ya que se cuestiona la realidad de la enseñanza academicista heredera de fines del siglo XIX y presente aun en los programas de enseñanza escolar y secundaria en Estados Unidos a finales del siglo XX. La enseñanza bajo este modelo estaba supeditada únicamente al objeto artístico, olvidando su relación con la realidad de su entorno social. El estudio del objeto artístico desde sus categorías estilísticas, mantenía una referencia directa con las primeras propuestas de investigación de la historia del arte de la escuela alemana del siglo XIX.

Los textos de Dobbs (1993, 2003) fueron los programas base de la metodología utilizada por el Instituto Getty de Educación una vez delimitadas las metas y los objetivos a lograr. La DBAE no se considera una teoría original, más bien se trata de la incorporación de diferentes acercamientos y estudios a la instrucción y aprendizaje del arte, concretados en 1980. Está diseñada para proveer la experiencia, exposición y adquisición de conceptos y contenido de otras disciplinas, especialmente cuatro de ellas, fundamentales para la propuesta del instituto: la historia del arte, la estética, la producción artística y la crítica de arte<sup>14</sup>. Cada una de las disciplinas provee diferentes perspectivas y acercamientos para el entendimiento de las obras de arte. Al ser la primera metodología educativa de las artes que

---

<sup>13</sup> Conocida mayormente como *discipline based art education*, es una propuesta metodológica o programa de enseñanza nacida de los estudios en las escuelas y colegios de Estados Unidos.

<sup>14</sup> Se integra la producción artística al ser el elemento vinculante más importante para el Instituto Getty.

contemplaba más allá del objeto artístico, se toma como un referente indispensable para la educación artística del siglo XXI.

El enfoque instrumental de esta metodología permite que las artes sean más fácilmente incorporadas al aprendizaje en el aula. Consiste en el desarrollo de un plan curricular, a pesar de que se ha estructurado de forma que sea un programa de enseñanza por niveles, la DBAE puede ser configurada para adaptarse a cualquier espacio educativo, ya que la intención es que los estudiantes logren comprender la marcada interrelación entre las materias, el enfoque disciplinar y académico. La construcción del marco curricular no es estático; se propone de forma dinámica dependiendo de los marcos disciplinares con los cuales el programa decida trabajar. Debido a esto, las características básicas que tienen en común todas las versiones de DBAE son: un plan escrito a largo plazo, una organización sistemática, compromiso con las obras de arte, un contenido balanceado de las cuatro disciplinas artísticas, actividades y desarrollo apropiado según las edades a enseñar (Dobbs, 2003, p. 61).

La historia de la educación artística hasta la posmodernidad, está plagada de diferentes teorías, métodos y acercamientos a la investigación y enseñanza en las aulas. Mientras que la Educación Artística Basada en la Disciplina nos presenta un panorama delimitado por cuatro acercamientos disciplinares a la enseñanza y una guía clara y definida sobre las posibilidades de la misma.

#### **4.4. La rEDUvolution: una propuesta de revolución en la educación**

La principal línea de trabajo en la cual se centra la Revolución Educativa o rEDUvolution es evidenciar la obsolescencia de las prácticas educativas modernas (sistema de enseñanza formal) y la puesta en práctica de nuevas formas de educación contemporánea. Según señala Acaso (2013)

El término rEDUvolution condensa mediante la hibridación de los términos revolución y educación la necesidad de ejecutar un cambio en aquellos lugares destinados a que la educación suceda. La meta que persigo es la de desplazar el (des)aprendizaje hasta el (a)prendizaje y crear alternativas a los modelos hegemónicos de ejercicio de la pedagogía, construyendo dinámicas que operen como microrrevoluciones y socaven el sistema a través de la configuración de ciudadanos y ciudadanas que generen su propio cuerpo de conocimientos. (p. 11).

Los cinco aspectos básicos en los cuales se cimienta esta metodología educativa son: aceptar que lo que se enseña en el aula no es lo que el estudiante aprende, reformar las dinámicas de poder en el aula, habitar el espacio de enseñanza, pasar del simulacro a la experiencia y dejar de evaluar y pasar a enseñar (Acaso, 2009, 2013). Además de estos cinco aspectos centrales, la forma de enseñanza que plantea esta educadora toma como elemento central la lucha contra lo que ella ha nombrado como la pedagogía tóxica (referente indiscutible de la educación formal).

La pedagogía tóxica (PT como continuaremos nombrándolo en adelante) propuesta por María Acaso, se postula como el paradigma de enseñanza estático, repetitivo, tradicional, academicista y ante todo, incapaz de fomentar procesos de gestión de conocimiento. Al ser uno de los postulados más importantes de la teoría de esta autora, la PT es comprendida como, “un modelo educativo que tiene como objetivos que los estudiantes formen su cuerpo de conocimiento a través del conocimiento importado (metanarrativas) y sean incapaces de generar conocimiento propio” (Acaso, 2009, p. 41). Es por lo tanto, un paradigma no-educativo, basado en la omisión de conocimiento, en un currículo cerrado, superficial y centrado en la producción de resultados mediante un proceso de evaluación, que deslegitima la obtención del conocimiento, aprendizaje y el pensamiento crítico.

Ante esta realidad educativa, las propuestas de una educación coherente con el siglo XXI (si bien se plantean desde la perspectiva de la educación no formal) siguen una idea principal postulada por Acaso (2013) la cual manifiesta,

En resumidas cuentas, y tanto desde la posición del estudiante como la del profesor, tenemos que estar preparados para pasar de un modelo que entiende la pedagogía como verdad a un no modelo que entiende la pedagogía como falsificación, como ficción, como representación, como narración (...) como una construcción que no se asienta sobre una verdad absoluta, sino sobre una verdad subjetiva que nace de las experiencias personales del profesor y que se verá nuevamente transformada por la experiencia personal del estudiante. (p. 56).

Es por lo anterior, que dentro del contexto actual de la educación, la enseñanza academicista, repetitiva, bulímica<sup>15</sup>, basada en un modelo de verdad única, debe de dar a un paradigma coherente con las necesidades y responsabilidades de hoy. La importancia radica ahora en cómo enseñamos (metodologías), no en qué enseñamos (contenidos).

Acaso nos presenta una búsqueda por la reivindicación de los procesos educativos, que permita la consolidación de un espacio de enseñanza que estimule aproximaciones teóricas y metodológicas alternativas al paradigma tradicional, academicista, industrial y positivista que ha permeado las prácticas educativas del siglo XX.

El cambio está en configurar mecanismos educativos que permitan la revisión crítica del trabajo que realiza el educador en primera instancia, para así permitir que se generen procesos continuos de transformación dentro de la construcción del currículo. El cambio inicia por la institución, por el profesor.

---

<sup>15</sup> Otro de los términos utilizados por Acaso (2009), la educación bulímica describe perfectamente la ausencia de aprendizaje en la educación formal. Este término hace referencia a la realidad final del aprendizaje memorístico; una vez se ha aprendido lo necesario para ser repetido, o vomitado en la evaluación correspondiente, el estudiante olvida lo memorizado. La educación bulímica no es más que un intento fallido de aprendizaje que vela por la ausencia del pensamiento crítico y la repetición de conocimientos.

## 5. Marco metodológico

### 5.1. Enfoque y tipo de investigación

Al ser esta investigación de carácter cualitativo, su estudio se plantea desde dos tipos de alcances: descriptivo y exploratorio de las fuentes seleccionadas. Cuando sugerimos que la investigación parte de una propuesta descriptiva, estamos refiriéndonos a que esta busca descubrir y prefigurar la información a partir de la revisión de las propiedades y características del objeto de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 76).

A partir de lo anterior, el alcance descriptivo debe permitirle al investigador mostrar de la forma más precisa posible, los distintos espacios en los cuales el objeto de estudio se puede ver inmerso. Cabe mencionar, que “en esta clase de estudios el investigador debe ser capaz de definir, o al menos visualizar, qué se estudiará (conceptos, variables, componentes, etc.) y sobre qué o quiénes se recolectarán los datos (personas, grupos, comunidades, objetos, hechos etc.)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.80).

Por su parte, la elección del alcance exploratorio responde al hecho de que el problema de investigación que nos aqueja ¿cuál es el modelo pedagógico de la carrera de Historia del Arte en la UCR? nunca ha sido propiamente examinado o estudiado (o por lo menos así lo exponen las múltiples fuentes consultadas). Ante esto, Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan que,

Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de

llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados. (p. 79).

## **5.2. Método de Investigación: Estudio de caso**

La metodología que se eligió para llevar a cabo el análisis de las fuentes bibliográficas y demás material recopilado (entrevistas) parte del estudio de caso. Este es definido por Hernández, Fernández y Baptista (2010) como “estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta; analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría” (p. 163). Desde esta perspectiva, el estudio de caso puede ser comprendido tanto como un método de análisis, un tipo de diseño o muestra, que en dado caso busca ordenar de forma clara y sistemática la información analizada.

Para Yin (2009) principal exponente y defensor de este método de investigación, el estudio de caso parte de una investigación de carácter cualitativo y empírico que busca comprender el fenómeno u objeto de estudio a profundidad y dentro de su contexto real. Este permite la articulación de una flexibilidad metodológica donde se reconoce la utilización de una amplia variedad de fuentes de información como entrevistas, material audiovisual, material documental, reportes, etc. En el caso de la investigación que nos

competete, se utilizaron las entrevistas semiestructuradas y la revisión documental que permitiera esclarecer el problema de investigación propuesto.

Bajo estos criterios, Hernández, Fernández y Baptista hacen el señalamiento en el CD-ROM complementario al texto *Metodología de la Investigación* (2010), que en los estudios de caso cualitativos, “la selección de la(s) unidad(es) de análisis muchas veces es enfocada a casos típicos, diversos, extremos, desviados, influyentes, muy similares o completamente distintos, de acuerdo con el planteamiento del problema” (p. 27).

A partir de lo anterior, podríamos señalar que la elección de un método de investigación está sujeta a las necesidades específicas del objeto de estudio. Según estos criterios, Yin (2009) propone que,

Each method has peculiar advantages and disadvantages, depending upon three conditions: the type of research question, the control an investigator has over actual behavioral events and the focus on contemporary as opposed to historical phenomena. In general, case studies are the preferred method when (a) "how" or "why" questions are being posed, (b) the investigator has little control over events, and (c) the focus is on a contemporary phenomenon within a real-life context. (p. 2).

Desde los estudios cualitativos, este método ha sido mayormente utilizado para documentar experiencias o eventos de forma profunda, o para comprender un fenómeno desde la perspectiva de aquellos que la experimentaron. Ha sido también observado por múltiples autores como una unidad holística que permite en sí misma, analizar un caso determinado de forma crítica. Esta visión observa el estudio de una unidad de análisis a

partir de su capacidad para “generar, confirmar, retar o extender una teoría o hipótesis. El caso en estudio es evaluado de manera completa y profunda, de acuerdo con el planteamiento del problema” (Hernández, 2010, p.10).

La flexibilidad a la hora de determinar la manera en cual se divide la investigación y su capacidad de análisis crítico y profundo, hacen al estudio de caso una metodología con ventajas importantes para ser aplicada al tema que determina esta investigación: el estudio del modelo pedagógico de la carrera de Historia del Arte de la UCR. No podemos dejar de mencionar también la importancia de esclarecer que las fuentes de información fueron sometidas a una posterior triangulación.

Cuando hablamos de triangulación dentro de una investigación cualitativa, se hace referencia al “uso de varios métodos, fuentes de datos, teorías, de investigadores o de ambientes en el estudio de un fenómeno” (Okuda y Gómez, 2005, p. 119). La triangulación le permite al investigador identificar los patrones que concurren para poder desarrollar o corroborar una interpretación general del fenómeno objeto de la investigación. Permite además disminuir las posibilidades de malas interpretaciones, ya que genera información que se repite durante la recopilación de datos, lo cual lleva a la verificación de los significados y las observaciones.

Por último, es importante rescatar las ventajas que Okuda y Gómez (2005) identifican en la utilización de la triangulación dentro de las investigaciones de carácter cualitativo,

Se cree que una de las ventajas de la triangulación es que cuando dos estrategias arrojan resultados muy similares, esto corrobora los hallazgos;

pero cuando, por el contrario, estos resultados no lo son, la triangulación ofrece una oportunidad para que se elabore una perspectiva más amplia en cuanto a la interpretación del fenómeno en cuestión, porque señala su complejidad y esto a su vez enriquece el estudio y brinda la oportunidad de que se realicen nuevos planteamientos. (p. 120)

### **5.2.1. Definición conceptual de las categorías de análisis**

Las categorías son “temas” de información básica identificados en la recolección de los datos de las fuentes seleccionadas, para comprender el proceso o fenómeno al que se hace referencia. Estas contienen propiedades representadas por subcategorías que son codificadas, ya que cada una de ellas provee detalles específicos de cada categoría (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 494-495). Cada uno de estos temas permiten a su vez, generar puntos en común para facilitar la estructuración y consecuente análisis de la información extraída de las fuentes utilizadas (entrevistas y documentos administrativos).

La utilización de categorías de análisis y subcategorías, como técnica para analizar la información recolectada, permite esclarecer cuales son los temas recurrentes dentro de las entrevistas y los documentos, que responden directamente a los elementos que integran un modelo pedagógico. No podemos olvidar que la construcción de este modelo, desde su generalidad conceptual, involucra estar atentos siempre al contexto, época y paradigma epistémico que determina el lugar o institución de donde proviene.

A continuación se presentan las categorías de análisis con las que se pretende dar respuesta a la pregunta de investigación, alcanzar los objetivos generales y específicos, a partir del referente conceptual y el diseño metodológico propuestos. Cabe señalar que la delimitación teórica y metodológica de las categorías y subcategorías que las componen surgió del encuentro entre el estudio de la teoría educativa sobre el modelo pedagógico, y la revisión y análisis de las entrevistas realizadas y la documentación administrativa.

La primera categoría de análisis definida como “enfoque pedagógico”, surge de los cuestionamientos teóricos expuestos acerca del modelo pedagógico observados en los textos de Gómez y Polania (2008) y Pinto y Castro (2008), donde se establecen la delimitación formal de este contenido a partir de las interrogantes ¿qué debo enseñar? y ¿a quién enseño? las cuales determinan el accionar del enfoque teórico y metodológico en la enseñanza.

A partir de esto, se configuraron tres subcategorías que se desprenden del enfoque pedagógico, estas son: a) las metas educativas de la enseñanza logradas mediante el aprendizaje de los contenidos, b) los contenidos de la enseñanza son los insumos teóricos, metodológicos y prácticos, y c) el currículo formativo que representa la secuencia lógica de contenidos a nivel de curso o programa de estudios.

La segunda categoría titulada “metodología pedagógica” responde a la ejecución en clase de los contenidos propios del programa o plan de estudios, así como a la secuencia procedimental que el profesor establece para desarrollar los contenidos dentro de los cursos. Dentro de ella, se busca dar respuesta a la pregunta ¿cómo enseño? partiendo de la delimitación de las siguientes subcategorías: a) metodología o estrategia de enseñanza con

la cual el profesor imparte los contenidos educativos, y b) los instrumentos de enseñanza utilizados para llevar a cabo la implementación teórica o práctica de esas metodologías.

La tercera y última categoría de análisis propuesta como “evaluación de la enseñanza”, se desprende directamente de las interrogantes que todo proceso evaluativo en la enseñanza debe responder como lo son ¿qué evaluar? y ¿cómo evaluar? La subcategoría que la compone son los instrumentos de evaluación utilizados para determinar cómo y bajo qué condiciones se construyen los procesos evaluativos.

Cabe señalar, que Mora (2004) establece que la evaluación educativa está supeditada a una serie de normas que se constituyen en el soporte de todo planeamiento evaluativo. En general, este proceso debe “ser útil al facilitar la información, factible en la aplicación de los procedimientos evaluativos, ético al exponer los compromisos y honradez de los resultado y exacto al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones” (p. 5).

Se presenta a continuación, el cuadro resumen de las categorías y subcategorías ordenadas según las interrogantes que definen y delimitan la construcción de un modelo pedagógico:

Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis

Categorías de análisis		
	Categoría	Subcategorías
¿Qué debo enseñar? ¿A quién enseño?	Enfoque pedagógico	Metas educativas.
		Contenidos de la enseñanza.
		Currículo formativo.
¿Cómo enseño?	Metodología pedagógica	Metodología o estrategia de enseñanza.
		Instrumentos de enseñanza.
¿Qué evaluar? ¿Cómo evaluar?	Evaluación de la enseñanza	Instrumentos de evaluación.

Fuente. Elaboración propia.

### 5.2.2. Criterios para la selección de las fuentes

Los criterios utilizados para la selección de las fuentes de información, sujeta al método de análisis de estudio de caso, surgieron de la necesidad de responder el problema de investigación planteado ¿cuál es el modelo pedagógico que ha caracterizado a la carrera de Historia del Arte dentro de la Universidad de Costa Rica (UCR)? Para esto, se decidió dividir los criterios en dos secciones específicas: La primera de ellas parte de la recolección de documentos administrativos, educativos y de tipo operacional que definen a nivel institucional, los parámetros por los cuáles deben estar normadas las distintas carreras de la UCR; en nuestro caso específico, la documentación recabada responde directamente a la documentación de tipo curricular y educativa de la carrera de Historia del Arte. Se solicitó la documentación archivada por la Vicerrectoría de Docencia, el Centro de Evaluación Académica y El Archivo Universitario de la UCR, y se utilizó como fuente primaria.

Una vez revisada la documentación, constatamos vacíos importantes en la información que estos archivos poseen. Se determina de esta forma que la mejor manera de

recabar la información ausente de la documentación, es mediante el instrumento de la entrevista; se decide que los participantes de esta muestra debían cumplir con una serie de criterios:

- La primera y más importante característica es que los y las participantes de la muestra fueran graduados o graduadas del bachillerato o la licenciatura de la carrera de Historia del Arte de la UCR. Se determina de esta manera pues tienen la experiencia y conocimiento adquirido en la formación disciplinar de la carrera.
- La segunda característica o criterio propone la necesidad de que los participantes ejerzan o hayan ejercido como profesores dentro de la carrera o en otro espacio de educación superior que plantee cursos afines a los impartidos dentro de la carrera de Historia del Arte de la UCR.
- Una vez determinadas las particularidades de los y las partícipes de la muestra, fue necesario establecer el tipo de entrevista y los contenidos de esta. Se decidió realizar una entrevista semiestructurada a modo de guion, dividida en dos grandes temas, que a su vez, se segmentaron en cuatro pequeños subtemas. Los insumos utilizados para plantear los temas de la entrevista fueron extraídos directamente de los parámetros teóricos y metodológicos que determinan un modelo pedagógico.

Es importante aclarar que las unidades de análisis seleccionadas corresponden a una muestra homogénea; esto involucra que ellas detentan las mismas características, rasgos y perfiles (en este caso académicos) (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 398).

La recolección de datos se realizó a partir de la utilización de la entrevista y la revisión documental, mencionadas brevemente en párrafos anteriores. A continuación se amplía la información de cada una de las técnicas.

### **5.3. Técnicas de recolección de datos**

#### **5.3.1. Entrevista semiestructurada**

La entrevista semiestructurada es un tipo de entrevista que se caracteriza por no poseer una lista delimitada y estructurada de preguntas, sino más bien una especie de guion o documento que le permite al entrevistador abordar diversos temas de forma libre (Hernández, 2010, p. 418). Esta permite realizar preguntas adicionales en la medida en que sea necesario ampliar conceptos u obtener mayor información del tema expuesto. Grinnell y Unrau (2007) citados por Hernández, Fernández y Baptista (2010) mencionan que la mayor ventaja de este tipo de entrevista recae en la relación más abierta que se establece con el entrevistado, lo cual permite una mayor fluidez a la hora de obtener la información (p.219).

Es importante señalar que este método no presenta parámetros definidos en cuanto a la cantidad de casos o unidad de análisis dentro de un estudio de carácter cualitativo (Hernández, 2010, p. 439). Se sustenta en la objetividad, la validez y la generalización de conceptos.

Se realizaron seis entrevistas en total, divididas de la siguiente manera: se entrevistaron a cuatro docentes egresados de la carrera de Historia del Arte; uno de ellos ya

pensionado y tres que actualmente fungen labores educativas en dentro de la misma. Se entrevistó además a dos profesionales de la Historia del Arte que han ejercido la práctica docente en instituciones de educación pública privada, en carreras o cursos con temáticas relacionadas a la Historia del Arte. Estas dos personas también se encuentran relacionadas con espacios de gestión cultural, curaduría y arte contemporáneo, aunque esto no fue tomado directamente como un criterio de selección. La escogencia de estos individuos se realizó con el objetivo concreto de observar distintas perspectivas que esclarecieron la pregunta central de la investigación. Las entrevistas fueron realizadas con los sujetos seleccionados de forma presencial en la Universidad de Costa Rica y por medio telefónico. En la realización de las entrevistas se consultaron los siguientes temas:

**Tabla 3. Entrevista sobre los tópicos de estudio de la carrera de Historia del Arte en la Universidad de Costa Rica y su modelo pedagógico**

<b>Temas Centrales</b>	<b>Experiencia personal dentro de la carrera de historia del arte en la UCR.</b>	<b>Modelo pedagógico dentro de la carrera de historia del arte de la UCR.</b>
<b>Subtemas</b>	Periodo en el cual desarrolló sus estudios dentro de la carrera de Historia del Arte.	Instrumentos y modalidades de enseñanza.
	Expectativas sobre la carrera.	Desde su experiencia dentro de la carrera de H.A, ¿considera usted que la carrera posee un modelo pedagógico determinado?
	El programa de estudios y su finalidad formativa.	Si existe un modelo, cuáles serían las ventajas y desventajas de este modelo de enseñanza.
	Alcances y limitaciones dentro de la formación disciplinar	Formas de enseñanza utilizadas dentro de la disciplina de la H.A en la UCR (si las hay o no).

**Fuente. Elaboración propia.**

Cabe mencionar que cada una de las entrevistas realizadas fue grabada, digitalizada y posteriormente transcrita en su totalidad. Aunado a esto, con el fin de mantener un acuerdo de confidencialidad con las personas participantes de las entrevistas, se utilizó la siguiente codificación descrita en la Tabla 4:

**Tabla 4. Codificación de participantes.**

Participante	Codificación
Sujeto 1	S.1
Sujeto 2	S.2
Sujeto 3	S.3
Sujeto 4	S.4
Sujeto 5	S.5
Sujeto 6	S.6

Fuente. Elaboración propia.

### 5.3.2. Revisión documental

Para las fuentes documentales sobre la carrera de Historia del Arte de la UCR se utilizó la revisión documental contenida como la estrategia más expedita. Se determinó que las fuentes primarias que debían consultarse correspondían a toda la documentación de tipo administrativa y educativa que solicita la universidad para la construcción de los parámetros que regulan a las carreras dentro de la institución. En el caso de Historia del Arte, partimos del hecho de que la documentación recabada debía contener información de tipo curricular y educativo. Se realizaron las búsquedas respectivas de la documentación archivada en la Vicerrectoría de Docencia, el Centro de Evaluación Académica (departamento adscrito a la Vicerrectoría), el Archivo del Consejo Universitario y la

Escuela de Artes Plásticas. Cabe resaltar que la utilización de fuentes primarias en la investigación fue de gran valor, ya que nos permitió acercarse de una forma más contextualizada y fidedigna, al objeto de estudio.

Cada una de las entidades administrativas entregó el siguiente material documental:

- Vicerrectoría de Docencia: Resolución VD-R-8126-07. Este documento contiene la malla curricular aprobada en el 2007 para la carrera de Historia del Arte (ver anexo 5). Resolución VD-R-8909-2013, la cual presenta la modificación parcial al plan de estudios y la creación de nuevos cursos para la carrera (ver anexo 7). Se encontró además adjunto en esta resolución del 2013, un documento fechado hacia el 2007 que contenía una justificación, caracterización profesional, definición profesional, análisis de la disciplina y propósitos de la carrera de Historia del Arte en la UCR (ver anexo 6).
- Centro de Evaluación Académica (CEA): en el archivo digital de este departamento se encontraron respectivamente, las mallas curriculares del año 1985 (ver anexo 4), 2013 (ver anexo 8) y 2017 (ver anexo 9).
- Archivo del Consejo Universitario: Acta de la Sesión N° 1790 del 28 setiembre de 1970. Acta de creación de la carrera de Historia del Arte y aprobación del primer plan de estudios (ver anexo 2). Se entregó también el Acta de la Sesión N° 1832 del 31 de mayo de 1972, donde se da por primera vez la aprobación de inclusión de nuevos cursos de repertorio para la carrera de Historia del Arte (ver anexo 3).

## **5.4. Técnicas para el análisis de la información**

### **5.4.1. Estrategia de análisis**

La estrategia metodológica o de análisis de las fuentes bibliográficas y la información recopilada en las entrevistas, parte de la utilización del estudio de caso propuesto por Blatter (2008) y citado por Hernández (2010), quien propone que este método se visualiza como “una aproximación investigativa en la cual una o unas cuantas instancias de un fenómeno son estudiadas a profundidad” (p.1). Desde esta perspectiva, el estudio de caso permite la inmersión profunda del investigador en el objeto de estudio. Al mismo tiempo, este método o diseño, plantea una forma abierta para la estructuración del cuerpo de la investigación. Esta flexibilidad a la hora de plantear los pasos investigativos, es una de las características fundamentales del método.

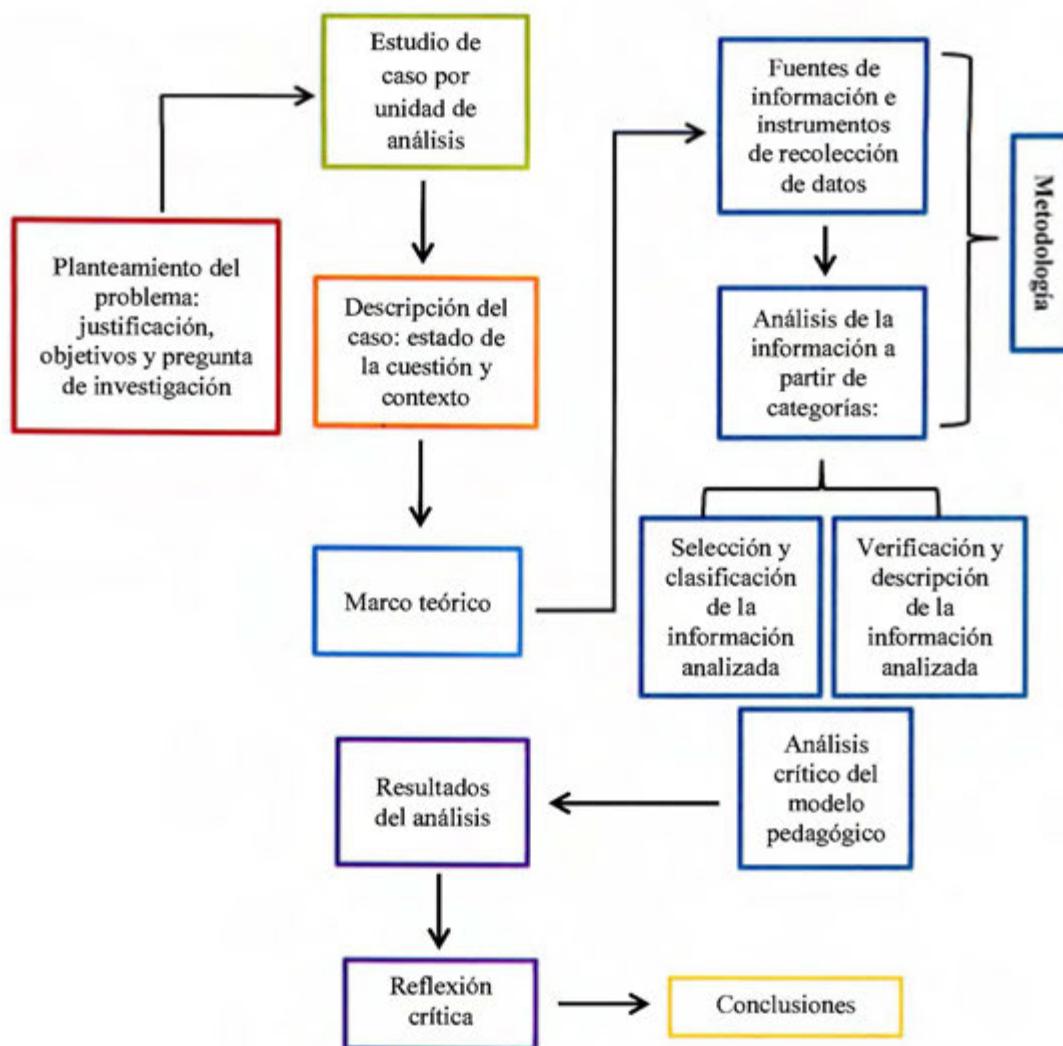
El estudio de caso de una única unidad de análisis (como el propuesto en este estudio) se organiza, dependiendo del autor o autores que se consulten, en una serie de componentes que estructuran la forma en la cual se realizará la investigación. Hernández (2010) presenta una síntesis de estos componentes, y nos insta a utilizarlos según las necesidades del caso y el orden deseado:

- Planteamiento del problema.
- Propositiones o hipótesis.
- Unidad o unidades de análisis (caso o casos).
- Contexto del caso o casos.
- Fuentes de información e instrumentos de recolección de los datos.

- Lógica que vincula los datos con preguntas y proposiciones.
- Análisis de toda la información.
- Criterios para interpretar los datos y efectuar inferencias.
- Reporte del caso (resultados).

Para efectos de esta investigación, se adecuaron los componentes según las necesidades específicas que planteó la estructuración del análisis del modelo pedagógico a partir de las categorías como enfoque analítico. El gráfico 1 presenta la estructura de componentes para el estudio de caso de esta investigación:

**Gráfico 1. Estructura de componentes para estudio de caso**



Fuente. Elaboración propia a partir de Hernández, Fernández y Baptista (2010).

A partir de lo expuesto en párrafos anteriores, se tomó la decisión de realizar el análisis de las categorías a partir de tres fases operativas: selección y clasificación de la información, verificación y descripción de la información, y análisis crítico del modelo pedagógico.

## 5.4.2. Implementación de las categorías de análisis

### 5.4.2.1. Enfoque pedagógico

La práctica educativa llevada a cabo a partir de las relaciones que se establecen entre el alumno y el profesor han sido normadas según una serie de parámetros que se encuentran orientados a establecer una secuencia lógica dentro del acto pedagógico. Cuando definimos conceptualmente la categoría de análisis “enfoque pedagógico” debemos advertir que esta se constituye de una serie de componentes que determinan la forma en la cual se establecen las características y relaciones de un primer acercamiento o fase a la secuenciación de las partes que constituyen un modelo pedagógico.

Dichas partes se definen a partir de las relaciones que se establecen entre el proceso que realizan los especialistas o el docente cuando se pregunta ¿qué debo enseñar? De esta forma, el enfoque pedagógico se constituye a partir de los siguientes componentes: las metas educativas son aquellos parámetros de enseñanza que se pretenden lograr mediante el aprendizaje de los contenidos; los contenidos de la enseñanza son los insumos teóricos, metodológicos y prácticos que se le transmiten a los individuos en el aula y el orden de relevancia por el cual se imparten (procedimentalmente deben de ser coherentes con los objetivos educativos); el currículo formativo se comprende como la secuencia lógica de

contenidos a nivel de curso o programa de estudios; dentro de la educación superior esto involucra la secuencia en la cual se imparten los cursos por áreas temáticas y contenidos que van de lo más simple a lo más complejo.

Bajo estos criterios, cuestionar el ¿Qué enseño? ¿A quién enseño? y ¿Cómo aprenden las personas? nos lleva a debatir la forma en la cual evaluamos la sistematización del conocimiento establecido a partir de la enseñanza-aprendizaje en un espacio educativo como el universitario.

#### **5.4.2.2. Metodología pedagógica**

El proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la educación formal, se encuentra normado a partir de una serie de parámetros que estructuran la manera en la cual se plantea la dinámica educativa. Partiendo de este supuesto, el método pedagógico es el discurso que postula el profesor sobre los procedimientos que llevará a cabo para enseñar los contenidos respectivos del curso; se trata de integrar de forma activa el conjunto de principios y actividades de la praxis educativa, que culmina con la fase final del proceso pedagógico: el sistema de evaluación.

Por lo tanto, la categoría “metodología pedagógica” responde a la ejecución en clase de los contenidos propios de un programa; en el caso de una unidad académica dentro de la institución universitaria, responde a la ejecución práctica de la secuencia pedagógica que se encarga de forma activa de la enseñanza de los contenidos curriculares.

Gómez y Polania (2008) hacen referencia a la manera en la cual el profesor utiliza las herramientas de transmisión de la información, a partir de cinco formas prácticas o

métodos. Estas se conocen como: expositivo o magistral, demostrativo, interrogativo, de descubrimiento y experiencial. Cada uno de ellos puede interrelacionarse con el otro, ya que el docente puede variar su forma de aplicar los contenidos.

Según lo expuesto anteriormente, esta categoría de análisis busca dar respuesta a la pregunta ¿cómo enseño? Desde este acercamiento, esta se constituye a partir de los siguientes componentes: metodología o estrategia de enseñanza con la cual el profesor imparte los contenidos educativos y los instrumentos de enseñanza utilizados para llevar a cabo la implementación teórica o práctica de esas metodologías.

#### **5.4.2.3. Evaluación de la enseñanza**

La evaluación es un proceso dinámico, continuo y sistemático que busca comprobar la forma en la cual han sido asimilados los conocimientos desarrollados en la clase. Desde la mirada de la educación formal, la aplicación de los medios evaluativos se presenta mediante la estandarización de validez o mérito del objeto; desde esta perspectiva, tanto lo bueno como lo malo son aspectos centrales de todo proceso evaluativo. El reto fundamental de la evaluación educativa es la constante búsqueda de alternativas a la solución de problemas para el mejoramiento de la calidad de la educación (Mora, 2004, p.3), propiciando así un proceso consiente, integral y sano de la práctica educativa.

Todo proceso evaluativo en la enseñanza debe responder directamente a las preguntas ¿qué y cómo evaluar? Es por esto que la categoría de análisis “evaluación de la enseñanza” parte de la ejecución del siguiente componente: los instrumentos de evaluación utilizados para determinar cómo y bajo qué condiciones se construyen los procesos

evaluativos. Cabe resaltar que la ejecución de procesos evaluativos responde de forma *directa* a la implementación de las estrategias y métodos de enseñanza dentro del aula. La evaluación es la respuesta última del acto pedagógico llevado a cabo en la dinámica relacional del profesor-alumno.

### **5.4.3. Fases operativas del análisis del estudio de caso**

La propuesta de las fases operativas para realizar el análisis del problema de esta investigación, parte de las categorías de análisis “enfoque pedagógico”, “metodología pedagógica” y evaluación de la enseñanza” y sus respectivos componentes. Las fuentes documentales extraídas de la Vicerrectoría de Docencia, El Centro de Evaluación Académica y el Archivo Universitario, y las entrevistas realizadas fueron los insumos utilizados que permitieron el desarrollo de la estructura analítica de las fases operativas.

#### **5.4.3.1. Selección y clasificación de la información analizada**

Para esta primera fase operativa se tomó como punto focal la selección y clasificación de la información recopilada en las fuentes documentales y las entrevistas realizadas a los docentes y profesionales de la Historia del Arte. Partiendo de cada una de las categorías, se realizó una revisión exhaustiva de la información ya procesada para determinar la pertinencia de la misma según cada categoría y cada componente que la constituye.

Para cada una de las tres categorías “Enfoque pedagógico”, “Metodología pedagógica” y “Evaluación de la enseñanza” se especificaron una serie de componentes que

explican la función educativa que tiene cada una de ellas dentro del proceso pedagógico de la enseñanza-aprendizaje.

Una vez seleccionada toda la información de cada una de las categorías y sus respectivos componentes, se continuó con la clasificación de cada uno de los insumos seleccionados, siempre y cuando, estos tuvieran una relación directa con lo solicitado en esta estructuración educativa del quehacer pedagógico.

#### **5.4.3.2. Verificación y descripción de la información analizada**

El planteamiento de este caso de estudio a profundidad, nos obligó a realizar una verificación constante de la información seleccionada previamente, para asegurar que las categorías de análisis y sus componentes contuviesen toda la información necesaria para ser analizadas.

La descripción a profundidad de la información contenida en cada componente de las tres categorías de análisis, “enfoque pedagógico”, “metodología pedagógica” y “evaluación de la enseñanza”, nos permitió conocer de forma clara, como se comportaron y se comportan en la actualidad, los procesos pedagógicos dentro de la carrera. La descripción de la información nos permitió dar respuesta a la interrogante central acerca del modelo pedagógico dentro de la carrera, como se han comportado sus componentes a lo largo de los años, así como cuáles son sus alcances y limitaciones en la orientación académica. Cabe señalar, que la verificación y posterior descripción de la información fueron los pasos que llevaron al análisis final del modelo pedagógico de la carrera de Historia del Arte de la Universidad de Costa Rica.

#### 5.4.3.3. Análisis crítico del modelo pedagógico

Una vez realizado el análisis exhaustivo del modelo pedagógico de la carrera de Historia del Arte de la Universidad de Costa Rica, a partir de cada una de las tres categorías definidas y sus componentes educativos en las dos fases anteriores, correspondió en este último apartado, concretar un análisis comparativo de este modelo pedagógico frente a la propuesta educativa de orden teórico y práctico desarrollada por María Acaso. Para esto se recurrió al estudio pormenorizado de las fuentes recopiladas en el marco teórico, lo que permitió un acercamiento crítico a las estructuras pedagógicas que las constituyen.

La realización de este análisis permitió una observación más detallada del funcionamiento interno curricular de la carrera de Historia del Arte, nos presentó la oportunidad de identificar alcances, limitaciones o vacíos dentro de la estructura pedagógica que la ha caracterizado desde su creación, y la posibilidad de generar una retroalimentación mediante la introducción de elementos conceptuales, teóricos y metodológicos propios de las pedagogías críticas y posmodernas representadas en la propuesta de diseño curricular de María Acaso (2009).

## **Análisis del Modelo Pedagógico de la Carrera de Historia del Arte de la Universidad de Costa Rica.**

En el presente apartado se desarrolla el análisis de la información recabada de las fuentes documentales y las entrevistas realizadas. Este análisis responde de forma profunda y crítica al principal objetivo de esta investigación, que trata sobre el estudio del modelo pedagógico de la carrera de Historia del Arte de la UCR desde su creación en 1970 hasta el año 2017. Para esto, se construyó una serie de categorías y subcategorías de análisis bajo criterios específicos de la teoría educativa sobre la conceptualización de un modelo pedagógico, lo que facilitó la extracción de la información pertinente directamente de las fuentes consultadas.

Se partió de la sistematización de los criterios que permiten la elaboración de un modelo pedagógico para así construir activamente, los elementos indispensables dentro del acto pedagógico: características formativas, curriculares, metodológicas y evaluativas. Bajo estos criterios, el análisis de modelo pedagógico tuvo como objetivo identificar lo que Ortiz (2013) determina como las aspiraciones dentro del currículo educativo,

el propósito, los fines de la educación, representa el modelo pedagógico a alcanzar, el resultado anticipado en la formación integral del sujeto, o sea, los logros que el estudiante debe alcanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje: logros cognoscitivos (saber), logros procedimentales (saber hacer) y logros actitudinales (ser, convivir), en función de desarrollar

su capacidad de pensar (esfera cognitiva), sentir (esfera afectiva) y actuar (esfera comportamental o conductual). (p. 137).

El análisis finaliza con un proceso de reflexión sobre los elementos que integran este supuesto modelo pedagógico y posibles vínculos con otros modelos cercanos en paradigma, lo que permite determinar las cercanías teóricas a constructos específicos de la tradición educativa.

El apartado final de este documento de investigación, busca establecer reflexiones críticas alrededor de los elementos que componen el acto pedagógico en este sistema, utilizando herramientas específicas del diseño curricular planteado dentro de la propuesta en educación artística contemporánea conocida como la Revolución Educativa de Acaso.

## **1. Categoría 1. Enfoque pedagógico**

El estudio del enfoque pedagógico de la carrera de Historia del Arte de la UCR, parte necesariamente de la información analizada en las entrevistas y la documentación administrativa que hace referencia a una propuesta epistémica de aquellos elementos que definen la orientación de la praxis teórica dentro de la secuencia del acto pedagógico. Esta secuencia responde a la forma ordenada en la cual se propone la estructura de enseñanza en un espacio y momento determinados. Se construye la delimitación teórica que define el eje formativo que la constituye, los contenidos que conforman la enseñanza y la estructura curricular que la compone.

Los elementos que determinan el accionar de esta categoría permiten iniciar el análisis de los componentes (subcategorías) que finalmente constituyen el modelo pedagógico de la carrera de Historia del Arte en la UCR. Debemos recordar que el modelo pedagógico pretende de forma general, lograr aprendizajes que se concretan en el aula. “Es un instrumento de la investigación de carácter teórico creado para reproducir idealmente el proceso enseñanza-aprendizaje” (Ortiz, 2013, p. 70). Este proceso parte de la formulación de los modelos pedagógicos como paradigmas del contexto educativo, que sirven para analizar, interpretar, comprender, orientar, dirigir y transformar la educación.

Desde la educación universitaria, el enfoque pedagógico se presenta como un proceso de construcción del conocimiento, la forma en la cual los especialistas o docentes cuestionan los criterios de ¿Qué enseñanza? ¿A quién enseñanza? Y ¿Cómo aprenden las personas? Bajo estas interrogantes se debate la sistematización del conocimiento establecido a partir de la dinámica de la enseñanza-aprendizaje dentro del espacio educativo universitario que nos convoca.

### **1.1. Subcategoría 1. Metas Educativas**

Las metas educativas responden a los parámetros de enseñanza que se pretenden lograr a partir de una visión teórica general que lleve al aprendizaje de los contenidos que caracterizan a la carrera y programa de estudios analizados. Se constituyen además a partir de la identificación del sentido pedagógico de la práctica educativa dentro del aula. Este

componente esclarece también, la finalidad formativa de los planes de estudio y de la carrera en general, en sus respectivos periodos.

Para los fines del análisis de esta subcategoría, se tomó la decisión de centrar este en la identificación del enfoque y finalidad formativa que ha permeado a la carrera de Historia del Arte en sus diferentes planes de estudio, ya que las evidencias recabadas arrojan mayormente esta información. Comprendemos este apartado como el propósito principal de la enseñanza dentro de la disciplina, es decir, aquellas intenciones finales a las cuales pretende llegar todo proceso educativo con miras a una formación profesional en el marco de la educación superior.

La estructura curricular de los distintos planes de estudio revisados, así como las intervenciones de los sujetos entrevistados, permiten entrever de forma general, las intenciones con las cuales se buscó formar al estudiante de Historia del Arte.

El primer Plan de estudios de 1970 propone una formación para bachillerato basada en las Artes, en la Historia Universal, Idiomas, Historia del Arte y por último Antropología (Consejo Universitario, 1970). Señalamos únicamente el bachillerato debido a que no se pudo encontrar en la documentación recabada información acerca de la licenciatura en su inicio. Se observa en este caso, una vinculación de los referentes educativos a las artes plásticas en general, ya que la mayoría de los cursos se encontraban dirigidos a una formación en este ámbito. Como se observará en la subcategoría de “currículo formativo”, este plan contemplaba la enseñanza de doce cursos destinados al aprendizaje y práctica de las artes plásticas. Por ejemplo, el primero y segundo año de la carrera contemplaban diez cursos de esta área, tales como Perspectiva I, Dibujo I, Modelado, Color (Educación

Visual) en el primer año, y Anatomía Artística, Óleo, Composición y Diseño, Perspectiva II, Dibujo II, Escultura y Acuarela en el segundo (ver anexo 1). Los siguientes años estaban dedicados a las demás áreas temáticas, como una especie de complemento a esta educación.

Por otro lado, los cursos dedicados a la Historia del Arte abarcaban temas de la tradición del arte europeo, tales como el Arte de Grecia y Roma, el arte clásico renacentista y barroco, el romanticismo, el impresionismo, entre otros. Estos cursos partían de una estructura espacial y cronológica bien definida, dando inicio por el Arte Antiguo, con culturas como la de Mesopotamia y Egipto, hasta llegar al Siglo XX y las vanguardias artísticas. Esta disposición cronológica se mantendrá como parte de la estructura base de los demás planes de estudio, y se verá complementada con los cursos de Filosofía e Historia Universal. A pesar de esto, el plan contemplaba únicamente cuatro cursos dedicados a la Historia del Arte, mientras que el resto de la estructura curricular veló principalmente, por la implementación de una enseñanza donde primaba la visión de las artes plásticas occidentales de la pintura, escultura y grabado. La revisión y estudio de otras sociedades y sus manifestaciones plásticas se pondrán relativamente en práctica, a partir del plan de 1985 (ver anexo 4).

Al referirse al primer Plan de estudios de 1970, el Sujeto 2 discute la simpleza de este en un inicio, ya que la formación del historiador del arte se construía a partir de la instrucción general de temas sobre los movimientos artísticos occidentales, los cuales eran estudiados en los cuatro cursos mencionados en el párrafo anterior. No había posibilidad de profundizar en temas más allá de los artistas y movimientos artísticos que se enseñaban en estos cursos, así como no existían cursos optativos que permitiesen estudiar otras latitudes

artísticas, lo que provocó un acceso limitado al estudio de otras áreas del conocimiento más especializadas, tales como el estudio de la historiografía de la disciplina o el estudio de la teoría y metodologías de análisis de la obra artística. Estas evidencias confirman además, como la formación se encontraba ligada directamente a las artes y el diseño, y no propiamente a la profesionalización en Historia del Arte, como vemos a continuación:

*S.2: el programa desgraciadamente muy sencillo en su origen, con partes de la facultad de letras, con partes también de ciencias sociales, principalmente la antropología y la arqueología, y con muchos elementos de historia, fue cambiando mucho. Entonces la fueron haciendo como muy complejo, y eso es como parte de los problemas; la transformación de los programas de artes plásticas que casi nunca se concretan y todo el tiempo están en proceso. También este contenía materias de artes plásticas de forma que nosotros por una razón casi que ambiental, psicológica no surgíamos como de una concepción teórica estrictamente estética o filosófica, que sí teníamos derecho a estudiar en el momento de licenciatura, sino que surgíamos de la práctica misma de las artes, de manera que estudiábamos diseño imagínese, y estudiábamos todas las materias.* (Entrevista S.2, comunicado personal, 20 de abril del 2017).

Podemos asegurar que la finalidad formativa o metas educativas de este primer plan de estudios para el bachillerato, partían directamente de la formación artística en un primer plano, dejando un mínimo de tiempo para el conocimiento sobre la Historia del Arte. Más allá del fomento de la capacidad teórica y metodológica en el estudio de la Historia del Arte, se incentiva la praxis de las técnicas artísticas para la producción gráfica. Podríamos

afirmar que este primer plan de estudios buscó formar artistas con conocimientos generales sobre Historia del Arte, y no a Historiadores del Arte.

Para el plan de 1985 se observa una reducción significativa de las asignaturas dedicadas a la formación artística, un aumento en los cursos de Historia del Arte (separados ya en contenidos más claros) y un aumento en los cursos de Antropología. Los cursos de Historia Universal se mantienen relativamente estables. Se vuelve cada vez más claras las intenciones finales de esta formación profesional; tenemos ahora una construcción curricular que apela de forma contundente al aprendizaje de una Historia del Arte basada en un paradigma positivista de la escuela alemana del siglo XVIII, donde prima una visión eurocentrista formal de los estilos artísticos (Efland, 2002). Se generaliza el acto pedagógico a partir de la implementación de una transferencia del conocimiento, no de un aprendizaje significativo. Al respecto de esto, el Sujeto 1 destaca:

*S.1: un enfoque totalmente eurocéntrico, una visión lineal de la historia, todo situado en Europa. Todo el enfoque estaba circunscrito a una conceptualización del arte propia de la Edad Moderna, totalmente eurocéntrica. Ah, y en términos del enfoque pedagógico era como lo más limitado, era como “estos estudiantes son una serie de contenedores que vamos a llenar con una serie de contenidos que yo les voy a dar y que están en estas lecturas y solo en estas lecturas, y el examen es para identificar si se lo aprendieron y para saber que tanto por ciento tienen para pasar o no”. Era básicamente una visión tradicional del conocimiento como algo que se transfiere y no como algo que se construye desde cada sujeto. (Entrevista S.1, comunicado personal, 1 de abril del 2017).*

En este fragmento, el Sujeto 1 hace mención de lo que este entiende como enfoque pedagógico. En realidad, hace una pequeña referencia a lo que se comprende como parte de la metodología de enseñanza dentro del aula y el estilo educativo del profesor, que se encuentran también permeados por un paradigma específico del campo educativo. Esta concepción de la transferencia del conocimiento a partir del profesor es parte de los modelos pedagógicos de corte Tradicionalista, de los cuales Ortiz (2013) menciona que,

se pueden ubicar todos los modelos educativos y pedagógicos que, partiendo de una base filosófica idealista asumen los métodos de la escolástica medieval, perceptibles en muchas de las prácticas pedagógicas que aún subsisten en las escuelas. También pueden incluirse en este grupo las teorías pedagógicas conductistas, encaminadas a “formar al sujeto” según el deseo del maestro, o las derivadas del pragmatismo, preocupadas esencialmente del resultado final de la enseñanza como reproducción del conocimiento considerado valioso. (p. 76).

La implementación de una enseñanza como la simple reproducción del conocimiento brindada de forma vertical por el profesor hacia el alumno ha sido una constante dentro de la educación superior occidental desde el siglo XX. Es por lo tanto también una meta educativa utilizar estos mecanismos para formar al estudiante de Historia del Arte bajo una base académica y tradicional (desde la misma disciplina como desde la educación). Esta base terminará siendo repetida e incuestionada por los docentes a través de la historia de la carrera.

El Sujeto 5 saca a colación la misma perspectiva sobre la posición del docente como núcleo central del acto pedagógico dentro del aula, como se observa a continuación:

*S.5: es una cosa del conocimiento que está en la figura del profesor o la profesora, que son los que saben y son los que nos corrigen porque saben más que nosotros, se acuerdan más que nosotros de las cosas, han estudiado más que nosotros, son la autoridad y son los que nos conducen pues al conocimiento verdadero de qué fue lo que pasó. (Entrevista S.5, comunicado personal, 17 de junio del 2017).*

Frente a esto, observamos también cómo la inserción de cursos de corte antropológico en el plan de estudios, tuvo un objetivo claro: la implementación de una enseñanza que permitiese que el profesional en Historia del Arte (graduado en la malla curricular de 1985) se integrara laboralmente al espacio de los museos de corte histórico y artístico del país. Sobre esto, el Sujeto 2 y 4 mencionan:

*S.2: nosotros llegamos a cumplir un objetivo, don Paco Amighetti junto con doña Hilda Chen Apuy querían que hubiera un profesional de historia del arte de las universidades que estuviera en los espacios profesionales en los museos. Hoy en día si vas a cualquier museo de Costa Rica encontrás a nuestros estudiantes. (Entrevista S.2, comunicado personal, 20 de abril del 2017).*

*S.4: los estudios del arte o de la Historia del Arte tenían un componente antropológico fuerte a nivel curricular. Se encontraban en función de las necesidades probablemente del país en los ochenta, es decir, directores de museos, curadores, profesores de enseñanza media y profesionales, digamos profesores universitarios de Historia del Arte. (Entrevista S.4, comunicado personal, 19 de mayo del 2017).*

Lo interesante es que dentro de la estructura curricular y de contenidos de programa, no hay ninguna materia que cubra en este caso, las necesidades propias de una enseñanza sobre museología o museografía. Tampoco podemos afirmar, que la enseñanza en los ochenta estuviese volcada a la formación de profesores de Historia del Arte, cuando se observa como el currículo carece de asignaturas dedicadas a la formación docente (ver anexo 4). Al parecer hay una intención profesional identificada por los sujetos que tuvieron relación con ese plan de estudios, pero esta no puede ser completamente corroborada por la información recabada.

Frente a esta meta de profesionalización del Historiador del Arte en el campo de los museos, vemos como el Sujeto 3 reafirma este aspecto pero a la vez cuestiona el propio diseño de la carrera, argumentando que esta en realidad no partía de ningún parámetro claro, y que más bien respondía a una visión ideológica y discursiva que pretendía participar de la conformación de la Escuela de Artes Plásticas pero que permanecía aislada por el hecho de estar formando a los historiadores del arte como sujetos pasivos y sin herramientas para ejercer profesionalmente en su realidad inmediata. “Entonces me parece que no tenía finalidad, objetivo o una meta clara” (Entrevista S.3, comunicado personal, 12 de mayo del 2017).

Para el plan de estudios del 2007 y consecuentemente, para el cambio parcial del 2013, se mantienen las mismas características ligadas a una formación en el ámbito de la Historia del Arte Occidental, solo que ahora se complementa con cursos de Filosofía e Historia Universal. Las metas educativas parecen variar en cuanto a la inserción de una formación entre la Historia del Arte, la Historia y la Filosofía. Se intenta alterar la

estructura para darle una continuidad lógica que permita una formación profesional más teórica y vinculada al pensamiento filosófico occidental. Con estas modificaciones al plan de estudios, la carrera parece haber funcionado como señala el Sujeto 3 a continuación:

*S.3: la carrera de Historia del Arte lo que intentó hacer fue funcionar como funcionarían las carreras de Historia del Arte en otras regiones, y de acuerdo digamos a la génesis que tendría desde la injerencia de las primeras diásporas de los alemanes, que viajaron desde 1933 a Londres, Estados Unidos y comenzaron a crear la disciplina. (Entrevista S.3, comunicado personal, 12 de mayo del 2017).*

En el párrafo anterior, el Sujeto 3 intenta explicar, cómo la carrera durante la propuesta curricular del 2007, buscó funcionar como se ha construido la disciplina en los espacios académicos universitarios de Estados Unidos y Europa. Esto a raíz del interés de la cátedra en su momento, de mantener un apego a la tradicionalidad educativa heredada de los primeros espacios disciplinares creados a partir de la migración de intelectuales como Panofsky a Estados Unidos u otras regiones de Europa, debido al avance del nazismo y consecuente inicio de la Segunda Guerra Mundial.

El Sujeto 5 se refiere también al plan formativo de la carrera durante este periodo:

*S.5: me parece que nuestro plan formativo es generalísimo. A nosotros nos forman como especialistas en todo, osea como especialistas en toda la Historia del Arte y con un conocimiento ciertamente especializado en Arte Costarricense, con una bibliografía limitadísima y apegado a una misma narrativa historiográfica de hace mucho tiempo. Creo que lo que se forman son intelectuales que tienen un conocimiento general de la historia de la cultura, con énfasis en las artes visuales nada más, porque no hay nada de enseñanza de*

*la arquitectura. Lo visual, lo plástico es el eje formativo.* (Entrevista S.5, comunicado personal, 17 de junio del 2017).

A pesar de las afirmaciones anteriores, la evidencia documental recopilada, no demuestra que el plan de estudios buscara la especialización en Arte Costarricense. La documentación señala que únicamente se podían cursar dos asignaturas de esta índole. Además, no es posible asegurar que se forman especialistas cuando la implementación de las estructuras curriculares parten de un interés por educar al estudiante en aspectos generales de la Historia del Arte europeo, donde se fomenta lo que llama el sujeto 2 “una visión historiográfica de hace mucho tiempo” (Entrevista S.2, comunicado personal, 20 de abril del 2017). Esta no es más que otra forma de recordar la tradición moderna de la disciplina.

Por otro lado, en la documentación oficial, se encontró un texto que hace referencia al enfoque pedagógico de la carrera en el periodo del 2007, pero este no presenta metas educativas claras. En realidad, en esta documentación no se reafirma ningún sistema pedagógico que permita esclarecer cuales son los intereses formativos de la carrera. No hay una intención educativa demarcada que vaya acorde con lo planteado a nivel curricular, y parecía que confundía lo que constituye un enfoque pedagógico con un método de análisis utilizado en la enseñanza del Diseño.

El enfoque pedagógico se centra en la implementación de la metodología proyectual dentro de la disciplina de Historia del Arte, convirtiéndose el profesor en el facilitador del aprendizaje de los estudiantes,

quienes mediante las lecturas dirigidas seleccionarán según sus áreas de especialización. (Vicerrectoría de Docencia, 2007, p. 3).

Para comprender lo anterior, cabría señalar que la metodología proyectual es en realidad un método de enseñanza instrumentalizado para el Diseño, que parte de una serie de operaciones determinadas para llevar a cabo el objetivo deseado en una construcción gráfica determinada. Podríamos definirlo también como un método de análisis para dar solución a un problema determinado. Es una metodología del proceso de construcción del diseño, pero no tiene relación alguna con las teorías y métodos de análisis utilizados dentro de la disciplina de la Historia de Arte, por lo que no es clara la razón por la que esta se utilizara como una opción para definir las metas o enfoque de un plan de estudios para la carrera de Historia del Arte.

Por otro lado, el hecho de que las lecturas dirigidas estén integradas como parte del enfoque pedagógico parece complicar la propuesta que realiza la carrera en esta sección del documento antes citado. Estas son asignaturas que se cursan, y únicamente comprenden un total de cuatro materias, divididas en el tercer y cuarto año de la carrera. La propuesta de estas como elementos relacionados a la implementación práctica del enfoque pedagógico, no es consecuente con la teoría expuesta sobre este elemento del diseño curricular. Por lo tanto, no existen evidencias que permitan sostener que exista una relación clara entre el enfoque pedagógico, la metodología proyectual y las lecturas dirigidas.

Por último, el plan de estudios aprobado para el 2017, parece haber intentado ordenar los intereses educativos para la formación del profesional en Historia del Arte. Si observamos el documento de esta malla curricular (ver anexo 9), nos damos cuenta que

mantiene todavía el mismo ordenamiento de contenidos referidos a la Historia del Arte europeo, solo que ahora los cursos deben llevarse en una secuencia lógica entre Historia del Arte, Historia y Filosofía. También las opciones de formación en temas sobre el Arte Costarricense y Latinoamericano aumentaron. Creemos que el plan es aún muy reciente para analizar su efectividad y medir el cumplimiento de las metas educativas.

Sin embargo, desde una perspectiva general, podemos afirmar que las intenciones formativas, enfoque y metas educativas de este nuevo plan siguen partiendo de la génesis de la disciplina de la Historia del Arte de Europa al igual que lo hicieron el resto de mallas curriculares revisadas. La única diferencia es que el nuevo plan propone una estructura un poco más ordenada que se imparte desde una visión cronológica de la historia y que aboga por una formación más integral del futuro profesional graduado.

## **1.2. Subcategoría 2. Contenidos de la enseñanza**

Al abordar el tema de los contenidos de la enseñanza fueron más difíciles de identificar, debido a que no se encuentran de forma explícita en la documentación recabada. Estos contenidos se refieren a los insumos teóricos, metodológicos y prácticos que se transmiten a los estudiantes durante el proceso formativo en cada una de las asignaturas. La aplicación u enseñanza de estos, parte de las intenciones o metas que se formulan con el objetivo de ordenar la estructura curricular para que esta persiga un propósito educativo que lleve a la profesionalización y especialización en un campo disciplinar específico.

Para efectos de esta investigación, el análisis realizado a partir de las entrevistas brinda un panorama general de dichos contenidos a lo largo de la existencia de la carrera. De este modo, la intención era ubicar los programas de los cursos que han existido para cada una de las mallas curriculares que se exponen más adelante en la Escuela de Artes Plásticas, pero la Unidad Académica no poseía esta información. Esta situación dificulta el análisis.

Se busca también constatar lo señalado por Gómez y Polaina (2008) sobre los aspectos que deben obligatoriamente integrar los contenidos de enseñanza de un programa de curso o plan de estudios,

(...) debe presentar una organización lógica, cronológica o metodológica que permitirá al docente presentar la información a los alumnos desde lo simple hasta lo más complejo, de lo que es antecedente a su respectivo consecuente, de la causa al efecto, de lo general a lo particular, lo cual redundará en un mejor aprovechamiento. (p. 49).

Se observa que la mayoría de los contenidos de los cursos de Historia del Arte de los cinco planes de estudios analizados (ver anexo 4, 5, 8 y 9), se encuentran enmarcados dentro de los límites historiográficos de las artes plásticas occidentales. Estos corroboran la información analizada en la subcategoría “metas educativas”. Es decir, el enfoque de los contenidos educativos parte del paradigma del positivismo alemán basado en una construcción eurocentrista, marcada por una visión lineal de la historia (Efland, 2002) y centrada principalmente en un orden secuencial del arte europeo en sus distintas fases, un orden secuencial que se repite en los cursos referentes al continente americano, y demás

temas que cubren los cursos optativos (esto se observa más adelante en la subcategoría “currículo formativo”).

Como ejemplo de esta afirmación podemos integrar lo expresado por el Sujeto 2 acerca del ordenamiento educativo de los contenidos del plan de 1970, donde se enseñaban en orden secuencial los temas sobre Arte Antiguo, Arte Medieval, Arte del Renacimiento, Arte Barroco, Arte del Siglo XIX y Arte del Siglo XX, divididos en los cuatro cursos llamados “Historia del Arte 1, 2, 3 y 4”. (Entrevista S.2, comunicación personal, 20 de abril del 2017). Este mismo ordenamiento lo encontramos en los siguientes planes de estudio. A partir del plan de 1985, dejamos de observar esta separación generalizada de los cursos bajo la frase “Historia del Arte”, y nos encontramos con la división de estos cursos en temas específicos de la Historia del Arte, tales como los cursos de Arte, Medieval, Arte del Renacimiento, Arte del Siglo XIX, entre otros.

Se debe mencionar que el plan de 1970 carecía por completo de cualquier acercamiento a otras latitudes más allá de Europa y Estados Unidos, lo que se confirma al observar que únicamente existen cuatro cursos directamente relacionados a contenidos propios de la Historia del Arte europeo y estadounidense. Esto nos lleva a pensar que el primer acercamiento hacia esta disciplina fue limitado y meramente exploratorio.

En la Tabla 5 se puede observar la distribución de cursos por contenidos de las materias sobre Historia del Arte impartidos durante la carrera, y sus modificaciones según el periodo. Esto nos brinda un panorama más concreto sobre cómo se comportaron los cambios curriculares, cómo fueron afectados los contenidos de los cursos, y cómo se perciben esas reformas frente a la nueva malla curricular del 2017. Cabe resaltar que

algunos de los cambios acaecidos para este último plan aprobado, responden a una sustitución de cursos por otras nuevas asignaturas; esto provocó que muchos de estos cursos pasaran a ser parte de la sección de Optativos de Historia del Arte<sup>16</sup>. Las razones de esta sustitución, son abordadas en el apartado correspondiente de la subcategoría de “currículo formativo”.

**Tabla 5. Cantidad de cursos por contenido o tema de estudio de los distintos planes de la Carrera de Historia del Arte**

<b>Planes de Estudio de la carrera de Historia del Arte</b>					
<b>Contenidos de cursos</b>	<b>Plan de 1970</b>	<b>Plan de 1985</b>	<b>Plan del 2007</b>	<b>Plan del 2013</b>	<b>Plan del 2017</b>
Arte Occidental (Europa y Estados Unidos)	4	8	9	11	9
Arte Costarricense, Americano y Latinoamericano	1	2	3	4	6
Cursos teóricos <sup>17</sup>	0	1	5	7	7
Cursos de metodología e investigación	0	0	0	0	0
Lecturas Dirigidas	0	3	4	4	4
Optativos de Historia del Arte	0	5	0	1	4
Otros <sup>18</sup>	0	0	3	3	4

**Fuente.** Elaboración propia a partir de la información tomada del CU (1970), la VD (2007) y el CEA (1985; 2013; 2017).

<sup>16</sup> Para el Plan del 2017 los cursos que cambian a ser parte del bloque de optativos son: Historia del Dibujo, Historia del Diseño Gráfico, Historia de la Fotografía (suprimido del plan general del 2013) y Arte Americano.

<sup>17</sup> Representan los cursos donde los contenidos buscan acercar al estudiante a fundamentos de carácter epistémico, postulados filosóficos y teóricos para el análisis de contenidos dentro de la Historia del Arte. estos cursos son: Teoría del Arte I, Teoría del Arte II, Semiótica del Arte, Lectura y Análisis de la Imagen, Iconografía I y II (ahora Iconografía), Crítica de Arte, y Los Estudios Visuales: Visualidad y Producción Cultural.

<sup>18</sup> Este tema representa los cursos que no tienen una sola área temática o espacio artístico como: Museología, Mitología en el Arte, Historia de la Fotografía, Mujeres Artífices y Artista, y Arte y Sociedad.

Con la implementación de nuevas estructuras curriculares a partir del Plan de 1985, se observa como hay un aumento significativo de cursos delimitados por contenidos del arte occidental europeo y de Estados Unidos. Esto reafirma las intenciones educativas señaladas en párrafos anteriores, sobre el interés por formar al estudiante de Historia del Arte bajo una base del academicismo occidental.

Se evidencia como paulatinamente, se aumentan los cursos con contenidos de corte teórico, ya que en los dos primeros planes eran casi inexistentes. Hay un claro interés por suplir a los estudiantes de cursos con contenidos de esta índole. Se busca así fortalecer el proceso de formación para brindarle al estudiante competencias que le permitiesen tener una formación profesional cada vez más completa. Vemos en el ejemplo que se presenta a continuación, como el Sujeto 1 se refiere a las falencias provocadas por la ausencia de estas asignaturas en la época en que cursó la carrera:

*S.1: yo soy carné 95 así que probablemente digamos inicié la carrera hacia el 96 porque entré a pintura originalmente y luego me pasé (...) era un enfoque totalmente eurocéntrico, una visión lineal de la historia, todo situado en Europa. Si se quería saber sobre la cultura visual precolombina o de Latinoamérica, había que ir a Generales. Se llevaban cursos de Antropología, pero en la carrera propia en sociales (...) el enfoque era muy historicista, una Historia del Arte pensada desde la acumulación de datos, de nombres de momentos claves, y como la aprehensión de todo aquello, pero claramente no estaba orientada al desarrollo de profesionales que fueran a investigar y a crear nuevos relatos historiográficos, porque la parte teórica era prácticamente nula; osea una carrera que*

*tenga prácticamente un curso de teoría nada más es deficitaria.* (Entrevista S.1, comunicado personal, 1 de abril del 2017).

Frente a esto, el Sujeto 3 expone también las limitaciones del programa de 1985, y menciona los cambios que se esperaban integrar al plan del 2007, como la creación del curso de Teoría del Arte II:

*S.3: había una clara limitación en la formación teórica, y cuando digo teórica me refiero a fundamentos epistemológicos, a fundamentos digamos metodológicos, razonamientos digamos del problema propiamente que englobaría a la carrera (...) ni siquiera existía el curso de Teoría del Arte II que ahora sí lo tenemos, y di por lo menos sienta las bases de donde arrancó la disciplina de la Historia del Arte y los fundamentos teóricos para poder elaborar, construir, establecer, discutir el problema propiamente del tema del arte: el uso de las fuentes, de dónde viene, su construcción, su vínculo con la filosofía, la sociología del arte, la historia de la cultura, etc. Solo existía Teoría del Arte I y su tema fundamental es el arte, la crítica, qué es el artista, y uno terminaba digamos construyendo y elaborando para qué sirve el arte. La idea con el cambio curricular del 2007 era llevar a la par los cursos de Historia del Arte, Historia Universal e Historia de la Filosofía. La carrera surgió, como lo decía al principio, como una circunstancia en la cual se aprendían aspectos generales de la Historia del Arte y que se complementaban con los otros ámbitos de la pintura, escultura, etc.* (Entrevista S.3, comunicación personal, 12 de mayo del 2017)

Con las modificaciones durante el periodo del plan de estudios del 2007 y luego el del 2013, se buscaba implementar una enseñanza que compartiera contenidos

simultáneamente ordenados entre cursos de Historia del Arte, Historia Universal y cursos de Filosofía (Escuela de Filosofía). Estos criterios no se cumplieron, sino hasta la entrada en vigencia del actual Plan de estudios del 2017 (ver anexo 9). Las asignaturas nunca pudieron ser ordenadas de forma que se contara con una secuencia lógica de los contenidos. Esto quiere decir que si bien es cierto, los cambios realizados durante estos planes buscaron ordenar los temas de la Historia del Arte de forma cronológica, estos no se ordenaron con las materias de Historia y de Filosofía. Por ejemplo, en el segundo semestre del segundo año de carrera, se impartían los cursos de Arte Antiguo y Filosofía Clásica I, pero Historia Antigua se encontraba ubicada en el plan de estudios el siguiente año. Otro ejemplo lo encontramos en el segundo semestre del tercer año, donde se cursaba Arte del Renacimiento e Historia Medieval juntos; Arte Precolombino estaba ubicado, en el primer año de la licenciatura, lo que involucraba que esta sección de la historia del arte de la antigüedad, no se estudiaba en el bachillerato. La poca claridad debido a este ordenamiento en los planes de estudio de esta época, parece deberse a los llamados “requisitos”, los cuáles se estudiarán más adelante en el “currículo formativo”.

Por otro lado, la implementación paulatina de nuevos cursos teóricos en las consecuentes mallas curriculares, permitió subsanar de alguna manera, las carencias formativas en cuanto a temas de corte epistémico referidos a la génesis de la Historia del Arte, su relación con la filosofía y otras áreas del conocimiento. La puesta en práctica de nuevos cursos como Teoría del Arte II, Iconografía I y II, Semiótica del Arte, Lectura y Análisis de la Imagen, etc., sentaron las bases de un nuevo posicionamiento educativo dentro de la carrera, asegurando así una intervención más asertiva en materia educativa.

Uno de los aspectos que más sobresalen en la Tabla 4, es la ausencia total de contenidos sobre metodologías de investigación en cada uno de los planes de estudio. Parece ser que no ha existido un interés por solventar las falencias que provoca a nivel de producción académica y de formación de competencias esta situación en el estudiante de la carrera de Historia del Arte en la UCR. Esto puede verse reflejado también, en la calidad de las producciones investigativas relacionadas con el trabajo final de graduación (Entrevista S.4, comunicado personal, 19 de mayo del 2017). Es importante señalar que un historiador del arte que carece de habilidades para la investigación, pierde el sentido de su profesión.

Estas limitantes afectaron la formación de los actuales profesores pertenecientes a la cátedra de Historia del Arte. Cada uno de ellos, ha tenido que solventar poco a poco, esos vacíos dentro de su formación. El Sujeto 6 hace referencia a esta situación:

*S.6: hubo un vacío muy importante de metodologías y teorías de la historia del arte que en realidad, a nivel de desarrollo de la docencia, la aplicación de esto a la enseñanza de la historia del arte fue algo que prácticamente tuvimos que enseñar nosotros. Y es una cuestión que vos observás cuando estas preparándote para dar el curso y observás los textos y ves que los autores refieren constantemente a ciertos términos, métodos o teorías y vos decís "bueno es que yo no sé nada sobre eso" tengo que ir primero que nada, a revisar esos conceptos, teorías y métodos para informarme y empaparme de qué se trata. (Entrevista S.6, comunicación personal, 14 de noviembre del 2017).*

De este modo, queda establecido que desde la creación del primer plan de estudios de la carrera de Historia del Arte, la estructura de los contenidos se encuentra marcada por la injerencia de la Historia del Arte académica europea, un asunto que se constata al

observar cómo a través de los cambios curriculares realizados en los cuarenta y siete años de existencia de esta disciplina dentro de la UCR, ha habido un aumento constante de materias que contienen programas con estas características. Aunado a esto, la ausencia de una finalidad formativa clara ha provocado que la carrera se sostenga bajo una estructura poco sólida y a veces deficitaria.

Habría que analizar los distintos programas de cada curso de la carrera en la actualidad, para determinar si los contenidos responden aun a los mismos criterios establecidos décadas atrás. Es claro que ha habido un cambio significativo en cuanto al ordenamiento y estructura del currículo del bachillerato y licenciatura de la carrera, pero aun nos elude cómo responden los procesos pedagógicos a las necesidades de un actual Historiador del Arte en Costa Rica y en el resto del mundo.

### **1.3. Subcategoría 3. Currículo Formativo**

El estudio del currículo formativo que ha determinado a la Carrera de Historia del Arte de la UCR no es único ni estático. Este se ha ido construyendo a partir de las distintas intenciones educativas que se han generado a lo largo de los 47 años de existencia de la carrera, reflejadas en las mallas curriculares que han sido puestas en práctica durante este periodo. A raíz de esto, el análisis que se presenta a continuación parte principalmente de la información recabada expuesta en el Gráfico 2, así como algunos de los insumos brindados por los sujetos entrevistados. El gráfico refiere además la diferencia temporal entre cada uno de los planes, lo cual claramente afectó la formación profesional en Historia del Arte.

**Gráfico 2. Línea temporal de los Planes de Estudio de la Carrera de Historia del Arte de la Universidad de Costa Rica**



Fuente. Elaboración propia.

Desde una perspectiva de la teoría curricular, para autores como De Alba (1991), el currículo se comprende como “la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios” (De Alba, 1991, p. 62). Grundy (1991) por otro lado, observa este elemento como una construcción social que busca “organizar un conjunto de prácticas educativas humanas” (Grundy, 1991, p. 20).

Comprendemos el currículo formativo como la estructura ordenada y secuencial de los cursos que integran el plan de estudios, determinada por las necesidades educativas identificadas por los individuos encargados de llevar a cabo la práctica educativa. Dentro de la educación universitaria esto involucra el orden en el cual se imparten dichos cursos por áreas temáticas, contenidos, requisitos, etc., que van de lo más simple a lo más complejo. El

análisis de esta información permite verificar la estructura organizativa de los cursos, las áreas temáticas estudiadas, así como el los ejes formativos que la conforman.

#### **a) Plan de estudios de 1970**

El primer plan de estudios creado para la carrera de Historia del Arte surge con la aprobación del acta del Consejo Universitario del 28 de setiembre de 1970 (Consejo Universitario, 1970). En esta se establece la primera división y estructura formal de cursos que integran la carrera en la modalidad de bachillerato. Se reseña su intención interdisciplinaria, al ser en su momento, una carrera que compartía requerimientos curriculares con el Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Letras y con la Facultad de Bellas Artes (Consejo Universitario, 1970), lo que establece el sentido formativo de esta a partir de enfoques teóricos y prácticos heterogéneos. Bajo esta premisa, el plan de estudios de este periodo se constituyó a partir de una estructura de cursos anuales y no semestrales por ciclos lectivos (ver anexo 2), como sí se podrá observar en las siguientes mallas curriculares.

Es importante señalar que este documento únicamente presenta la modalidad de bachillerato con su plan de estudios correspondiente. Gracias al aporte del Sujeto 2 entrevistado, se pudo constatar que sí existió un plan de licenciatura que al parecer se constituyó a lo largo de la década de los setentas. Este entrevistado menciona que la columna vertebral de todo el bachillerato y la licenciatura se encontraba sostenida por el estudio de la Historia del Arte y la Historia correspondiente al periodo, así como el curso de

Arte Costarricense requisito para obtener la licenciatura (Entrevista S.2, comunicación personal, 20 de abril del 2017).

La asignatura de Arte Costarricense se mantendrá como parte del programa de licenciatura hasta el cambio parcial realizado en el 2013. A partir de la malla curricular aprobada para el 2017, encontramos que este curso fue programado para el cuarto año del bachillerato (Centro de Evaluación Académica, 2017).

Desde el plan para bachillerato se observa una distribución de cursos por área temática que permite determinar cuál fue el eje formativo de la carrera. Los cursos que integran este plan de estudios, presentados en la Tabla 6, se encuentran distribuidos en siete áreas temáticas en las cuales sobresalen los cursos de carácter práctico de Artes con doce materias, Lenguas con un aproximado de cuatro, Historia y sus cursos complementarios<sup>19</sup> con siete, y por último Historia del Arte con cuatro. Las áreas de Antropología y Letras complementan con un reducido margen de cursos de la malla curricular del periodo.

Cabe señalar que las materias correspondientes al área de Estudios Generales, Actividad Deportiva y Actividad Cultural (Artística), fueron colocadas en el área temática de “Otros” ya que estas son asignaturas para todas las carreras de la Universidad de Costa Rica. Debido a esto, no se toman como un elemento significativo que influya directamente en el análisis. Se considera la misma premisa para los demás planes de estudio investigados (1985, 2007, 2013 y 2017).

---

<sup>19</sup> Los cursos complementarios obligatorios a escoger pertenecían al área temática de Historia: Historia de América I y II, Historia de México, Historia de China, Historia del Sudeste Asiático, Historia de España, Historia de Japón, así como cualquier otra historia que se imparta a futuro.

Tabla 6. Cantidad de cursos por área temática según plan de estudios de 1970

Plan de Estudios 1970	
Área temática	Cantidad de cursos por área temática en Bachillerato
<b>Artes</b>	12
<b>Historia</b>	5
<b>Historia del Arte</b>	4
<b>Idioma (lengua)</b>	No se especifica cantidad de cursos, solo cantidad de créditos con los que se debe cumplir en el tercer (6 lenguas Modernas o 5 lenguas Clásicas) y cuarto año (6 en Modernas u 8 en Clásicas).
<b>Complementarios</b>	El programa señala que se deben cumplir 10 créditos de estos cursos.
<b>Antropología</b>	2
<b>Letras</b>	1
<b>Otros</b>	8

Fuente. Elaboración propia a partir de la información tomada del CU (1970).

En la Tabla 6 se puede observar un ordenamiento de cursos de forma secuencial, donde sobresale por un margen más amplio los de Artes, que son aquellos de carácter práctico impartidos para la formación de profesionales dentro de las artes plásticas. Es decir, el estudiante matriculado en la carrera de Historia del Arte entre el periodo de 1970 a 1985 (antes del cambio curricular), compartía la mayoría de su formación con estudiantes de las carreras artísticas. Se destaca la distribución de materias de este plan de la siguiente forma (ver anexo 2):

1. **Primer año.** Los cursos de Artes eran Perspectiva I, Dibujo I, Escultura I, Anatomía Artística, Modelado, Color (Educación Visual). De Letras encontramos Mitología Clásica, y por último Historia del Arte I.
2. **Segundo año.** Encontramos los cursos Óleo I, Acuarela, Composición y Diseño, Perspectiva II, Dibujo II del área de Artes. Del área de Historia encontramos

Geografía Regional Mundial, de Antropología se cursaba Antropología General, y de Historia del Arte, Historia del Arte II.

3. **Tercer año.** Del área de Artes encontramos el último curso Composición y Diseño. De Historia vemos los cursos Historia Antigua, Historia Medieval. Lenguas (Clásica u Oriental, Inglés o Francés), Arqueología, e Historia del Arte III.
4. **Cuarto año.** Observamos los cursos de Historia Moderna, Historia Contemporánea, Complementarios (optativos de Historia), Lenguas e Historia del Arte IV.

Frente a la marcada formación artística del plan de estudios de la carrera, encontramos otra serie de cursos que parecen haber funcionado como complemento para las cuatro materias de Historia del Arte, como lo son los cursos de Historia, las materias complementarias y los cursos de Idioma. A partir del tercer año del plan, vemos como se integran de forma más acelerada los cursos de Historia Universal con Historia Antigua e Historia Medieval. A pesar de esto, estos cursos no compartían la misma secuencia histórico-temporal con los contenidos del curso Historia del Arte 3, lo que significa que en su momento, no se dio un estudio continuo de los procesos de carácter histórico, social, político y cultural, que afectan directamente el aprendizaje del desarrollo artístico.

Se destaca que los cuatro cursos de Historia del Arte indicados en el plan, contenían aspectos generales de la enseñanza de temas tradicionales del arte europeo occidental propios de la disciplina como Arte Antiguo, Arte Medieval, Arte del Renacimiento, Arte Barroco, Arte del Siglo XIX y Arte del Siglo XX (Entrevista S.2, comunicación personal, 20 de abril del 2017).

Los cursos de Idiomas permitían la adquisición de conocimientos en lenguas clásicas (sánscrito, latín o griego.) y modernas (francés, inglés, etc.), mientras que los dos cursos de antropología brindaban una pincelada sobre los estudios culturales del ser humano.

Partiendo de la información analizada, no parece que se diera una planificación estratégica en aras de establecer una formación académica en Historia del Arte concreta, sino que más bien parece ser que este primer plan de estudios fue pensado como una extensión formativa de los cursos del área de Artes Plásticas, con relativa formación en Historia Universal, idiomas e Historia del Arte.

#### **b) Plan de Estudios 1985**

El plan de estudios de 1985 presenta características que distan de la estructura observada en el plan de 1970, especialmente en la cantidad y distribución de cursos por área temática. Se da un cambio en el enfoque formativo ya que sobresale ahora la implementación de quince cursos de Historia del Arte en bachillerato y cinco cursos en licenciatura. Se reduce la cantidad de cursos del área de Artes a nueve cursos centrados en Diseño I, II, III, y IV, cursos introductorios de pintura, escultura, cerámica y grabado, así como un último curso complementario del área de las Artes (Centro de Evaluación Académica, 1985). Los cursos de Historia siguen manteniendo un espacio importante dentro del enfoque formativo, ahora con siete cursos en bachillerato y dos cursos en licenciatura. La distribución por área temática se presenta en la Tabla 7 a continuación:

**Tabla 7. Cantidad de cursos por área temática según plan de estudios de 1985**

<b>Plan de Estudios 1985</b>		
<b>Área temática</b>	<b>Cantidad de cursos por área temática según Grado académico</b>	
	<b>Bachillerato</b>	<b>Licenciatura</b>
<b>Historia del Arte</b>	15	5
<b>Artes</b>	9	0
<b>Historia</b>	7	2
<b>Idioma</b>	4	0
<b>Antropología</b>	3	1
<b>Letras</b>	2	0
<b>Geografía</b>	1	0
<b>Otros</b>	7	0

**Fuente:** Elaboración propia a partir de la información tomada del CEA (1985).

El énfasis en la implementación de cursos de Historia del Arte demuestra una división cronológica y temática de los contenidos de la historia del arte occidental que no existía antes. Cursos como Arte Antiguo, Arte Medieval, Arte del Renacimiento, Arte Barroco, Arte del Siglo XIX, Arte del Siglo XX establecen ya una intencionalidad secuencial de la enseñanza de la Historia del Arte. Junto a esto, los cursos de Historia Universal complementan la formación.

El plan presenta otro tipo de cursos llamados Lecturas Dirigidas Historia del Arte I y II en bachillerato y la tercera en licenciatura. Al parecer estos cursos funcionaron como materias de contenido libre, ya que cada estudiante debía concretar con el profesor cuál o cuáles serían los temas a tratar. El Sujeto 1 menciona que estos cursos funcionaban como comodines vacíos que podía utilizar el estudiante para ir encontrando un espacio de especialización o para vincular lo aprendido con el eventual trabajo final de graduación. (Entrevista S.1, comunicado personal, 1 de abril del 2017).

En esta nueva estructura curricular se presenta la modalidad de “requisitos” para poder matricular ciertos cursos del área de Historia del Arte, Artes y Antropología. Cursos como Diseño I, II, III, y IV debían ser aprobados de forma ordenada para poder avanzar en el plan curricular lo que involucra la apertura anual de estas asignaturas. Los cursos relacionados con el área de Antropología tenían como requisito aprobar el curso Introducción a la Antropología para poder matricular Teorías Antropológicas I y Arqueología y Etnología de América, todo esto en el bachillerato. Para licenciatura se debía aprobar Teorías Antropológicas I para poder matricular el curso II (ver anexo 4).

En el caso de los cursos destinados a un periodo específico de la Historia del Arte europeo, se necesitaba únicamente haber aprobado previamente Introducción a la Historia del Arte impartido en el primer ciclo del primer año de carrera. Al no existir requisitos concretos en este espacio, las materias podían ser llevadas en un orden aleatorio, lo que claramente pudo afectar el proceso formativo, generando vacíos y la imposibilidad de establecer relaciones concretas entre elementos clave de la Historia del Arte, la Historia y demás cursos que complementaban los aspectos educativos y formativos de esta disciplina académica. Esta información fue corroborada por el Sujeto 4 al señalar lo siguiente:

*S.4: Los cursos de Historia del Arte iban más o menos en orden, aunque ninguno era requisito del otro, entonces uno podía empezar por donde uno quisiera, no había porqué empezar por la antigüedad. Necesariamente el primer curso siempre era Introducción a la Historia del Arte. La idea del programa era que si uno estaba llevando antigüedad clásica o historia del arte antiguo, llevase también historia general antigua y filosofía clásica; osea pretendían ir ordenados en relación a otras disciplinas históricas*

*dentro del mismo periodo, y además, había un énfasis importante que ha desaparecido en el programa, de antropología. (Entrevista S.4, comunicación personal, 19 de mayo del 2017)*

Otros datos importantes brindados por el Sujeto 4 en la entrevista arrojaron una serie de interrogantes con respecto a la posibilidad de que hubiera sido creada otra malla curricular entre el plan de 1985 y el del 2007 que no haya sido identificada, ya que este menciona el haber cursado una serie de asignaturas que no pertenecen a la información contenida en el plan de 1985. El Sujeto 6 corrobora esta misma información al mencionar el nombre de estos cursos que no figuran en el plan. Ello se ejemplifica con los insumos brindados por los participantes:

*S.4: Realicé mis estudios en 1997. El programa de ese momento incluía más materias prácticas que actualmente. Teníamos que llevar Dibujo 1 y 2, los cuatro diseños y dos anatomías. La formación es esencialmente igual a la actual por medio de órdenes cronológicos, desarrollo histórico y lecturas. (Entrevista S.4, comunicado personal, 19 de mayo del 2017).*

*S.6: Cuando yo entré a la carrera había que realizar la prueba de habilidad artística. Dentro del plan de estudios, una parte sustancial implicaba pues el aprendizaje de técnicas artísticas. Había que llevar diseño, dibujo, cursos de anatomía, había que llevar una cantidad sustancial de cursos generales en cuestiones de producción artística, en escultura, pintura, grabado, etc. (Entrevista S.6, comunicado personal, 14 de noviembre del 2017).*

Por otro lado, para la licenciatura se creó además el curso de Arte Precolombino, que junto al de Arte Costarricense resultan ser las únicas asignaturas que integran en su repertorio de contenidos aspectos del arte de la región centroamericana y latinoamericana.

La formación en Historia del Arte durante este periodo se vio marcada por una afluencia de cursos de Historia del Arte, complementados con conocimientos básicos de técnicas artísticas como pintura, escultura, grabado, etc., cursos de Historia Universal y un aumento de cursos de Antropología. Podríamos argumentar que esta división de las áreas temáticas representa también el enfoque formativo de la estructura curricular de la carrera.

A pesar de que ya se va construyendo una finalidad formativa un poco más clara, se mantienen todavía vacíos a nivel de contenido curricular y problemas de coincidencias de asignaturas que formen un vínculo educativo entre ellas, lo que provoca confusión al analizar cuál fue la capacidad formativa real del momento frente a otros campos disciplinarios. Por último, observamos la introducción de un curso que expone contenidos teóricos sobre la Historia del Arte que es, Teoría del Arte I. Este es el primer curso de este tipo que se plantea hasta este periodo.

### **c) Plan de Estudios 2007 y 2013**

El plan de estudios del 2007 y el del 2013 son un caso peculiar, ya que este último se propuso como una modificación parcial de la estructura de cursos del primero. En esta se observa una intervención mínima, ya que se substituyeron únicamente cuatro cursos del área de Artes, y se introdujeron cursos relacionados con contenidos propios de la Historia del Arte.

Para el 2007, se advierte un cambio curricular significativo, ya que se eliminan la mayoría de cursos prácticos, quedando de esta forma los cursos de Diseño I, II, III y IV, y cuatro nuevos cursos de Taller de Materiales electivos. Se amplían los cursos sobre Historia del Arte europeo, así como los cursos sobre teoría de la Historia del Arte; se eliminan los de Antropología menos Introducción a la Antropología, y se agregan ocho cursos de la Escuela de Filosofía: Introducción a la Filosofía, Filosofía Clásica I y II, Filosofía Moderna I y II, Estética General, Filosofía del Arte, y Filosofía Contemporánea en el quinto año o licenciatura. También se crean los cursos de Iconografía I y II, Semiótica del Arte y Lectura y Análisis de la Imagen, Mitología del Arte<sup>20</sup>, Museología y Teoría del Arte II que antes no existían (Vicerrectoría de Docencia, 2007). Se separó el curso de Historia del Siglo XX en dos, dejando uno en el cuarto año del bachillerato y el otro en licenciatura. Los cursos de especialización llamados Lecturas Dirigidas se integran todos al bachillerato a partir del tercer año, y se crea un cuarto curso de estos.

Para la licenciatura se observan otro cambio importantes ya que junto al cursos de Arte Costarricense encontramos ahora el de Arte Contemporáneo de Costa Rica, lo que involucra que en cada modificación a los planes, se integran poco a poco más materias relacionadas con contenidos historiográficos de las artes visuales costarricenses. Vemos también cursos de Historia Universal y de la nueva área temática de Filosofía. Se introducen dos cursos de Práctica Profesional, los cuales promovieron la adquisición de experiencias laborales fuera del ámbito de la academia, en espacios de tipo cultural del

---

<sup>20</sup> En el plan de 1970 se cursaba una asignatura similar llamada Mitología Clásica e impartida por la Facultad de Letras.

ambiente nacional, como por ejemplo instituciones museísticas, fundaciones de arte, galerías, entre otros. Estas modificaciones curriculares se verificaron gracias al aporte brindado por el S.3:

*S3: El cambio curricular del 2007 consistió en la eliminación de muchos cursos que eran de la carrera de Historia y ya no existían, otros cursos de Antropología ya que no coincidían con los nuevos cursos que se estaban introduciendo que eran específicamente de Filosofía. La idea de este cambio era llevar a la par los cursos de Historia del Arte, Historia Universal e Historia de la Filosofía. Se empezó a cuestionar de donde venía la carrera de Historia del Arte, si pertenecía a la filosofía o a otros campos disciplinarios. (Entrevista S.3, comunicado personal, 12 de mayo del 2017).*

La Tabla 8 esclarece la cantidad de cursos por área temática que se dieron para el plan del 2007, y los siguientes cambios parciales realizados en el plan del 2013:

**Tabla 8. Cantidad de cursos por área temática: plan de estudios del 2007 y 2013**

Distribución por área temática	Plan de Estudios 2007		Plan de Estudios 2013 (cambio parcial)	
	Bachillerato	Licenciatura	Bachillerato	Licenciatura
<b>Cantidad de cursos por área temática según Grado Académico</b>				
<b>Historia del Arte</b>	21	6	24	6
<b>Artes</b>	8	0	2	0
<b>Filosofía</b>	7	1	7	1
<b>Historia</b>	5	1	5	1
<b>Antropología</b>	1	0	1	0
<b>Idioma</b>	1	0	1	0
<b>Práctica Profesional</b>	0	2	0	2
<b>Otros</b>	7	0	7	0

Fuente. Elaboración propia a partir de la información tomada de la VD (2007) y del CEA (2013).

Según señala la profesora Sánchez (2016) en su artículo *Arte y Currículum: La Escuela de Artes Plásticas de la Universidad de Costa Rica (1897-2015)*, con el cambio curricular del 2007 se dieron modificaciones centradas en la formación educativa debido a que los nuevos objetivos curriculares buscaron producir “profesionales con amplias capacidades para la investigación, y el desarrollo de la teoría y la crítica del arte” (p. 33).

Sin embargo, si observamos la estructura de materias propuestas en el plan de estudios (ver anexo 5) es evidente que no existen cursos dirigidos a la enseñanza y aprendizaje de métodos de investigación, que permitan profundizar en los enfoques y paradigmas que han determinado la producción académica y científica. Existen únicamente dos cursos sobre Teoría del Arte, y un curso sobre Crítica de Arte, por lo que no podemos afirmar que mientras duró este plan, se dio una amplia formación de profesionales en estos ámbitos ni en investigación. Podemos verificar este hecho con la siguiente declaración:

*S.5: se supone que se forman investigadores, pero me parece que la carrera no forma investigadores porque no hay cursos de metodologías de investigación de ningún tipo, lo que hay son cursos de metodologías de interpretación de imágenes y de interpretación de fenómenos culturales. Entonces nos enseñan a interpretar cosas, pero no a generar los datos que nosotros necesitamos para hacer la información, más que consultar fuentes secundarias. No recuerdo nunca que nos hayan enseñado a trabajar fuentes primarias en algún curso de la carrera. (Entrevista S.5, comunicado personal, 17 de junio del 2017).*

La modificación realizada en el 2013, propone la eliminación de tres talleres de materiales, los cursos de Diseño I, II, III y IV, y el curso de Historia de la Fotografía se

vuelve parte de las materias optativas. Para solventar los vacíos provocados por la exclusión de los cursos de diseño, se incorporan los cursos de Historia del Diseño, Arte y Sociedad, Optativo específico para Historia del Arte y Arte Americano (Centro de Evaluación Académica, 2013). Este último, permitió que se ampliara un poco más la proyección de cursos referentes a las latitudes más cercanas a Costa Rica. De esta forma encontramos en el bachillerato el curso de Arte Americano y en la licenciatura Arte Costarricense, Arte Precolombino y Arte Contemporáneo de Costa Rica.

A pesar de que se constituye una estructura curricular más ordenada en un sentido cronológico, histórico y temático, no se solventan los problemas en materia de requisitos para los cursos de Historia del Arte, más bien parecen haber aumentado y haberse vuelto poco clara. Es decir, no encontramos claridad en la forma en la cual se vinculan los requisitos y la secuencia de los cursos, lo que provoca que estos, en ocasiones, parezcan desvinculados. Para visualizar esto, a continuación, la Tabla 9 presenta la lista de cursos con requisitos para las mallas curriculares de este periodo:

**Tabla 9. Cursos y sus respectivos requisitos: mallas curriculares del 2007 y 2013**

<b>Cursos y requisitos que comparten los planes de estudio del 2007 y el 2013</b>	
<b>Nombre de cursos</b>	<b>Requisitos</b>
Introducción al Arte II	Introducción al Arte I
Arte Americano	Introducción al Arte I
Lectura y Análisis de la Imagen	Semiótica del Arte
Arte Antiguo	Introducción al Arte II
Mitología en el Arte	Introducción al Arte II
Arte Medieval	Museología
Teoría del Arte II	Teoría del Arte I
Lectura Dirigida II	Lectura Dirigida I
Arte del Renacimiento	Mitología del Arte
Lectura Dirigida III	Arte Medieval
Arte Barroco	Teoría del Arte II
Lectura Dirigida IV	Arte del Renacimiento
Arte del Siglo XIX	Iconografía I
Filosofía Moderna II	Filosofía Moderna I
Arte Costarricense	Introducción al Arte II
Historia del Arte del Siglo XX I	Arte Barroco
Arte Precolombino	Introducción al Arte II
Arte Contemporáneo de Costa Rica	Arte del Siglo XIX
Historia del Arte del Siglo XX II	Iconografía II

**Fuente.** Elaboración propia a partir de la información tomada de la VD (2007) y del CEA (2013).

Si en el plan de 1985 veíamos cómo todos los cursos de Historia del Arte tenían en común el requisito de haber llevado la materia Introducción a la Historia del Arte, ahora vemos más bien que no existe una secuencia lógica de estos, y menos una secuencia temática que justifique los requisitos elegidos para cada curso. Esta situación continuó del plan del 2007 al plan del 2013, y no se solucionó a pesar de que este segundo involucró un estudio y un cambio parcial de su estructura curricular.

Por último, se confirma que la modificación realizada entre estos dos periodos fue mínima. Como se observó en la tabla anterior, la distribución por área temática cambió

únicamente en los primeros dos apartados; se aumenta de 21 cursos de Historia del Arte en bachillerato del plan del 2007 a 24 cursos en el 2013. Por otro lado se reduce la cantidad de cursos del área de Artes de 8 en el 2007 a 2 en el 2013. Esta reducción significativa de asignaturas de Artes frente al aumento en Historia del Arte refleja la transformación que se empezó a proyectar en el plan de 1985. Es presumible que se buscara definir más claramente los lineamientos teóricos y metodológicos dirigidos hacia un estudio académico y profundo de la Historia del Arte, abandonando casi que por completo la experiencia o enseñanza de tipo artístico.

La introducción de 8 cursos de área del Filosofía, los 6 cursos del área de Historia Universal y el incremento considerable de cursos propios de Historia del Arte ya pronostican el establecimiento definitivo de lo que al parecer será un eje formativo general dividido en tres áreas: Historia del Arte, Filosofía e Historia Universal.

#### **d) Plan de estudios 2017**

En el nuevo plan de estudios formalizado a partir del 14 de febrero del 2017 (Centro de Evaluación Académica, 2017), encontramos ya una estructura curricular ordenada adecuadamente que establece de forma más concreta, los intereses educativos, y al parecer de forma implícita, el eje formativo de la carrera. Este plan contempla una mayor cantidad de modificaciones tanto a nivel de bachillerato como de licenciatura, lo que da continuidad al proceso de cambio que se venía gestando desde la malla curricular del 2007. Pareciera que hubo una reflexión sobre los requisitos de los cursos según planteados en el plan del 2013, logrando de esta forma una secuencia más lógica por ciclo lectivo de los cursos que

comparten una temporalidad específica pero que pertenecen a diferentes disciplinas (ver anexo 9). Esta transformación se alineó con los nuevos cursos de Historia del Arte que se integraron al plan, lo cual deja entrever un interés real por establecer una formación general más integral en su estructura y contenidos, y consecuente con los lineamientos de un estudio de la Historia del Arte académica y tradicional europea.

Las modificaciones al plan se dieron tanto en el bachillerato como la licenciatura y abarcaron la creación de nuevos cursos enfocados en la Historia del Arte, la reducción de los restantes cursos de Artes, la adición de un curso del área de Historia Universal, y la modificación de los cursos de Filosofía de acuerdo a los cambios acaecidos en el plan curricular de la Escuela de Filosofía. De este modo, se unificaron los cursos de Filosofía Clásica, Filosofía Moderna y Filosofía Contemporánea, y se pasó de seis cursos a tres (esto cambios fueron realizados por la Escuela de Filosofía de la UCR). Se integraron además al plan curricular de la carrera de Historia del Arte, el curso de Filosofía Medieval, y el curso de Historia Colonial de América Latina del área de Historia Universal.

Además se eliminó uno de los dos últimos Talleres de Materiales, dejando únicamente un curso del área de Artes. Se crean los cursos de Arte Precolombino de Costa Rica, Arte Latinoamericano I y Arte Latinoamericano II. Se unifican los cursos de Iconografía en uno solo, y se creó el curso Iconografía. Se eliminó una de las dos Prácticas Profesionales que debían realizarse en la licenciatura, y se agregaron el curso de carácter teórico Los Estudios Visuales: Visualidad y Producción Cultural y el curso Mujeres Artífices y Artistas (Centro de Evaluación Académica, 2017). La Tabla 10 presenta los cambios realizados en este plan:

Tabla 10. Cantidad de cursos por área temática según plan de estudios de 2017

Plan de Estudios 2017		
Área temática	Cantidad de cursos por área temática según Grado académico	
	Bachillerato	Licenciatura
<b>Historia del Arte</b>	25	9
<b>Historia</b>	6	1
<b>Filosofía</b>	6	0
<b>Artes</b>	1	0
<b>Antropología</b>	1	0
<b>Idioma</b>	1	0
<b>Práctica Profesional</b>	0	1

Fuente: Elaboración propia a partir de la información tomada del CEA (2017).

Con la reducción de cursos en el área de Filosofía, la eliminación del curso de taller de materiales y la unificación de los cursos de Iconografía, se integraron al plan tres cursos Optativos Específicos para la carrera de Historia del Arte, lo que implica una apertura a nuevos espacios y temáticas de estudio que van más allá de la enseñanza tradicional del arte europeo que ha marcado la pauta desde la creación de la carrera. Estos nuevos cursos fueron aprobados en la Resolución VD-R-8909-2013 (Vicerrectoría de Docencia, 2013). En esta se aprueba una actualización de la sección de cursos optativos y se integran al plan de estudios de Historia del Arte catorce nuevos cursos (ver anexo 7). Estos nuevos cursos abarcan espacios artísticos tanto del arte Occidental como Oriental, tales como Arte Oceánico y Africano, Arte Hispano-Musulmán, Arte Maya, entre otros. Se observan también asignaturas que proponen el estudio de manifestaciones plásticas que van más allá de las técnicas tradicionales y también relacionadas a otro tipo de bellas artes, como Historia del Comic, Historia de la Música Aplicada a las Artes Visuales, Historia el Cine e Historia del Libro y de la Imagen Impresa (ver anexo 9). Se proyecta de esta forma, un

currículo que posiciona el acto pedagógico hacia perspectivas cercanas al arte oriental, la producción gráfica, la cultura de masas, teorías contemporáneas, etc.

Además, se da un cambio en el ordenamiento de los cursos por semestre, lo que permite una mayor coherencia temática y linealidad en la formación. En este plan es posible observar cómo los cursos de Historia del Arte, Historia y Filosofía relativos a un periodo en específico, se encuentran todos en el mismo semestre. Por ejemplo, en el primer semestre del segundo año de la carrera se debe de cursar Arte Antiguo, Arte Precolombino, Filosofía Clásica, Historia Antigua e Historia Antigua de América, y así sucesivamente con cada cursos que contenga estos elementos (Centro de Evaluación Académica, 2017).

Queda claro de esta forma que el currículo de Historia del Arte en la actualidad, está constituido por tres ejes centrales que han sido y sistematizados a través del tiempo desde la creación de la carrera: el primero de ellos es por supuesto el énfasis en la Historia del Arte occidental, complementado un área de Filosofía, y delimitado por la Historia Cultural. Los ejes aparecen ordenados en este plan en un sistema de ciclos lectivos pensado de forma cronológica desde el arte, la historia y el pensamiento. Estos son los lineamientos epistémicos generales de la carrera de Historia del Arte en la UCR en la actualidad.

## **2. Categoría 2. Metodología pedagógica**

Esta categoría comprende la forma en la cual se ejecuta el discurso propuesto por el profesor y los procedimientos que este utiliza para enseñar los contenidos que constituyen el *corpus* teórico y práctico planteado en los cursos. Se integra de forma activa el conjunto

de principios y actividades de la praxis educativa, el cual culmina con una fase final del proceso pedagógico: el sistema de evaluación.

Para que se dé parte del acto pedagógico dentro del aula, el docente debe valerse de métodos e instrumentos que le permitan ejecutar los contenidos curriculares requeridos en cada una de las asignaturas que lo componen. El desarrollo de estos métodos depende del estilo de enseñanza de cada uno de los docentes de la carrera de Historia del Arte.

Al utilizar la frase “estilo de enseñanza” dentro de esta investigación, dejamos a un lado su habitual uso como sinónimo de enfoque pedagógico, tendencia pedagógica o escuela pedagógica. Se plantea aquí a partir de la conceptualización propuesta por Gómez y Polaina (2008) donde este se comprende como “expresiones individuales de cada profesor (...) el conjunto de rasgos propios y la forma particular de actuar de un docente en su cotidiano del aula” (p. 50). Nos interesa por lo tanto analizar cuáles han sido, a través de la historia de la carrera de Historia del Arte, los métodos de enseñanza utilizados por los docentes. La identificación y análisis de estos elementos permiten corroborar los aspectos que van determinando el enfoque formativo dentro del modelo pedagógico de la carrera.

### **2.1. Subcategoría 1. Metodología o estrategia de enseñanza**

La constitución del acto pedagógico dentro de los espacios de enseñanza se encuentra determinada también por la manera en la cual los profesores ponen en práctica sus formas de educar. La metodología o estrategia educativa es aquella que se utiliza para impartir los contenidos teóricos y prácticos del programa de curso. Dentro de los procesos

de aprendizaje, la implementación de estrategias didácticas diversas permite una orientación más clara en la organización y formación de un programa o plan determinado.

Dentro de la carrera de Historia del Arte los docentes han compartido casi que por igual, el mismo esquema de enseñanza al impartir lecciones; este se conoce como la clase magistral. Como veremos a continuación, ha existido una repetición constante de este método por parte de los profesores que han sido partícipes de la construcción curricular de la carrera a lo largo del tiempo. Algunas de las evidencias expuestas en las entrevistas se pueden observar a continuación:

*S.1: no había mucha variedad. El esquema eran clases magistrales. Llegar a escuchar al profesor lo que durara la clase y en mi tiempo era con diapositivas. No había más que eso. Ese era el esquema que utilizaban los tres profesores que te conté, y muy limitado. (Entrevista S.1, comunicado personal, 1 de abril del 2017).*

*S.3: en términos generales, los profesores utilizan la clase magistral complementada con medios digitales de reproducción de imágenes para poder enseñar. (Entrevista S.3, comunicado personal, 12 de mayo del 2017).*

*S.4: si la clase magistral se considera una metodología de enseñanza, pues esa sería. (Entrevista S.4, comunicado personal, 19 de mayo del 2017).*

*S.5: las clases son predominantemente magistrales. Otra práctica que está en varios profesores, es asignar lecturas para que el estudiante las exponga ya sea de manera individual o bien grupal. Otras personas no solo asignan la exposición, sino también establecen un plenario o discusión en clase, pero me parece que esto termina siendo como lo mismo; es como una exposición igual delante de la gente y en todo caso ese tipo de*

*enseñanza es vertical y jerárquica. Es magistral.* (Entrevista S.5, comunicado personal, 17 de junio del 2017).

Cabe destacar, que la clase magistral es un ejercicio metodológico que proviene directamente de la tradición pedagógica que aun permea los modelos de enseñanza dentro de los espacios educativos actuales. Proviene de la enseñanza escolástica de la época Medieval, donde la educación buscaba un control sobre el carácter del individuo, la disciplina era el medio idóneo para educar, y la memoria era la base de un currículo centrado en un método vertical, donde el profesor es el emisor y el alumno el receptor del conocimiento (Pinto y Castro, 2008).

En este proceso educativo, la clase magistral parte de la construcción de la lección a partir de la utilización de imágenes como núcleo central de los contenidos que se estudian dentro de la carrera. Bajo este esquema, una clase con contenidos de Historia del Arte se planea a partir de un orden temporal cronológico, donde el estudio de la imagen u obra de arte se elabora según su realidad histórica, política, económica, social y cultural del periodo que se estudia.

Una forma en la cual se estructuraba la información que el profesor tenía que impartir era a través de un medio que el Sujeto 2 y Sujeto 4 llaman “guiones”. Al parecer, este mecanismo era básicamente (como lo dice su nombre) un guion estructurado de la clase, donde se utilizaba la información contenida en él para enfatizar las imágenes a partir de las épocas y teorías. (Entrevista S.2, comunicado personal, 20 de abril del 2017). Se basaba en este ideal de profesor emisor y alumno receptor del conocimiento.

El problema de implementar únicamente este método es que el docente no busca fomentar en el estudiante competencias que desarrollen capacidades analíticas e interpretativas sobre los temas y contenidos que se le enseñan, ya que lo que el docente ofrece es un producto dado. Bajo estos criterios, Ortiz (2013) explica que esto genera que el individuo sea simplemente un elemento pasivo de su propia educación, reproductor del conocimiento otorgado por el docente, e incapaz de ser partícipe de un proceso educativo que busque un aprendizaje significativo en él. Se busca que el estudiante desarrolle más su capacidad memorística y no de análisis, lo que implica una enseñanza centrada en los contenidos y no en el estudiante y sus procesos de aprendizaje.

Parece ser que lo que ha caracterizado a la implementación de esta estrategia de enseñanza ha sido el apego del docente a la repetición de los mismos lineamientos pedagógicos con los cuales fue educado, ya sea por desconocimiento o simple comodidad. No parece haber una reflexión sobre su propia práctica educativa. Esta misma afirmación la encontramos en la siguiente intervención:

*S.1: yo creo que era una cuestión repetitiva verdad, simplemente se hace de esta manera porque así fue como yo lo aprendí, así funciona y hasta que nadie me diga que hay otra mejor, porqué pensar en otra mejor. (Entrevista S.1, comunicado personal, 1 de abril del 2017).*

El Sujeto 6 corrobora también la implementación de la clase magistral como esquema de la tradicionalidad académica, pero demuestra que se pueden aplicar otras estrategias didácticas que complementen la enseñanza dentro y fuera del aula, como apunta a continuación:

*S.6: calificaría mi enseñanza, mi postura hacia la misma como muy tradicional, hasta cierto punto una reproducción de los métodos con los cuáles a mí se me enseñó. No estamos igualmente de acuerdo todos en las maneras de evaluar por ejemplo, aunque creo que todos partimos de una metodología que tienen como sustento fundamental y básico la clase magistral y complementada con lecturas. En la medida de lo posible, trato de implementar en mis cursos una gira, para que los estudiantes puedan tener contacto directo con las manifestaciones artísticas que estamos viendo o equivalentes costarricenses de esas manifestaciones artísticas. (Entrevista S.6, comunicado personal, 14 de noviembre del 2017).*

De esta forma, el Sujeto 6 expone la utilización de la gira como una estrategia didáctica que le permite acercar al estudiante, de una forma más real, a las manifestaciones artísticas que estudia. Entendemos aquí el concepto de estrategia didáctica como “los procedimientos dirigidos a alcanzar una determinada meta de aprendizaje mediante técnicas y actividades” (Departamento de Docencia Universitaria, 2015, p. 5). Es claro que lo único que se necesita para ejercer un cambio en la enseñanza, es que el docente se interese por generar procesos de aprendizaje que fomenten una actitud activa del estudiante en su proceso educativo.

## **2.2. Subcategoría 2. Instrumentos de enseñanza**

La utilización de herramientas para la ejecución de los contenidos de los cursos por parte del docente en Historia del Arte son bastante limitadas. A partir de una metodología

como la clase magistral, las posibilidades de innovación con respecto a los instrumentos de enseñanza pueden parecer escasas. Es por esto que es necesario implementar estrategias didácticas que permitan complementar este método; de esta forma, se conocería y accedería a otro tipo de instrumentos tanto materiales como digitales.

Para el caso de estudio que nos compete, se identificaron una serie de instrumentos donde el común denominador parte de la utilización de aparatos digitales y la oralidad de la clase magistral. El uso de diapositivas, presentaciones PowerPoint, así como los documentales y películas en menor medida, son las herramientas que comparten en común los docentes de la carrera en su práctica educativa. Todos ellos parten de la necesidad de estudiar los contenidos teóricos, históricos y artísticos representados por la imagen (obra de arte).

La utilización de diapositivas y del archivo de imágenes fue recurrente durante las décadas antes de la aparición de la computadora y de los medios de reproducción digital. Las diapositivas eran una especie de pequeñas filminas donde la imagen era impresa de forma individual y proyectada en un espacio determinado. El Sujeto 2 resalta el uso de este medio y la creación de un archivo a partir de estos elementos como “proceso investigativo”, el cual culmina con la creación de los guiones de clase. Durante su labor como docente, mantuvo la utilización de estos instrumentos. (Entrevista S.2, comunicado personal, 20 de abril del 2017).

El Sujeto 1 menciona también el uso de diapositivas para enseñar en la clase magistral, además que resalta las Lecturas Dirigidas como un medio que le permitía al estudiante acceder al estudio de temas fuera de los contenidos curriculares usuales, así

como la consulta de textos que se discutían luego directamente con el profesor (Entrevista S.1, comunicado personal, 1 de abril del 2017). Se debe aclarar que las Lecturas Dirigidas son cursos que permiten hasta cierto punto, la especialización del estudiante en contenidos o temas de la Historia del Arte afines sus intereses personales. Estas no son un instrumento de enseñanza *per se*, pero pueden entenderse como un método pedagógico que permite un acercamiento más horizontal con el profesor, así como la posibilidad de ser partícipe activo de su propia educación.

Por otro lado, se observa la utilización de las presentaciones PowerPoint como el elemento digital que substituyó a las diapositivas en el esquema magistral. Aquí se utiliza también la asimilación de lecturas que el profesor asigna al estudiante, para que este complemente lo estudiado en clase. En menor medida, se toma la proyección de documentales o películas como medios que permiten complementar o ensalzar aspectos claves de los contenidos que el docente desarrolla en sus cursos. La utilización de estos medios depende de los intereses pedagógicos de cada profesor, como se muestra a continuación:

*S.3: Bueno, eso depende de cada profesor. En términos generales, los profesores utilizan medios digitales de reproducción de imágenes para poder enseñar, en este caso computador, video beam y el uso de PowerPoint por supuesto. Hay otros casos digamos que no utilizan imágenes ni utilizan otro tipo de referencias visuales, sino más bien discute acerca de libros, autores, etc. el otro caso también es que la carrera de Historia del Arte ha intentado introducir dentro de estos instrumentos de enseñanza, igual dependiendo de los intereses, aspectos como música o cine. Se aplican otras formas como la proyección,*

*discusión, análisis del contexto, etc.* (Entrevista S.3, comunicado personal, 12 de mayo del 2017).

S.4: *Se trabaja con diapositivas y proyector, video beam, PowerPoint y se van ordenando de forma más o menos cronológica para que los estudiantes entiendan el desarrollo de los diferentes estilos y artistas. Esto se complementa con las lecturas.* (Entrevista S.4, comunicado personal, 19 de mayo del 2017).

Todos los instrumentos de enseñanza analizados anteriormente, ejemplifican el dominio absoluto del esquema de la clase magistral dentro del acto pedagógico llevado a cabo en la carrera de Historia del Arte. Se establece de esta forma un método de “aprendizaje de corte academicista, verbalista, que dicta sus clases bajo un régimen de disciplina a unos estudiantes que son básicamente receptores” (Pinto y Castro, 2008, p. 3). Se afirma de esta manera la exigencia de un aprendizaje a partir de la memorización de la información que expone el profesor en clase; es una realidad educativa estática, que se ve permeada muchas veces por experiencias que terminan siendo ajenas en su totalidad al alumno.

### **3. Categoría 3. Evaluación de la enseñanza**

La implementación de un modelo evaluativo dentro de la praxis educativa, debe responder a los objetivos y competencias que se buscan lograr en el espacio formativo. En su aspecto general, la evaluación es un proceso dinámico, continuo y sistemático que busca comprobar de forma puntualizada, si los contenidos fueron asimilados y qué herramientas fueron aplicadas para lograrlo.

La evaluación de la enseñanza dentro del espacio universitario y específicamente, dentro de la carrera de Historia del Arte de la UCR, debe partir de lineamientos concretos que los profesores ejecutan según los requerimientos de los contenidos que imparten, lo que la transforma en un proceso complejo e inevitable. El reto fundamental al cual se debe enfrentar el docente en este aspecto del acto pedagógico, “es tratar de dinamizar la estrategia y los instrumentos evaluativos para generar alternativas a la solución de problemas y el mejoramiento de la calidad de la educación” (Mora, 2004, p. 3).

Debemos tomar en cuenta además que la evaluación, dentro de los espacios de carácter universitario, responde indiscutiblemente a un contexto que condiciona por completo su práctica evaluativa. Aquí, el docente está limitado por una serie de condicionantes legales, administrativas, organizativas y procedimentales que determinan sus posibilidades de aplicación de este proceso dentro del aula (Santos, 2001).

Para Mora (2004) la evaluación debe marcar un proceso que vaya más allá de la rendición de cuentas sobre el grado de efectividad de un plan o programa. Debe buscar generar una retroalimentación constante para la actualización y mejoramiento del espacio educativo y de las personas que lo integran.

Según González y Ayarza (1996) citados por Mora (2004), la evaluación educativa debe considerarse como la aplicación práctica de instrumentos que logren sensibilizar el quehacer académico y a la vez, facilitar la innovación.

### **3.1. Subcategoría 1. Instrumentos de evaluación**

La aplicación de estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes para evaluar los contenidos dentro de los cursos de la carrera de Historia del Arte de la UCR, parten indiscutiblemente de la experiencia o praxis pedagógica dentro del aula. Estas deberían responder a procedimientos que estén dirigidos a alcanzar metas de aprendizaje a partir de la propuesta de actividades o técnicas que lleven a una evaluación formativa. Esta debe valorar el proceso más allá de solo el cumplimiento de contenidos.

Los instrumentos de carácter evaluativo responden directamente al paso final del acto pedagógico; buscan determinar cómo los contenidos desarrollados a partir de la metodología o estrategia utilizada fueron absorbidos por el estudiante. El docente debe comprobar de esta forma si existió una asimilación por parte del estudiante, evaluando los conocimientos adquiridos a través de la instrucción brindada dentro del aula.

La experiencia evaluativa dentro de la carrera de Historiad el Arte de la UCR ha respondido a la implementación de un método tradicional educativo que busca primero medir los conocimientos adquiridos por los estudiantes para después evaluar el aprendizaje “real” de estos. Bajo estos criterios encontramos en la información analizada que desde una perspectiva histórica, las prácticas evaluativas han mantenido la utilización de un sistema más o menos regular, repetido continuamente por los docentes a lo largo del tiempo. Este sistema de evaluación se basa en tres instrumentos claros: los exámenes de desarrollo, exámenes de diapositivas y la implementación de un trabajo final que concrete los

contenidos estudiados. De forma ocasional y dependiendo del criterio del docente, se implementa también los reportes de lecturas y la exposición grupal o individual.

Los exámenes de desarrollo son instrumentos que ponen en práctica una medición de la capacidad retentiva y memorística sobre los contenidos de índole artístico, histórico, social, cultural, etc. que se enseñan dentro de las asignaturas de los planes de estudio. Es tal vez la forma más típica de evaluar el aprendizaje y desempeño del estudiante dentro del aula. Junto a esto, la carrera de Historia del Arte implementa otro tipo de examen de corte memorístico para evaluar el estudio y aprendizaje de las obras de arte, el artista, las técnicas empleadas y el periodo en el cual fueron ejecutadas; este se conoce como, se mencionó arriba, examen de diapositivas. La utilización de estos dos instrumentos fue mencionada en repetidas ocasiones por los sujetos entrevistados, tal y como se muestra a continuación:

*S.1: a bueno, gran detalle, olvidaba los exámenes. A mí me divertían mucho los exámenes porque nunca me fue mal pero mucha gente los perdía. Típico, paso veinte diapositivas, anotar ficha técnica de las obras y tres preguntas de desarrollo. Eso eran los exámenes. (Entrevista S.1, comunicado personal, 1 de abril del 2017).*

*S.3: es común que la mayoría de profesores de la cátedra utilicen la fórmula de exámenes de diapositivas, exámenes de desarrollo, un trabajo final, y de vez en cuando, reportes de lecturas, o por lo menos en mi caso eso pasa. Esa ha sido la forma tradicional de evaluar. Puede que el profesor utilice otros medios. (Entrevista S.3, comunicado personal, 12 de mayo del 2017).*

*S.4: es típico que se utilicen los exámenes de desarrollo, exámenes de diapositivas y la presentación oral y escrita de un trabajo final. Por lo menos así lo trabajo yo. Siempre*

*teniendo en cuenta la imagen como el elemento primordial.* (Entrevista S.4, comunicado personal, 19 de mayo del 2017).

*S5: se utilizan exámenes de diapositivas, exámenes de desarrollo, un trabajo final, y algunos profesores utilizan las exposiciones grupales o individuales. Algunos realizan tres parciales y en el último puede uno eximirse.* (Entrevista S.5, comunicado personal, 17 de junio del 2017).

*S.6: bueno, no podemos olvidar además que la evaluación ha sido tradicionalmente los exámenes de imágenes y de desarrollo verdad.* (Entrevista S.6, comunicado personal, 14 de noviembre del 2017).

Como podemos ver, ha existido un apego bastante contundente desde el aparato educativo de la carrera, hacia la implementación de este tipo de instrumentos a través de los años. Tomemos en cuenta también, que cada uno de los sujetos representa un ejemplo claro de la experiencia educativa de los planes de estudio puestos en práctica.

Mientras los exámenes mantienen un patrón repetido de tres preguntas de desarrollo, los exámenes de diapositivas se construyen de la siguiente forma: se presentan como la parte inicial de los exámenes, donde se debe colocar la información técnica de veinte imágenes (autor, nombre de la obra, técnica y fecha o movimiento artístico al cual pertenece). La elección de las imágenes responde a los temas asignados por el profesor para el examen. El docente suele dar la lista de las imágenes con la respectiva ficha técnica, y algunas veces comparte también las imágenes en formato digital. La imagen se presenta

como el elemento primordial dentro de la educación artística y la Historia del Arte, ya que de esta depende todo el *corpus* teórico y práctico de la disciplina.

La ejecución de un trabajo final de investigación busca valorar la comprensión del tema estudiado, la producción de pensamiento crítico y la generación de conocimiento a partir de la investigación académica. Es una herramienta tanto evaluativa como de enseñanza, ya que enfrenta al estudiante con los textos, para generar una nueva producción teórica. Esto solo puede lograrse a través de una formación que busque enseñar al individuo los aspectos metodológicos e interpretativos de investigar. Sin embargo, en el caso estudiado, esta situación en torno a la investigación al parecer ha representado un vacío que no ha podido solventarse desde la puesta en práctica del primer plan de estudios de la carrera hasta el que se encuentra actualmente vigente (ver anexos 2, 4, 5, 8 y 9). Al no existir cursos de metodologías de investigación y de alcances teóricos concretos, la formación resulta incompleta y claramente deficitaria; más cuando se le exige al estudiante aplicar competencias de las cuales carece.

El Sujeto 1 hace un señalamiento bastante interesante sobre el tipo de trabajo de investigación que se solicitaba durante sus estudios de bachillerato. Menciona que la expectativa de este era simplemente realizar especies de monografías o resúmenes con lo más importante y general de la información, por lo que carecía de cualquier intento por establecer una estructura investigativa que contuviese introducción, objetivos, marco teórico, etc. (Entrevista S.1, comunicado personal, 1 de abril del 2017). Vemos como el planteamiento del trabajo final adolece de un marco metodológico adecuado; podríamos

decir que este instrumento de evaluación era más cercano a una especie de ensayo o de resumen de lecturas. El Sujeto 4 menciona algo similar:

*S.4: hay una carencia en la orientación de la investigación. La mayoría de personas no saben investigar, lo que ha generado como resultado que los trabajos finales o tesis eran o resúmenes de investigaciones extranjeras o datos biográficos de los artistas costarricenses. (Entrevista S.4, comunicado personal, 19 de mayo del 2017).*

Por otro lado, observamos el caso del Sujeto 6 quien modificó su proceso de evaluación, eliminando del programa de sus cursos el trabajo final. Según señala, no encontraba justo exigirles a los estudiantes un trabajo que contemplase criterios y requerimientos que la misma carrera no les ofrece en su formación, por lo que ha empezado a implementar lo que él llama “reporte de un libro”. Aquí los estudiantes deben elegir un texto realizado por un historiador del arte que se encuentre dentro de los lineamientos que se estudian, para así realizar un análisis pormenorizado de sus contenidos, estrategia metodológica y aspectos teóricos (Entrevista S.6, comunicado personal, 14 de noviembre del 2017). Este identifica de forma crítica el hecho de que la formación del estudiante en la carrera de Historia del Arte, carece de competencias de esta índole.

El Sujeto 5 hizo referencia también, a otras herramientas de evaluación que son escasamente utilizadas:

*S.5: son pocos los cursos donde hicimos como estudios de caso que tuviéramos que hacer semana a semana o llevar tareas a la casa y luego regresar, eso lo recuerdo en el curso de Semiótica, en el curso de Lectura y Análisis de la Imagen sí hicimos ese tipo de*

*cosas y en Iconografía también.* (Entrevista S.5, comunicado personal, 17 de junio del 2017).

Se refleja de este modo, un interés aislado por proponer otros instrumentos y estrategias evaluativas que puedan ser aplicadas según la formación educativa y capacidades que posee el estudiante de Historia del Arte.

Las evidencias demuestran cómo se ha mantenido este concepto de la enseñanza tradicional de la Historia del Arte, donde el academicismo característico de la modernidad, define el paradigma positivista europeo en el cual se sustenta hoy en día esta carrera. Debemos cuestionar críticamente la ausencia de otras herramientas o mecanismos evaluativos que vayan más allá de la medición del conocimiento por contenidos. Hay un apego de los docentes producto de la comodidad y el estatismo que impide que estos propongan nuevas herramientas evaluativas. Lo que parece también es que existe un desconocimiento sobre prácticas pedagógicas y teorías educativas, lo que impide una actualización en el ámbito de la educación.

Es necesario destacar el papel que juega la evaluación dentro del acto pedagógico, ya que de alguna forma este condiciona todo el proceso curricular vinculado a la enseñanza-aprendizaje dentro del aula,

Quando el énfasis se acaba situando en la consecución de buenas calificaciones es porque el interés que tiene el conocimiento es, cuando menos, secundario. No tienen por qué ser antagónicos el valor de uso y el valor de cambio, pero la práctica pervertida puede exclusivizar el interés por las calificaciones. (Santos, 2001, p. 92).

La evaluación debe provocar la generación de competencias claras que permitan que el estudiante logre utilizar los insumos teóricos, metodológicos o prácticos aprendidos de forma que tenga la posibilidad de desempeñarse fuera del ámbito académico. Fomentar una evaluación que dependa únicamente de la obtención de una calificación como certificación de aprobación de un curso, programa o plan, reduce el acto pedagógico a una transacción donde el posible aprendizaje significativo es secundario. El docente debe potenciar la creación de conocimiento, y en menor medida la memorización de este. Buscar una enseñanza que proponga una evaluación por procesos permitiría la práctica de un aprendizaje significativo en aras de una educación superior integral.

### **Resultados finales**

Luego de haber analizado a profundidad cada una de las categorías y subcategorías que comprenden el sistema bajo el cual se deberían de constituir los procesos educativos formulados por la Cátedra de Historia del Arte y puestos en práctica por los docentes que la componen, nos compete ahora dar respuesta a la interrogante que dio inicio a esta investigación ¿Cuál ha sido el Modelo Pedagógico que ha caracterizado a la Carrera de Historia del Arte de la Universidad de Costa Rica? Partiendo de esta pregunta y el análisis de los resultados observados en párrafos anteriores, debemos primero determinar con claridad, los criterios conceptuales que definen un modelo pedagógico.

Los modelos pedagógicos parten de la construcción de un sistema ordenado que permite brindarle una guía al docente o especialista sobre la preparación y análisis de los

planes de estudio y programas, para de esta forma organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Gago (2002) citado por Gómez y Polaina (2008), un modelo pedagógico se define también “como una representación arquetípica o ejemplar del proceso de enseñanza-aprendizaje, en la que se exhibe la distribución de funciones y la secuencia de operaciones en la forma ideal, que resulta de las experiencias recogidas al ejecutar una teoría del aprendizaje” (p. 41).

Una de las características más importantes de esta configuración educativa es que puede variar de acuerdo a su complejidad, tipo y número de partes que la componen. Las variaciones que podemos encontrar dentro de un modelo pedagógico dependen del momento histórico en el cual se desarrollaron, el contexto educativo en el cual son aplicadas, las partes de interés, así como el énfasis que especialistas o profesores realicen sobre los componentes que la integran.

Basándonos en las definiciones anteriores, un modelo pedagógico es una estructura que ha sido sistematizada para brindarle un ordenamiento al acto pedagógico. A partir de esta premisa, se le presenta al docente un panorama bastante claro de cómo debe operativizar su práctica educativa. Para que esta pueda ser ejecutada satisfactoriamente, se debe partir de un planteamiento educativo que haya sido reflexionado, estudiado y discutido a profundidad entre los docentes que conforman la carrera. El estudio pormenorizado de las metas educativas, los contenidos, la construcción del currículo, así como la definición de los aspectos metodológicos y evaluativos de la enseñanza, entre otros, permite un ordenamiento consiente de las carreras. Se proporciona de esta forma, una

educación integral que posibilita el acceso del estudiante a una formación profesional que le permita competir activamente en los espacios laborales.

Según la teoría expuesta, queda dar respuesta a la principal interrogante de esta investigación. Debido a que la documentación administrativa recabada (planes de estudio de la carrera en 1970, 1985, 2007, 2013 y 2017, resoluciones de la Vicerrectoría de Docencia y justificación de la malla curricular para el 2007) no contenía información que permitiera esclarecer satisfactoriamente la pregunta de investigación, se decidió formular para el guion de la entrevista, una pregunta que pudiera brindar claridad a este tema. Bajo estos criterios se les hizo a los sujetos entrevistados la siguiente consulta: Desde su experiencia dentro de la carrera de Historia del Arte, ¿considera usted que esta posee un modelo pedagógico determinado?

Se presentan a continuación las respuestas brindadas por los sujetos entrevistados:

S.1: *No. Primero que nada, históricamente, todos los que han pasado por las escuelas de artes no sabemos de pedagogía, partamos de ahí. En métodos de enseñanza se desconoce sobre procesos cognitivos, todo lo que sea necesario (...) Es que lo que pasa es que ese modelo no está orientado hacia el estudiante, orbita en torno al contenido ¿me explico? La lógica de la enseñanza desde este esquema es que "tengo que enseñarle esto a estas vasijitas vacías", y no a partir de comprender que los estudiantes son un montón de sujetos con historias, con aportes, con conocimientos, y yo como profesor debo acompañar ese proceso de conocimiento, a partir de lo que ellos traen y a partir de lo que yo traigo y todos asumiéndonos como sujetos con deficiencias, incluido el profesor. Creo que no existía esta reflexión sobre la enseñanza; era un modelo más vertical, poco reflexivo y*

*determinado por jerarquías. (Entrevista Sujeto 1, comunicado personal, 1 de abril del 2017).*

*S.2: Mirá, no tanto por una razón. No hay un planteamiento claro, y esto se refleja en la carrera de Historia del Arte. Nosotros en la cátedra tenemos muy claro qué es lo que hay que darle al estudiante verdad; el análisis, ciertos marcos teóricos, la dimensión profesional. La verdad no te quiero dar la respuesta de que no, porque sería pesimista, sino más bien decirte que ningún programa puede ser estático, tiene que estar en constante dinámica de transformación y adecuándose a las necesidades de los tiempos. (Entrevista Sujeto 2, comunicado personal, 20 de abril del 2017).*

*S.3: Como modelo específico no podría ubicarlo, más bien por experiencia y afinidad de cada profesor. (Entrevista Sujeto 3, comunicado personal, 12 de mayo del 2017).*

*S.4: Bueno vamos ver, así como un modelo pedagógico es demasiado ambicioso para que exista, y realmente no existe, pero hay algunas técnicas básicas que se respetan más o menos en todo el mundo (...) No creo que haya un modelo pedagógico, creo que hay técnicas esenciales que tratan de una clase magistral por las diapositivas, por el guion, con un fuerte énfasis en la imagen. (Entrevista Sujeto 4, comunicado personal, 19 de mayo del 2017).*

*S.5: No de una manera consciente, pero de una manera inconsciente yo creo, no soy especialista en el tema, pero creo que si viera uno las prácticas comunes a todos los profesores y se buscaran las fuentes de donde se las están emulando, podría quizá determinarse de donde están trayendo todas esas cosas, como una arqueología de las*

*ideas. Quizás así se podría determinar que de verdad es un modelo pedagógico como decimonónico. (Entrevista Sujeto 5, comunicado personal, 17 de junio del 2017).*

*S.6: No, no creo que la carrera tenga un modelo pedagógico determinado para la enseñanza. Creo que en realidad talvez tenemos el pecado que nosotros, como cátedra, funcionamos de una manera muy independiente, y cada uno de los profesores que la forman tiene su modo muy particular de acercarse al problema de la enseñanza. Entonces no hay una perspectiva que nos una a todos, verdad. No estamos igualmente de acuerdo todos en las maneras de evaluar por ejemplo, aunque creo que todos partimos de una metodología que tienen como sustento fundamental y básico la clase magistral, verdad, ese me parece que es el terreno común en el que todos nos podemos encontrar; las experiencias de evaluación y las experiencias también de pues, estrategias particulares para enseñar son muy variadas, dependiendo de lo que cada quien hace. (Entrevista Sujeto 6, comunicado personal, 14 de noviembre del 2017).*

Al hacer una lectura crítica de los insumos expuestos, nos damos cuenta de varias situaciones: la primera de ellas es muy clara, y es el hecho de que ninguno de los sujetos entrevistados considera que la carrera de Historia del Arte de la UCR, en sus distintos planes, ha sido estructurada bajo un modelo pedagógico, y las evidencias lo confirman. Esto inmediatamente implica que la praxis educativa no responde a una estructura organizada que parta de una reflexión en conjunto con los actores responsables de ejecutarla (docentes pertenecientes a la cátedra de Historia del Arte, Unidad Académica, etc.), sino de una práctica de carácter individual de la enseñanza que al parecer no ha

permitido que se dé una cohesión a lo interno de la elaboración y ejecución de los programas.

Hay una serie de condiciones que permiten justificar claramente esta posición. Si retomamos el análisis realizado en apartados anteriores, observamos como la documentación administrativa realmente no presenta ninguna evidencia contundente que permita aseverar la existencia y puesta en práctica de un modelo pedagógico. El único documento que presentó alguna referencia indicativa de un posible acercamiento a esto, fue el texto dirigido a la malla curricular del 2007 donde se proponía la metodología proyectual como un enfoque pedagógico. En él se confunde un método de análisis del diseño con un elemento que engloba la orientación de la praxis teórica dentro de la secuencia del acto pedagógico. Esto puede ser un indicador claro de desconocimiento o confusión acerca de la construcción de los procesos pedagógicos que permiten articular la enseñanza y aprendizaje dentro del espacio educativo.

La finalidad formativa generada a partir de la propuesta de metas educativas claras ejecutadas por medio de los contenidos comprendidos dentro de la estructura curricular de la carrera de Historia del Arte, no se esclarece del todo con los insumos analizados. Comprendemos que se ha partido desde la creación de la carrera, de una enseñanza basada en la perspectiva de la academia tradicional del arte europeo vista desde el paradigma del positivismo, que ha ido creciendo con cada modificación curricular. El problema es que a nivel formal, no se pudo identificar ningún insumo que brinde premisas claras del porqué y para qué se está formando al estudiante en Historia del Arte. La evidencia no muestra una problematización de las estructuras tradicionales de aprendizaje, ni una meta profesional

ordenada, establecida y reflexionada, lo que directamente afecta la definición del perfil profesional del próximo Historiador del Arte.

Otra condición que determina la ausencia de un modelo pedagógico dentro de la carrera, parte del trabajo independiente que cada profesor realiza dentro de ella. Cuando nos referimos al trabajo en conjunto de los docentes de la cátedra, parece haber una especie de divorcio entre ellos, lo que ha impedido que se realicen esfuerzos concretos por establecer una meta o finalidad formativa clara a través de los años. Esta situación podría estar relacionada con la caracterización de algunos de los sujetos entrevistados en cuanto a una carencia de reflexión sobre el acto pedagógico por parte de los docentes. Su práctica educativa es una acción que llevan a cabo de forma individual que responde a una práctica de reflexión personal y no de criterios compartidos o acordados previamente. Parte primero del cumplimiento de los contenidos de los programas, y podría reflejar una posible falta de evaluación autoconsciente de su proceso educativo. No hay una perspectiva que englobe el acto pedagógico y que demuestre cuál es el objetivo de la formación en Historia del Arte en la UCR.

El problema no es que la práctica docente parta de un esquema particular desarrollado por cada profesor de forma individual, lo que sucede es que este no proviene de un ordenamiento de las herramientas de planeamiento y sistematización del proceso educativo. Esto es lo que ofrece el establecimiento de un modelo pedagógico. Es debido a esto que la enseñanza en el aula termina siendo una repetición del método de la clase magistral y su instrumentalización a partir de los ejercicios evaluativos tradicionales. Al no existir este proceso de reflexión en conjunto y de autoevaluación personal, lo que tenemos

es una serie de componentes del acto pedagógico representados por las categorías y subcategorías, que se ponen en práctica por una tradición de enseñanza, “porque así fue como yo lo aprendí, así funciona y hasta que nadie me diga que hay otra mejor, porque pensar en otra mejor” (Entrevista Sujeto 1, comunicado personal, 1 de abril del 2017).

Es por esto que podemos afirmar que no puede haber un modelo pedagógico establecido, que parte de criterios de enseñanza sólidos y de un paradigma educativo si este no ha sido formulado, expuesto, analizado y reflexionado en conjunto.

Se pudo identificar ciertas similitudes entre el acto o práctica pedagógica de los docentes de la carrera de Historia del Arte y elementos teóricos prácticos de estos modelos pedagógicos. El primero de ellos ha sido mencionado varias veces en el análisis; nos referimos al Modelo Pedagógico o de Enseñanza Tradicional. Como menciona Canfux (1996) citada por Pinto y Castro (2008), a este modelo se le ha etiquetado de enciclopedista debido a que,

El contenido de la enseñanza consiste en un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por las generaciones adultas que se transmiten a los alumnos como verdades acabadas; generalmente, estos contenidos están disociados de la experiencia de los alumnos y de las realidades sociales. (Pinto y Castro, 2008, p. 3).

Si observamos el Gráfico 3 extraído del texto de Ortiz (2013), podemos ver cómo se comparten ciertos esquemas propios de la metodología de enseñanza, sus instrumentos, la relación profesor-alumno, etc.

**Gráfico 3. Modelo pedagógico Tradicional**



**Fuente. Ortiz (2013).**

El Modelo Pedagógico o de Enseñanza Tradicional proveniente de la escolástica de la época Medieval, parte de un modelo basado en la enseñanza de contenidos, donde la formación del estudiante es disciplinar. La relación profesor-alumno es meramente vertical, poco reflexiva y basada en una jerarquía del conocimiento (poder). La forma en la cual se transfiere el conocimiento parte de la transmisión de los contenidos a partir de la clase magistral, donde el estudiante recibe los insumos ya establecidos, y el aprendizaje con base en la memorización, la repetición, y la ejercitación. (Pinto y Castro, 2007, p. 4). Hay una construcción muy cercana de los elementos estudiados que constituyen el acto pedagógico dentro de la carrera de Historia del Arte y los insumos teóricos y metodológicos que

componen este modelo tradicionalista. Como detalla Floréz (1994) citado por Pinto y Castro (2008), “en este modelo, el método y el contenido en cierta forma se confunden en la imitación y emulación del buen ejemplo, del ideal propuesto como patrón y cuya encarnación más próxima se manifiesta en el maestro” (p. 4).

Por otro lado, encontramos el llamado Modelo Conductista, que comparte también parte de la herencia del modelo tradicionalista. Surge en el siglo XIX como una teoría de aprendizaje que se desarrolló paralela al auge del capitalismo y su creciente racionalización y planeación económica, bajo una construcción donde se moldea meticulosamente la conducta productiva del individuo (Pinto y Castro, 2008, p. 4). El Gráfico 4 presenta un resumen claro de los elementos pedagógicos que constituyen a este modelo.

**Gráfico 4. Modelo Conductista Tradicional**



**Fuente. Ortiz (2013).**

Este esquema de aprendizaje parte de un proceso educativo que busca moldear las conductas de los individuos, de forma adecuada y técnica para así cumplir con una estandarización absoluta de los componentes educativos. Para el caso de nuestro análisis, esta estandarización no se comparte, ya que para que se dé esto debe existir un control absoluto del acto pedagógico, lo que involucraría una formulación de procedimientos ordenados y reflexionados (cosa que no existe dentro de la carrera de Historia del Arte).

Las similitudes que podemos encontrar entre la práctica educativa docente y este modelo son las siguientes: el profesor es el elemento activo de la dinámica dentro del aula. Es el trasmisor de conocimientos, autoritario, rígido, controlador, no espontáneo; se encarga de ejecutar procesos ya preestablecidos. A la par de esto encontramos al estudiante, elemento pasivo y reproductor de conocimientos, “lo que se manifiesta en su falta de iniciativa, pobreza de intereses, inseguridad y rigidez. Para él aprender es algo ajeno, obligatorio, por cuanto no se implica en éste como persona (Ortiz, 2013, p. 19).

## Un modelo pedagógico “en construcción”

Como se observó en el apartado anterior, no podemos hablar de un modelo pedagógico establecido en el marco disciplinar de la carrera de Historia del Arte de la UCR. Los elementos que sí podemos identificar son un conjunto de tendencias teóricas, metodológicas y prácticas que han caracterizado a la carrera, pero que han sido utilizadas aparentemente de forma descontextualizada, lo que parece ser reflejo de una implementación meramente repetitiva de lo que podríamos llamar procesos educativos tradicionales, heredados de la *praxis* pedagógica de profesor a profesor. Ante esto, no ha habido cabida para expandir la mirada hacia enfoques educativos más abiertos y críticos, que partan de una construcción que sea cambiante, y que prime el trabajo colectivo del docente y el estudiante para lograr procesos de enseñanza y aprendizaje sólidos y eficaces.

Bajo las premisas señaladas en el párrafo anterior, Acaso (2013) nos recuerda la importancia de ver la planeación curricular más allá de lo que se nos presenta; “los currículos son sistemas de representación, no reflejan la realidad, sino que la construyen” (p. 58). Si observamos esta proposición y la vinculamos directamente a la perspectiva curricular que ha marcado a la carrera de Historia del Arte, vemos que esta no ha sido estática; el cambio ha estado presente, pero a la vez lo que ha sucedido es que se ha interpretado la construcción curricular como un reflejo continuo de la herencia de la Historia del Arte como una disciplina occidental del siglo XIX europeo. Por ser este un sistema que se representa y proviene de una realidad específica, este no se construye ni se reconstruye; se queda replicando un mismo modelo sin que se dé por decisión un cambio

real de fondo que pueda vincularse con las necesidades de un profesional en historia del arte en la actualidad.

El volcar la mirada de forma crítica hacia los distintos elementos analizados en el apartado anterior, elementos pertenecientes a una clara tradición pedagógica de la enseñanza dentro de la educación formal, nos permite tomar un paso hacia atrás para así ampliar el panorama bajo el cual se pueden configurar y estudiar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es de vital importancia comprender que estos procesos han sido mediados por una tradición de la educación del siglo XX, que se ha mantenido como principal eje de los constructos formativos oficiales. Es por esto que al plantear la utilización de ciertos aspectos pedagógicos de metodologías contemporáneas en educación artística, debemos hacerlo con precaución, sin incurrir en establecer relaciones forzosas o fuera de las posibilidades que la misma teoría nos da.

Este apartado no pretende proponer un modelo pedagógico para ser estandarizado dentro de la carrera de Historia del Arte, ni pretende crear un modelo a partir de las propuestas educativas contemporáneas estudiadas. Tampoco busca ser una solución final o una herramienta metodológica para ser revisada por los docentes de la cátedra. Lo que se propone en este espacio es una reflexión crítica que permite analizar y contrastar algunas de las herramientas de la educación artística contemporánea utilizadas por María Acaso, frente a algunos elementos analizados en el capítulo anterior. Esta reflexión podría eventualmente funcionar como insumos preparatorios para aquellos docentes (y por qué no? estudiantes) interesados por ampliar sus conocimientos y aprender dentro del área de la educación artística contemporánea.

## El diseño curricular desde una perspectiva educativa artística contemporánea

Al hablar de un enfoque educativo contemporáneo en la práctica curricular, nos referimos a la posibilidad de integrar referentes que permitan el desarrollo crítico de un marco pedagógico integrado a la construcción cultural y social que delimita el accionar del currículo, así como la apertura del espacio pedagógico a dinámicas que se alejen del paradigma positivista y mecanicista que ha determinado la praxis en la educación; “preguntarnos si existen otras formas de diseñar un acto pedagógico distinto al tradicional hegemónico y la lección magistral” (Acaso, 2013, p. 87).

Hemos de recordar que se ha comprendido tradicionalmente al currículo como la orientación pedagógica que da paso a la constitución de programas educativos dentro del marco institucional formal, y que se encuentran construidas a partir de una especie de sistema ordenado de elementos tanto sociales como culturales que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Molina, 2016). Es esta orientación que permite articular todos los elementos (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) que constituyen indiscutiblemente lo que conocemos como diseño curricular, y que evidentemente funciona como una estructura vital de lo que hemos estudiado como modelo pedagógico. Frente a esta visión estructurada y formal, Acaso (2009) observa el currículo desde una posición crítica; para ella este no es más que un “saco donde metemos todos los componentes de una acción educativa” (p.49), que parte de una educación tóxica o PT donde no existe una legitimación del conocimiento, aprendizaje, ni el desarrollo de pensamiento crítico. Es en

esta relación dicotómica que encontramos el camino para discutir de forma reflexiva y crítica, cómo los procesos contemporáneos de aprendizaje pueden ser utilizados como herramientas prácticas para la articulación de una estructura educativa acorde con las necesidades actuales.

Las proposiciones que se desprenden del marco teórico que propone María Acaso, hacen alusión a la necesidad de establecer un cambio absoluto del paradigma asimétrico que ha dominado al aparato educativo del Estado. Su propuesta educativa se deriva parcialmente, del estudio pormenorizado de las corrientes pedagógicas que surgieron hacia el final de la década de los 90's y principio del siglo XXI, tales como La Educación Artística Posmoderna (EAP), La Educación Artística Crítica (EAC) y La Educación Artística para la Cultura Visual (EACV). Por otro lado, la obra de Elizabeth Ellsworth *Posiciones en la enseñanza*, parece ser determinante en su propuesta; la obra sugiere que "...hay que replantearse de manera profunda todo lo concerniente a enseñar y aprender, no solo cambiar de metodologías o incorporar nuevos recursos, sino cambiar la percepción sobre el proceso..." (Acaso, 2009, p. 177).

A partir de esto, sus propuestas pretenden establecer un cambio en todos los niveles que comprenden los pasos en la educación; desde el diseño y planificación curricular, hasta la labor docente en el aula. Se aboga por un cambio de paradigma que permita el diálogo crítico entre partes; se propone un desplazamiento en el acto pedagógico que involucra una nueva relación entre los elementos activos de la dinámica educativa: el profesor y el alumno se acompañan mutuamente en la labor de aprendizaje; es ahora una *práctica*

*performática*<sup>21</sup>. El replanteamiento de los dos agentes que determinan la labor educativa, la enseñanza y el aprendizaje, provoca cuestionarse el porqué, para qué y hacia donde se dirigen los esfuerzos que se realizan desde el docente o facilitador, o desde la institución encargada de dar respuesta a estas interrogantes.

Al ser la acción educativa una *práctica performativa* para Acaso, esto significa que es ejecutada a partir de una planificación y la construcción de un discurso que representa una selección de sucesos que buscan transmitir cierta información que interpreta el docente. Al ser una interpretación que se realiza de una estructura predeterminada, esta se convierte en un sistema de representación. Su denominación técnica dentro de la estructura de la educación formal parte del diseño curricular, el cuál termina siendo en esta propuesta “una producción que el docente elabora desde su experiencia creativa” (Acaso, 2009, p. 181), por lo que deja de ser simplemente un mero documento que regula la enseñanza, y pasa a ser una interpretación experiencial que ejecuta la acción educativa.

### **El Currículo-Placenta: una reflexión crítica del diseño curricular**

Esta visión de la práctica educativa se traduce en la elaboración de una estructura o currículo que parte de una metáfora sobre un sistema vivo. En el *Currículo-Placenta* propuesto por Acaso, el concepto de placenta se observa como un sistema de representación ya que esta considera “que la educación ha de ser un procesos de paulatino abandono, de

---

<sup>21</sup> Una práctica performática involucra llevar a cabo una acción que nunca se acaba, que se encuentra en constante cambio, y que termina por modificar la realidad que se experimenta de alguna u otra forma.

paulatina lejanía, de desprendimiento...” (Acaso, 2009, p. 175), por lo que este elemento del cuerpo femenino en gestación, viene a simbolizar el desprendimiento que debe existir en la educación; esta no solo debe llevarse a cabo, debe buscar que el estudiante se desprenda de ella para que logre apropiarse de su aprendizaje, lo que termina por ser una experiencia crítica de emancipación para la adquisición del conocimiento.

El Currículo-Placenta o placentario parte de seis pasos específicos para la elaboración del acto pedagógico. Dichos pasos se observan en el Gráfico 5, el cuál expone de forma general, qué comprende cada uno de ellos. Este sistema de representación modifica algunos de los elementos estructurales del diseño curricular tradicional para que responda a una práctica educativa que posicione al docente y al estudiante en una relación horizontal donde se trabaje de forma colaborativa. Dichos pasos son: **Me manifiesto**, el **Encuadre**, las **Metas** (u objetivos), los **Conten(idos)**, los **Procesos** (o metodología) y el **Boomerang** (o evaluación). Algunos de estos conceptos son utilizados para ejemplificar el cambio de pensamiento que involucra el plantear dinámicas que abandonan por completo la tradición de la enseñanza, para así entender la acción educativa artística en el siglo XXI.

El primer paso **Me manifiesto**, involucra el posicionamiento del docente frente a la práctica educativa. Esta debe ser explícita ya que se trata de detenerse a cuestionar el por qué y para qué se realiza el trabajo docente, lo que involucra a largo plazo una constante actualización de la enseñanza en el aula. Como menciona la autora, “hemos de huir de la repetición sin sentido y convertir la práctica en un lugar desde donde reflexionar sobre nuestro trabajo” (Acaso, 2009, p. 193).

Gráfico 5. Propuesta curricular de María Acaso, “Currículo-Placenta”

Me manifiesto	Encuadrar	Metas	Conten(idos)	ProceSOS	Boomerang
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiono sobre mi labor educativa</li> <li>• Reflexiono y redacto mi propio manifiesto</li> <li>• Elijo y justifico la elección del modelo educativo en el que se basará la práctica pedagógica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigar, reflexionar, redactar y orientar la acción educativa</li> <li>• Contexto temporal</li> <li>• Contexto espacial</li> <li>• Contexto humano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metas pensadas siempre desde el estudiante               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metas generales</li> <li>• Metas medias</li> <li>• Metas para ya= actividades</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenidos reflexivos</li> <li>• Contenido debe ser vital, autoseleccionado y profesional               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integra la cultural visual, metanarrativas e hiperrealidad</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologías de transmisión</li> <li>• Metodologías de creación de contenidos               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos placentarios: compartir el poder, Fomentar el relax, lenguaje familiar, uso de nuevas tecnologías, trabajo en grupo</li> <li>• Diseño: detonante, debate por preguntas, actividad práctica, puesta en común</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación centrada en el aprendizaje</li> <li>• Evaluación al estudiante y al docente</li> <li>• Herramientas de evaluación: evaluación compartida, evaluación anticipada, autoevaluación, entrevista en profundidad, portafolio visual, cuaderno de bitácora</li> </ul>

Fuente. Elaboración propia a partir de la información tomada de Acaso (2009; 2013).

¿Cuántas veces realmente el docente reflexiona sobre su práctica educativa? La forma en que se observa tradicionalmente el acto pedagógico involucra meramente el control que ejerce el docente o facilitador sobre los procesos de enseñanza dentro del aula; nunca se cuestiona si realmente esa práctica se encuentra acorde con las necesidades de los estudiantes, quiénes son al fin y al cabo, el elemento central del acto pedagógico. Cuando volcamos nuestros esfuerzos también a cuestionar nuestra labor, a reflexionar sobre nuestra participación en estos procesos, y a construir críticamente nuestras propias metas como profesionales, es ahí donde empieza realmente el cambio. Para fortalecer esta propuesta, Acaso plantea la necesidad de redactar un documento a manera de manifiesto que lleve a una obligada reflexión crítica. El escribir un manifiesto involucra dejar claro cuál es el posicionamiento del docente frente a la acción educativa, bajo qué criterios pedagógicos busca trabajar y qué cambios quiere lograr.

El segundo paso llamado **Encuadrar** o el encuadre, consiste en la labor del docente de investigar, reflexionar, redactar y orientar la actividad educativa que llevaremos a cabo, teniendo en cuenta los elementos externos (ajenos) que la conforman (Acaso, 2009, p. 195). Aquí se determina cuándo, dónde y quiénes serán partícipes de esta dinámica. Dentro del Currículo-Placenta esta se constituye a partir de la descripción del contexto temporal que hace referencia a la cantidad de tiempo que se dispone para llevar a cabo el acto pedagógico, lo que permite planear a nivel real exactamente cuánto tiempo de duración tendrá cada espacio destinado a una temática específica. De esta forma se busca lograr un control más efectivo de estas coordenadas educativas, que al fin y al cabo terminan siendo una interpretación de lo que los estudiantes aprenden. El contexto espacial delimita el lugar

en donde se desarrolla el proyecto educativo, a un nivel macro identificado por la institución que lo alberga, y un nivel micro que detalla el espacio (aula) donde es ejecutado. Por último, el contexto humano está determinado por dos interrogantes ¿Quiénes son mis estudiantes? y ¿Quién soy yo cómo docente? Es aquí donde analizamos y reflexionamos sobre los destinatarios del proceso de enseñanza-aprendizaje, pero también dialogamos con el papel que ejercemos como docentes dentro de esta dinámica.

Es conveniente detenernos a analizar y reflexionar estos dos primeros pasos curriculares que plantea Acaso. Como se observó en páginas anteriores, la estructura del diseño curricular tradicional parte de cuatro elementos específicos como lo son los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación. Dentro de su accionar, este no contempla la necesidad de que el docente establezca su posición frente a la práctica educativa, no fomenta tampoco la reflexión crítica de esta, ni cuestiona cómo esta influye y se ve influenciada por los distintos contextos que la permean. Es aquí donde podemos iniciar un diálogo crítico entre estos insumos y los resultados obtenidos en el apartado del análisis del modelo pedagógico de la carrera.

Parte importante de los resultados recabados en el análisis de caso realizado sobre el modelo pedagógico de la carrera de Historia del Arte nos indican la necesidad de cuestionar la estructura o planteamiento educativo que ha sido tipificado desde su nacimiento. Es claro que no es común que la acción educativa involucre el cuestionamiento interno de la labor docente, su interés parece estar únicamente ubicado en la construcción de una estructura que regule y delimite los intereses institucionales y educativos que definen a la carrera. Que

el docente cuestione su propia práctica es claro reflejo de las nuevas necesidades que *afectan a la educación*, y sobre todo, a la educación artística en el siglo XXI.

Detengámonos a pensar un momento en lo que significa la redacción de un manifiesto. Para el docente de Historia del Arte, cuestionar su posición a partir de una representación escrita, lo incita a reflexionar sobre su propio proceso educativo, lo que lo lleva a debatir su visión sobre la academia, su posición ante la enseñanza enfocada en la Historia del Arte Occidental y a debatir la forma en la cual desarrolla los procesos educativos dentro del aula. Esta clase de ejercicio tiene un carácter claramente personal, pero a la vez puede ser utilizado como una herramienta para compartir entre los demás docentes que componen a la carrera. Esto implica la conversión de los criterios pedagógicos individuales en procesos de construcción conjunta del acto pedagógico. Este ejercicio podría observarse como una transgresión de la enseñanza tradicional de la disciplina, pero también como la emancipación del propio pensamiento que lleva a la transformación indiscutible de la enseñanza y aprendizaje desde el docente hacia el docente, del docente hacia el alumno y viceversa.

Por otro lado, la propuesta del encuadre se encuentra más arraigada al hecho de que muchas veces el docente no toma realmente en cuenta o con la suficiente seriedad, los distintos contextos que permean la enseñanza en el aula. Se da por sentado que el contexto espacial (aula) es siempre el mismo y carece de relevancia, ya que la práctica educativa se repite en el mismo espacio y con los mismos individuos (comprendiendo a los estudiantes como entes transferibles). A la hora de planear la ejecución de los programas en los cursos asignados, se suele tomar en cuenta únicamente el contexto temporal en cuanto la

capacidad que posee el docente en lograr brindar toda la materia según la duración de la lección. En el caso de las asignaturas de Historia del Arte, estas abarcan una enorme cantidad de contenidos, por lo que el contexto espacial y el humano tienden a ser observados como algo secundario o inclusive irrelevante; lo importante es lograr externar los contenidos en el tiempo requerido.

Al igual que en el manifiesto, encuadrar la actividad educativa involucra discutir el papel que ejercemos sobre los contextos que permean nuestra práctica pedagógica. Comprender que el espacio institucional y el espacio de clase influyen cómo enseñamos, así como tener presente que cada grupo de estudiantes participe del aprendizaje tiene características particulares que diferencian la forma en la que aprenden, involucra planear la educación más allá de expectativas formales de la educación superior. Conocer estos contextos dentro de la carrera de Historia del Arte, significa salirse de la estructura tradicional de las artes definida por una enseñanza basada en la mera transmisión y repetición del conocimiento.

Si seguimos estos lineamientos, la acción educativa contemporánea transformaría la dinámica de la Historia del Arte en un espacio de libre argumentación, que fomenta el aprendizaje significativo, donde se replantean los códigos tradicionales de la enseñanza del arte occidental y del desarrollo cultural. Como propone Luis Camnitzer en su texto *La enseñanza del arte como fraude*, la idea de que enseñar no puede ser simplemente la transmisión estéril de conocimiento; “el profesor tiene que reubicarse y abandonar el monopolio del conocimiento para actuar como estímulo y catalizador, y tienen que poder escuchar a adaptarse a lo que escucha” (Cervetto y López, 2016, p.120).

Continuando con el diseño curricular que propone Acaso, el tercer paso comprende lo que ella llama **Metas**. Este concepto viene a representar lo que en la tradición educativa se entiende como los objetivos del diseño curricular. Aquí se plantea como Metas, pues estas se proponen como posibilidades reales de cambio en el acto educativo, se encuentran dirigidas directamente a los estudiantes lo que las identifica como elementos construidos a partir de una acción performática, inacabada y democrática. Estas no deben limitarse a ser producto único de la vida académica, sino más bien deben de proyectarse como herramientas prácticas para la vida profesional. Es por esto que una construcción crítica del currículo toma en cuenta cómo el acto pedagógico se vuelve determinante para la vida.

La Tabla 11 que se presenta a continuación, coloca en tensión las características de los Objetivos según la tradición de la PT y las Metas propuestas dentro del marco curricular de Acaso.

**Tabla 11. Objetivos en la PT vs Metas en el Currículo-Placenta**

<b>Objetivos desde la PT</b>	<b>Metas desde el Currículo-Placenta</b>
Son externos, fijados por alguien más.	Son internas. Se relacionan con los deseos que me marco como persona.
Son concretos, cerrados, acabados para poder ser evaluados.	Son inconcretas, generales, abiertas, inacabadas. Su finalidad no es la evaluación.
Son lineales.	Son rizómicas <sup>22</sup> .
Su finalidad es ser evaluado.	Su finalidad es producir un cambio en el estudiante.
Son autoritarios.	Son democráticas.
Son elementos de representación.	Son performativas.

**Fuente.** Elaboración propia a partir de la información suministrada por Acaso (2009, p. 205).

<sup>22</sup> Este concepto refiere a la construcción heterogénea de las metas, así como a la idea de que estas se cimientan bajo un proceso que busca la mezcla de ideas para una producción colaborativa del conocimiento.

Para que las metas respondan a los requerimientos observados en la tabla anterior, estas deben construirse, en la medida de lo posible, de forma colaborativa entre los estudiantes y el docente, aunque es válido que el segundo lo haga solo siempre y cuando tome en cuenta durante todo el proceso, las distintas realidades que permean al grupo al cual se enseña. Estas deben servir para que los estudiantes se cuestionen sus procesos de aprendizaje, dialoguen con los conocimientos adquiridos y sospechen a la vez de ellos. Es de esta forma que las metas se fijan en tres instancias, lo que implica la estructuración de un orden para la práctica educativa, así como un trabajo más arduo y profundo en la planificación y ejecución de esta.

Las *metas genéricas* parten de planteamientos generales que realiza el docente para la asimilación de los contenidos mediante las actividades. Resulta similar decir que estas son los objetivos generales que integran un programa o plan educativo. Las *metas medias* se presentan como metas “semigenerales” (Acaso, 2009, p. 207) que funcionan como anclajes de segundo nivel para la finalidad de cualquier actividad. Por último, las *metas para ya* básicamente se proponen como el elemento que ordena cuáles son las actividades que se diseñan para lo que serán los contenidos que se vayan a abarcar en el currículo o programa.

El cuarto paso retoma lo que se entenderá como **Conten(idos)**. Dentro de la educativa tradicional, el concepto de contenido se comprende como “el grueso de información explícita que se transmite a los estudiantes con el objetivo de que hagan suya dicha información” (Acaso, 2009, p. 209). Parte de una estructura cerrada, sin cambio, un intento de gestión del conocimiento estático y supeditado a objetivos precisos e

inamovibles. Como contraparte, Acaso propone una modificación al concepto donde la separación entre “conten” e “idos” involucra que estos realmente parten de una construcción fluida, dependiente de procesos de representación e interpretación subjetiva de la información. Los conocimientos que se desprenden se transforman en una especie de corriente que fluye y transita continuamente, interpretándose de esta forma como una estructura dinámica, en constante cambio.

Desde la educación artística contemporánea, los contenidos dejan de centrarse únicamente en la producción técnica de los objetos y en la historia del arte occidental anterior al siglo XX, y se pone atención ahora a cómo la cultura visual deconstruye nuestra realidad. Esto involucra el análisis de las estructuras de pensamiento que han definido nuestra pertenencia histórica a una sociedad, y a la vez, significa separarnos de ellas para poder reconstruir el espacio discursivo que las delimita. Desde las artes visuales, esto involucra resignificar lo que comprendemos como el objeto artístico, y las estructuras histórico-culturales que lo definen.

Retomando el ideal que fluye en la Educación Artística Posmoderna, “... hay que repensar cada parte del proceso de manera que hay que repensar los contenidos” (Acaso, 2009, p. 210). Repensar los contenidos involucra cuestionar la información que hemos aceptado como verdadera, sospechar de los recursos disponibles para la enseñanza; significa construir nuestros propios contenidos luego de haberlos procesado críticamente.

Basado en las proposiciones anteriores, el Currículo-Placenta parte de tres grandes tipos de contenidos: el contenido reflexivo, el contenido vital, autoseleccionado y profesional, y por último, el contenido sobre cultura visual, metanarrativas e hiperrealidad.

Estos, reflexionan sobre el acto pedagógico. El primero de ellos es el *contenido reflexivo* y propone como un cuestionamiento interno del docente hacia su participación dentro de la educación. Básicamente se cuestiona, analiza y revisa de donde proviene la información que imparte y si esta sirve realmente dentro de la dinámica de enseñanza-aprendizaje. El segundo sería el *contenido vital, autoseleccionado y profesional*, el cual se interpreta en tres momentos específicos,

el *contenido vital* es el seleccionado por el docente teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes, pero sin los estudiantes. Cuando el docente les brinda la posibilidad de elegir sus propios contenidos, estamos evolucionando hacia lo que podemos llamar como *contenido autoseleccionado*. Y, yendo más allá, cuando realizamos proyectos con los alumnos e introducimos dichos proyectos en la realidad, llegamos al paso final del contenido vital, el *contenido profesional*, que es el que se desarrolla cuando se trabaja en los contextos educativos con los mismos contenidos con los que trabajan los profesionales, en nuestro caso de las artes visuales y de la cultura visual. (Acaso, 2009, p.212).

Por último, el tercer contenido trata sobre la *cultura visual, metanarrativas e hiperrealidad*, y proviene directamente de la influencia que La Educación Artística Posmoderna ha cimentado en las acciones pedagógicas que propone Acaso. Desde la perspectiva de la posmodernidad, la necesidad de integrar la cultura visual en la enseñanza artística provoca la apertura a un cambio en el aparato que compone los contenidos dentro de la acción educativa. Introducir esta clase de contenidos involucra reelaborar

continuamente la información que conocemos y utilizamos dentro del aula; esta clase de acciones exigen poseer conocimientos actualizados en materia visual y tecnológica.

Las metanarrativas y la hiperrealidad son dos elementos que se desprenden directamente del estudio de la cultura visual. El primero se comprende como los grandes relatos que asumimos como verdaderos, y que han definido el accionar histórico de la sociedad. Desde la perspectiva de la educación artística contemporánea, analizar los metarrelatos, como por ejemplo la primacía formal y estética del arte occidental, involucra cuestionar el trasfondo histórico, social y cultural que lo ha determinado, y a partir de esto, crear nuevas aproximaciones al estudio de las artes visuales en la actualidad. La hiperrealidad se refiere a cómo los medios de comunicación y tecnológicos, han transformado y modelado la forma en la cual la sociedad percibe la realidad. Esta concierne directamente a la relación dicotómica que existe entre realidad y representación (fantasía), y como esta afecta la forma en que las personas consumen los elementos referidos a la visualidad. El nacimiento de un nuevo ejercicio pedagógico se da cuando, a través del estudio de estos dos elementos, reconstruimos la realidad artística y comprendemos que la historia de las manifestaciones plásticas parte de una multiplicidad de discursos y realidades construidas, que son igualmente válidas de estudiar como lo ha sido el arte occidental.

Los **ProceSOS** como quinto paso del Currículo-Placenta, se contraponen a la metodología en cuanto son observados como dinámicas abiertas al cambio que aluden a la construcción crítica del conocimiento por medio de propuestas tanto de transmisión como de creación de contenido. Se propone con las siglas SOS a modo de metáfora, ya que lo que

busca es colocarse como un elemento que involucra tanto al docente como al estudiante, para el aprendizaje colaborativo y la producción de conocimiento. A diferencia de la metodología de la tradición en la educación formal como elemento cerrado, los ProceSOS parten necesariamente de volcar las acciones a la experimentación y descentralización del poder, en aras de fomentar formas inventivas para el ejercicio pedagógico.

Los procesos placentarios parten también de cinco criterios indispensables para lograr que la educación artística establezca relaciones eficaces con los contenidos inmersos dentro la cultura visual actual, lo que involucra promover la actualización continua de conocimientos sobre el ámbito cultural. Inicialmente, compartir el poder involucra dejar de lado la jerarquización de las relaciones y el espacio dentro del aula, promoviendo una relación de horizontalidad entre el docente y el estudiante. Fomentar lo que Acaso llama el “relax” (2009, p. 217), significa establecer relaciones de tolerancia y respeto mutuo hacia los estudiantes; ser amable, darles confianza y seguridad, lo que permite que la acción educativa se produzca de forma positiva. Utilizar un lenguaje familiar o comprensible permite que el diálogo sea fluido. Hacer uso de las nuevas tecnologías incentiva el abandono de lleno de la lección magistral, herencia de la enseñanza tradicional. Por último, apoyar el trabajo en grupo permite establecer discusiones críticas que pongan en tensión los conocimientos que el estudiante va adquiriendo en el proceso y anima al uso constante de la creatividad para la producción gráfica y visual.

Al promover el abandono de la lección magistral como método de enseñanza, se propone la lección horizontal que favorece el diálogo entre partes, promueve relaciones democráticas dentro del aula, es multidireccional y busca realmente el aprendizaje (Acaso,

2009; 2013). Este nuevo estilo de lección configura una estructura de cuatro pasos concretos para poner en práctica los procesos: a) el diseño del detonante se propone como un recurso pedagógico que tiene como función “cambiar el punto de vista del estudiante con respecto a la acción educativa que va a comenzar” (Acaso, 2009, p. 220); es el punto de inflexión que ancla el interés hacia el proceso pedagógico, b) el diseño de un debate por preguntas ejercita la capacidad inquisitiva, reflexiva y crítica, c) el diseño de una actividad práctica de análisis y de construcción en conjunto, y d) el diseño de una puesta en común sobre el trabajo realizado; este último paso alienta el ejercicio del debate y el dialogo crítico entre partes.

El sexto y último paso del Currículo-Placenta es el llamado **Boomerang**, el cuál involucra la evaluación de los procesos educativos. Aquí, la utilización de este objeto como metáfora hace alusión a su capacidad de ser lanzado y girar en múltiples direcciones, según el deseo de quien lo lance. La evaluación se observa como un proceso que debe dirigirse en muchas direcciones, tanto hacia los estudiantes como hacia el docente. Esto involucra una dinámica de reparto del poder, donde el docente evalúa su propia labor y le enseña al estudiante a evaluar su trabajo. Para que esto se dé, deben usarse dos elementos que suelen ser utilizados de forma intercambiable, pero que funcionan bajo criterios distintos: la evaluación y la calificación. La primera consiste básicamente en el análisis y reflexión de los procesos educativos, mientras que la segunda se relaciona principalmente con una representación numérica de los resultados obtenidos. Ante esto, Acaso (2009) propone que,

El verdadero objetivo de la evaluación es la comprobación de la eficacia de los resultados para llevar a cabo los cambios necesarios en el

aprendizaje pero, tal como la entendemos en los contextos educativos hoy en día, es un sistema de represión, de castigo, de control. (p. 223).

Para que este paso sea ejecutado de la forma más crítica y reflexiva, se debe optar por la utilización de procesos evaluativos que se centren principalmente en la búsqueda del aprendizaje significativo, y no únicamente, en cumplir con un rendimiento determinado. De esta forma, la evaluación y la calificación se transforman en un medio de comunicación entre el estudiante y el docente.

Como punto final de este diseño curricular, las herramientas de evaluación que se proponen, parten indiscutiblemente de un interés por comprobar que la educación (en nuestro caso, la educación artística) necesita de un cambio que abogue por la horizontalidad pedagógica, el trabajo en equipo, la actualización constante en materia de la cultura visual y la emancipación del sujeto sobre su propio aprendizaje; que esta se convierta en una práctica transformadora de los sujetos inmersos en ella (Acaso, 2013). La evaluación debería partir entonces, de las siguientes herramientas: la evaluación compartida, la evaluación anticipada, la autoevaluación, la entrevista a profundidad, el portafolio visual y el cuaderno de bitácora.

Estos cuatro pasos del Currículo-Placenta descritos anteriormente (Metas, Conten(idos), ProceSOS y Boomerang), representan desde la tradición de la teoría curricular, los componentes que interactúan en la formulación del proceso educativo. Esto se conoce como currículo explícito el cual se refiere a,

la propuesta curricular oficial que orienta la práctica pedagógica en los diversos niveles del sistema educativo. Este currículo lo constituye todo

aquello que la escuela ofrece a través de propósitos explícitos y públicos. Se concreta en planes y programas de estudios, en los cuales se describe un conjunto de asignaturas, cada una con sus propios objetivos y contenidos expresados como aprendizajes que deben alcanzar los alumnos. (Molina, 2016, p.101).

Tomando en cuenta esto, Acaso nos proporciona una nueva interpretación de estos elementos curriculares. Las metas, los conten(idos), los procesos y el boomerang se proponen como un instrumento alternativo derivado del estudio de las necesidades pedagógicas actuales en materia de la enseñanza artística. Esta nueva interpretación de la estructura curricular vincula la enseñanza de las artes con los estudios relacionados a la cultura visual que define nuestro diario vivir. Esto es ahora interpretado como uno de los elementos primordiales de la construcción educativa de las artes plásticas.

Observar esta propuesta desde la educación artística colocándola frente a los insumos analizados referidos al enfoque y diseño curricular de la carrera de Historia del Arte en la UCR que observamos en el apartado de análisis, nos demuestra las particularidades que pueden ser utilizadas para incentivar visiones más actualizadas y dinámicas sobre la enseñanza y aprendizaje para esta disciplina. Al retomar los cuatro pasos que describimos con anterioridad, le abrimos las puertas a repensar la labor docente y curricular de la carrera, para contrastar y a la vez construir, nuevas aproximaciones educativas que fomenten la actualización del currículo de la Historia del Arte según las necesidades y problemáticas que se han dado dentro de la disciplina en la contemporaneidad.

Las metas u objetivos (según la tradición educativa), son elementos ya definidos, tanto a nivel curricular como en los programas de estudio para cada asignatura. Aquí, los objetivos se encuentran vinculados a los contenidos que debe desarrollar el docente a lo largo de la duración del curso. En este caso, los objetivos tienden a proponerse como elementos generales que guían la finalidad educativa traducida en la implementación de los contenidos, la metodología y la evaluación a lo largo del desarrollo de las clases.

Desde la propuesta de Acaso, las metas estarían específicamente dirigidas a la construcción de procesos de aprendizaje que logren vincular los contenidos dentro de la educación artística, para que se transformen en elementos prácticos para la vida profesional. Esta visión contrasta con la forma en la cual la carrera de Historia del Arte de la UCR, al parecer, ha definido los criterios con los cuales se desarrollan los contenidos de cada materia. Hemos observado cómo la tradición de la enseñanza del arte occidental, ha definido durante cuarenta y siete años, el currículo en este espacio formativo. En él, los objetivos son inamovibles debido a la estructura educativa e institucional que los alberga. Las metas del currículo-placenta, brindan la posibilidad de ampliar estos requerimientos al proponer una construcción colaborativa de estos entre los docentes y los estudiantes.

Si bien es cierto, el docente no puede modificar los objetivos ya delimitados para los programas y currículo de la carrera de Historia del Arte, el Currículo-Placenta nos brinda las herramientas para ir más allá de las metas educativas generales. Mientras que las metas genéricas vendrían a traducir los típicos objetivos generales, las metas semigenerales y las metas *para ya* propuestas por Acaso, permitirían formular diálogos más personalizados con los requerimientos de cada estudiante. Las metas semigenerales se presentan como el ancla

que vincula los contenidos tradicionales de la Historia del Arte, con el análisis de la cultura visual como eje transversal de las nuevas aproximaciones a la disciplina. Las metas *para ya* personalizarían las actividades para el grupo de estudiantes de los distintos cursos, lo que se traduciría en una práctica educativa planificada a partir de los contextos observados en el encuadre.

La planeación y concreción de los contenidos dentro de la Historia del Arte han estado delimitados por una formación que ha favorecido la primacía del arte occidental europeo dentro del currículo tradicional de la disciplina. Bajo los criterios que observamos en párrafos anteriores, los contenidos placentarios vendrían a modificar significativamente, las modalidades e intereses formativos tradicionales. Se abogaría más bien, por la participación activa de nuevos contenidos relacionados con la cultura visual, lo que implica ver al objeto artístico más allá de su contexto temporal y espacial. Pensar la Historia del Arte a partir de la propuesta de contenidos que busquen cuestionarse los objetivos de aprendizaje, la reflexión crítica, seleccionados tanto por el estudiante como por el profesor, y que funcionen sobre todo, para la vida profesional, involucra el repensar la labor misma del historiador del arte.

Introducir contenidos de esta índole para la carrera significaría modificar el esquema general bajo el cual se rige actualmente la carrera de Historia del Arte de la UCR. Este se delimita a partir de un orden temporal cronológico, donde el estudio de la imagen u obra de arte se elabora según su realidad histórica, política, económica, social y cultural del periodo que se estudia. Lo importante sería revalorizar continuamente la información que se utiliza en clase, buscando adaptarla a las necesidades cambiantes del arte y la cultura

visual en la actualidad. Ya los contenidos de la disciplina no estarían sujetos únicamente a su pasado y relevancia histórica, estarían ahora determinados también, por la capacidad de asociar los procesos culturales que los hacen partícipes de la dinámica social y artística hoy en día.

Las dificultades que aquejan a la construcción metodológica en la enseñanza dentro de la carrera se deben a la insistencia en la utilización de la clase magistral como herramienta base para la enseñanza. Esto no es únicamente una herencia de la educación formal del siglo XX, es además reflejo de cómo se ha enseñado la disciplina de la Historia del Arte en los espacios universitarios. Conocida más específicamente como *art in the dark*, esta forma de aplicar la clase magistral se fundamenta en la utilización del espacio de clase para la instrucción a través del uso de las diapositivas, las discusiones de lecturas, clase estilo seminario, etc. Su nombre proviene básicamente de tener que apagar la luz en el aula para poder observar con detalle, las obras de arte que se estudian (Gasper, 2017). En este proceso educativo, la imagen se transforma en el núcleo central de los contenidos que se estudian, pero tiende a ser un objeto dado, el cual se limita a la información que el docente ha expuesto de ella. La lección magistral representa una metodología de no-transmisión (Acaso, 2009; 2013), lo que hace del aprendizaje una tarea imposible, además de que únicamente funciona como vehículo para la memorización de la información, no para la comprensión, aplicación y análisis de esta.

A diferencia del planteamiento de la metodología desde la tradición educativa, los procesos placenteros descentralizan la enseñanza, permiten la experimentación y la implementación de herramientas analíticas que favorecen la aplicación de ejercicios

pedagógicos que promuevan el aprendizaje significativo en el estudiante. Observar los procesos desde la carrera de Historia del Arte involucra la implementación de criterios que obliguen a la discusión y aplicación de nuevas formas de ejecutar la acción educativa. Es comprensible la utilización de metodologías de transmisión del conocimiento al observar los requerimientos que la disciplina por sí misma exige. A pesar de esto, es necesario enfocar los esfuerzos en lograr desarrollar métodos de enseñanza que favorezcan procesos de comprensión, aplicación y creación de contenidos, donde los estudiantes hagan suya la información y la conviertan en insumos concretos para su vida.

Para que se de esto, debemos cuestionarnos profundamente la forma en la cual el docente desarrolla la clase ¿De qué sirve realmente aprenderse la ficha técnica de un sin número de diapositivas con imágenes de obras artísticas de un periodo en específico, si en realidad el estudiante no sabe analizar más allá de los aspectos formales que las construyen? ¿Qué capacidad tiene el estudiante de analizar la realidad política, económica, social y cultural de una obra u movimiento artístico, si no tiene las habilidades analíticas para establecer relaciones causales que le lleven a una comprensión profunda del objeto en estudio? ¿Cómo desarrollar procesos de análisis crítico del objeto artístico en los estudiantes, cuando hemos volcado los esfuerzos en individualizar el aprendizaje a tal grado que no existen procesos de debate que permitan un contraste de opiniones entre pares? ¿Se puede desarrollar procesos de análisis crítico cuando no fomentamos que los estudiantes cuestionen lo que se les enseña? Esta clase de preguntas establecen el camino para dar inicio al cambio en la acción educativa.

La concreción de esta clase de estrategia para enfatizar la búsqueda de un aprendizaje significativo, requiere de la asimilación de criterios que mezclen los procesos utilizados para el desarrollo de la clase como lo son las diapositivas en presentaciones PowerPoint, y los documentales y películas en menor medida, con los puntos concretos que presenta esta sección del currículo placentario. Aplicar el diseño de un detonante, del debate por preguntas, una actividad práctica que permita el análisis y la construcción grupal, y un debate de los resultados, es perfectamente factible de realizar utilizando los medios antes mencionados. Tomar una obra artística vital de un periodo, un suceso, un artista o un movimiento plástico y desarrollarla en clase utilizando estos criterios, significa un cambio del paradigma educativo bajo el cual se ha enseñado la Historia del Arte.

Innovar en los procesos que delimitan la acción educativa dentro del aula, no significa desechar por completo lo que conocemos o simplemente utilizar indiscriminadamente nuevas tecnologías aplicadas a la educación artística, sino que significa partir de una actualización constante de nuestros conocimientos y una apertura total a la repartición del poder dentro del aula.

La evaluación tiende a ser el elemento más importante para el estudiante dentro de la dinámica de la educación formal. Esto se debe a que los esfuerzos de la acción educativa tradicional han promovido la idea de que el éxito en la enseñanza está en qué tan alta es la calificación que puede lograr un estudiante, lo que se traduce en una medición ficticia del aprendizaje. Priorizar la cuantificación de esta clase de procesos, provoca un desinterés inmediato en promover resultados que se deriven de una educación que priorice la

enseñanza como un proceso significativo, más que como una simple consecuencia del rendimiento esperado.

La interpretación de este elemento como boomerang, incita a cambiar por completo la forma en la cual comprendemos y desarrollamos la evaluación y sus criterios formales. Aquí, la evaluación centrada en el aprendizaje se convierte en el motor que permite efectuar cambios concretos en la manera de percibir la finalidad de los procesos educativos. Recordemos cómo Mora (2004) propone llevar a cabo el reto de cambiar la visión práctica de este elemento, “es tratar de dinamizar la estrategia y los instrumentos evaluativos para generar alternativas a la solución de problemas y el mejoramiento de la calidad de la educación” (p. 3).

Los medios evaluativos utilizados en la carrera de Historia del Arte de la UCR han sido los mismos a lo largo de sus cuarenta y siete años de existencia. El examen de diapositivas, los exámenes de desarrollo y la elaboración de un trabajo final son indiscutiblemente, elementos de la educación bulímica descrita por Acaso. Esto quiere decir, que están centrados en la memorización para luego ser “vomitados” en la evaluación correspondiente, lo que al final implica que el estudiante ha olvidado lo memorizado. La educación bulímica no es más que un intento fallido de aprendizaje que vela por la ausencia del pensamiento crítico y la repetición de conocimientos.

Para erradicar esta nociva forma de evaluación, la propuesta placentaria aboga por una evaluación construida en dos vías: del docente hacia el estudiante, y del estudiante hacia el docente. La promoción del reparto del poder en el aula, involucra el compartir la

evaluación; aquí no simplemente estamos evaluando lo que el estudiante aprendió, evaluamos nuestra labor docente y fomentamos que estos evalúen su propio trabajo.

La Historia del Arte tiende a ser comprendida como un sin número de datos cualitativos referidos a la historia de las manifestaciones estéticas de la plástica occidental (aunque involucra en realidad, toda manifestación artística de cualquier cultura en el mundo). En ella, los estudiantes o aspirantes a ser historiadores del arte, específicamente en la carrera en la UCR, deben basar su formación en el aprendizaje de una vasta cantidad de contenidos, que son finalmente evaluados en exámenes de desarrollo. La pregunta que debemos realizar en este momento es ¿realmente podemos considerar que un examen de esta índole evalúa concretamente el aprendizaje, o más bien evalúa que tan buena es la capacidad de memorización del estudiante?

La propuesta de otras alternativas de evaluación más acordes con una construcción colaborativa del aprendizaje, es lo que nos brinda la iniciativa del boomerang. Pensemos un momento en lo que involucra, por ejemplo, la evaluación compartida en un tema específico de la Historia del Arte. Pensemos en el estudio formal del grabado japonés. La posibilidad de que los estudiantes investiguen y contrasten sus hallazgos entre ellos mismos, provoca que se dé un aprendizaje colaborativo, y claro está, una evaluación más integral. La autoevaluación se observa en este caso, como un insumo que le permite al estudiante cuestionarse su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, no pensemos el portafolio visual y el cuaderno de bitácora como elementos que califican solamente la producción gráfica que puede realizar el estudiante. Para el historiador del arte, un portafolio visual puede ser la recolección de imágenes

relevantes al tema estudiado, que facilite el análisis pormenorizado, y la comparación y contraste constante entre artistas, técnicas o movimientos artísticos. Esto, aunado a la bitácora pensada como el elemento que refiera los pasos investigativos utilizados para analizar la información recabada, completa una nueva posibilidad evaluativa donde el proceso, el análisis de la información, la comprensión a través de la investigación y la reflexión crítica, dinamizan este instrumento y concretan lo que sería un aprendizaje significativo del objeto de estudio.

## Conclusiones

Esta investigación ha buscado evidenciar cómo se han comportado los procesos curriculares formativos que constituyeron lo que inicialmente comprendíamos como el modelo pedagógico de la Carrera de Historia del Arte de la Universidad de Costa Rica desde 1970 hasta el 2017. Como hemos constatado, en cuarenta y siete años de existencia, la carrera se ha ido construyendo sin una idea clara sobre cómo deben desarrollarse los procesos curriculares de forma que estos respondan directamente a los intereses pedagógicos y al perfil profesional que ofrece la carrera. La revisión documental y las evidencias tomadas de las entrevistas constataron que estos procesos nunca fueron articulados como un sistema ordenado y reflexionado desde la práctica administrativa y educativa de la carrera, por lo que queda claro que no existe ni ha existido realmente un modelo pedagógico definido.

La información extraída de las fuentes documentales de los espacios administrativos encargados de regular los aspectos educativos y docentes, como la Vicerrectoría de Docencia y el CEA, presentó vacíos claros que quedaron constatados a lo largo del proceso de análisis realizado. Esta situación fue un factor determinante dentro de la investigación. Evidenció que alguna información clave simplemente no existe, un asunto que dificultó el análisis y generó más cuestionamientos en torno a las razones de la inexistencia de documentos y de información. Ante esto, las entrevistas se convirtieron en los insumos más

valiosos para esclarecer la realidad histórica de los procesos de enseñanza que han caracterizado a esta disciplina dentro de la UCR.

### *Sobre el “modelo pedagógico”*

Desde la creación del primer plan de estudios establecido en 1970 hasta el último, puesto en ejecución el 14 de febrero del 2017, los cambios que se han ido generando han sido en función de clarificar superficialmente, las metas educativas dirigidas a la formación de historiadores del arte con conocimientos generales sobre el desarrollo histórico, social y cultural del arte occidental en sus distintas épocas. La necesidad de generar una estructura temática formativa que se distanciara del nebuloso inicio con el plan de 1970, es reflejo del constante abandono de una formación académica relacionada con las artes plásticas desde su aplicación práctica, y más con una búsqueda por definir un ámbito más cercano a constructos teóricos relacionados con la historia y la filosofía.

Las metas educativas del primer plan de 1970 parecían enfocadas en la praxis de las técnicas artísticas para la producción gráfica. Podríamos afirmar que se buscó formar artistas con conocimientos generales sobre Historia del Arte, no historiadores del arte. En este plan, el proceso educativo se ve fragmentado, ya que no existe una claridad en la estructura temática de los cursos y en sus contenidos, debido a la primacía de cursos dedicados a la producción artística, y la ausencia de cursos que permitieran profundizar en el estudio de la historia del arte. Además de esto, su enfoque curricular es poco claro y la finalidad y objetivo formativo para el estudiante es prácticamente inexistente.

Frente a esto se observa cómo a partir del plan de 1985, se dio inicio a una paulatina alteración de los intereses curriculares enfocados en generar una estructura más ordenada a partir de ejes temáticos, algunas veces teóricos, que delimitasen una construcción cronológica lineal del acontecer histórico de la plástica occidental. Bajo estas premisas se instauró un proceso continuo de cambio curricular en cuanto a los ejes temáticos bajo los cuales se articularon las asignaturas.

En el plan de 1985 se inicia el proceso de abandono paulatino de materias relacionadas a la praxis artística, en aras de integrar materias relacionadas con el pensamiento, la antropología y la historia. Durante esta época, la formación en esta disciplina cambia drásticamente. Esta se vio marcada por una afluencia de cursos propios de Historia del Arte, Historia Universal, algunos del área de Antropología y cursos sobre técnicas artísticas como pintura, grabado, escultura, etc.; hay una división en áreas temáticas más clara, lo que nos permite observar también el aumento de cursos de carácter histórico-cultural. Se construye paulatinamente una finalidad formativa que terminará por recurrir en todos sus aspectos, a la historia de las manifestaciones artísticas de occidente (Europa y luego Estados Unidos). Independientemente de estos avances, se mantienen todavía vacíos a nivel de contenido curricular por la ausencia de cursos sobre metodología de investigación, cursos de especialización en otras áreas de la historia del arte, así como los problemas de coincidencias de asignaturas, especialmente por la instauración en los siguientes dos planes, de los llamados requisitos, como se presenta a continuación.

La estructura de la malla curricular del 2007 y del 2013 comparte los problemas a nivel de ordenamiento de requisitos, finalidad formativa, aumento de cursos de filosofía y

la eliminación de casi todos los cursos de corte artístico (salvo un taller que se ha mantenido en la malla del 2017). Los requisitos no tenían ni una secuencia lógica a nivel cronológico ni a nivel temático, lo que indica un orden antojadizo de cursos que pudo haber menoscabado los procesos educativos y de formación del momento. Por otro lado, el aumento de cursos de filosofía se dio como una sustitución de los de carácter artístico, lo que significó abandonar por completo cualquier relación con una práctica artística y más bien aumentar la relación con aspectos historiográficos y epistémicos. De forma implícita parece continuar el interés por delimitar la formación del historiador del arte como un conocedor de las manifestaciones artísticas occidentales.

Por último, el plan del 2007 vio la creación para la de dos cursos dirigidos a la Práctica Profesional para la licenciatura, lo que promovió la adquisición de experiencias laborales fuera del ámbito de la academia, en espacios de tipo cultural del ambiente nacional. Desgraciadamente, ya sea por una falta de interés de la cátedra sobre estas prácticas o la ausencia de convenios con instituciones públicas y privadas fuera de la universidad, se decide la eliminación de uno de estos cursos para el plan del 2017. Esto desemboca en una significativa disminución de experiencias de apertura laboral dentro de los espacios culturales nacionales.

Por otro lado, este nuevo programa propuso cambios significativos al delimitar tres áreas temáticas de trabajo: Historia del Arte, Filosofía e Historia Universal. Al establecer estos tres ejes de acción, la estructura de cursos se somete a una delimitación cronológica lineal, donde cada curso tiene su homónimo en cada área temática del arte, la historia y el pensamiento (ejemplo Arte Antiguo, Historia Antigua, Filosofía Clásica). Frente a esto, se

aumentan los cursos ligados a la realidad artística costarricense, centroamericana y latinoamericana, pero estos se mantienen en una posición secundaria. Es decir, no afectan de ninguna forma las áreas temáticas, el orden estructural o la posición formativa sobre la producción artística occidental.

Ninguno de los planes de estudio analizados llegó a contemplar en su estructura curricular, cursos relacionados con metodologías de investigación y alcances teóricos aplicados. Esto implica que el estudiante carece de las competencias necesarias para realizar procesos investigativos exitosos y coherentes con las necesidades específicas de una disciplina como la Historia del Arte. Esta formación incompleta provoca que los estudiantes al graduarse del bachillerato y la licenciatura, no sepan investigar, lo que eventualmente determina la baja calidad de las investigaciones para los Trabajos Finales de Graduación y el limitado acervo de producciones realizadas por profesionales del área.

La estructura metodológica y evaluativa que se ha reproducido responde principalmente a una práctica personal e individual del docente, y no a un consenso establecido que formule pautas concretas para la estructuración modular de la carrera. Sobre estos apartados encontramos que hay una continua reproducción de lineamientos típicos de la educación tradicional, donde el esquema de la clase magistral repite un patrón lineal que no permite el cambio. Su práctica educativa refleja una subordinación absoluta a la réplica de los contenidos de los programas de los cursos, lo que ha generado una carencia de autorreflexión y evaluación consiente del propio proceso educativo. Esto, aunado a una estructura curricular que apenas hacia el 2017 se logró articular cronológicamente y con

una finalidad más clara, ha provocado que el quehacer académico, pedagógico y docente se trabajen de forma desarticulada.

Si bien es cierto, la estructura curricular o pedagógica que ha compuesto los distintos planes de estudio de la carrera, comparten ciertos elementos y herramientas de los modelos tradicional y conductista, no existen evidencias suficientemente claras para afirmar que se hayan propuesto y ejecutado continuamente de forma intencionada. Como se estableció en el apartado final de esta sección, probablemente la permanente aparición de ciertos elementos modulares de estas propuestas de enseñanza, parten propiamente de una tradición de la educación formal donde el profesor utiliza las mismas herramientas formativas con las cuales fue educado. Se trata básicamente, de la repetición complaciente de un método de enseñanza y de construcción curricular. Es por esto que observamos un enfoque formativo centrado en una educación positivista de las artes plásticas occidentales, donde los métodos de enseñanza y evaluativos giran en torno a una construcción jerárquica del espacio formativo, donde la verticalidad domina las dinámicas profesor-alumno.

Por lo tanto y con base en los insumos recolectados, lo que identificamos a lo largo de este proceso de análisis de la estructura que debería conformar un modelo pedagógico, se propone básicamente como una práctica docente individual e inconsciente, poco reflexionada, donde se demuestra un desconocimiento absoluto sobre procesos pedagógicos, pero que a su vez, presenta ciertos principios que claramente están vinculados a teorías del aprendizaje y modelos pedagógicos ya establecidos desde una práctica tradicional. Esto parece suceder debido a una relación causal entre los contenidos tradicionales de la Historia del Arte y lo que podríamos llamar una herencia del método

educativo que pasa de profesor a alumno sin revisión ni posibilidad de cambio y así sucesivamente. A su vez, no se logra identificar cuál es la meta profesional ordenada, establecida y reflexionada que apunte a una formación integral para los estudiantes, lo que termina por evidenciar que no existe una problematización de las estructuras tradicionales que construyen el acto pedagógico para medir su impacto.

En este punto es importante resaltar, los distintos esfuerzos realizados por parte de los docentes que han integrado con los años esta carrera, ya que queda en evidencia que a pesar de las limitaciones de orden pedagógico, se ha pretendido proyectarla hacia una formación cada vez más completa y centrada en un objetivo temático específico. Los esfuerzos puede que hayan sido mínimos, pero las intenciones por mejorar la calidad y la formación para las futuras generaciones, están ahí. El ejemplo más claro que se desprende del análisis realizado está en cómo el currículo no se ha mantenido estático; en cuarenta y siete años de existencia ha sido modificado por lo menos cinco veces, lo que nos hace pensar en que ha existido una intención por construir y mejorar los procesos formativos a pesar de las limitaciones en materia educativa y curricular.

### ***Un diseño curricular contemporáneo para la Historia del Arte***

Ver más allá de la acción educativa a la cual estamos acostumbrados desde la infancia hasta la inserción dentro del espacio universitario, provoca abrir la mirada a relaciones pedagógicas más complejas que supeditan los procesos de enseñanza actuales, a propuestas que abogan por una educación (artística) que busque la transformación y la emancipación del sujeto.

El Currículo-Placenta se propone como una de esas nuevos constructos pedagógicos, que parten necesariamente de entender la educación artística contemporánea como un sistema complejo que amerita la implementación de aproximaciones actualizadas para comprender las necesidades educativas y pedagógicas de los individuos. La promoción de estrategias que fomenten el aprendizaje significativo, la eliminación de una jerarquía educativa mediante la horizontalidad en el aula, el énfasis en procesos de reflexión crítica y la clara implementación de insumos de otras teorías de la educación artística contemporánea y de la pedagogía crítica, funcionan como elementos claves que podrían servir para proponer una nueva estructura curricular que actualice los procesos pedagógicos que han caracterizado a la carrera de Historia del Arte en la UCR.

Partiendo de lo expuesto anteriormente, esta propuesta de diseño curricular aplicado a la carrera, no trataría simplemente de seguir cada paso lo que esta dice, como si este sistema fuese infalible y capaz de solucionar y mejorar toda acción educativa. Lo realmente importante de ampliar los horizontes para estudiar y analizar esta clase de propuestas (porque al fin y al cabo eso es lo que, una mera propuesta) es primeramente, conocer nuevos enfoques curriculares dentro de la enseñanza de las artes visuales en la contemporaneidad y segundo, ampliar nuestra mirada a través de una sana y crítica reflexión sobre la labor docente que se lleva a cabo dentro del espacio educativo que permea a la carrera de Historia del Arte.

Los procesos de innovación en materia pedagógica o curricular no tienen por qué partir directamente de un cambio radical de las estructuras institucionales y educativas que permean el medio artístico-académico, parten más que todo, de un cambio de visión en la

enseñanza, de un interés mutuo por generar procesos de aprendizaje significativo en los estudiantes y de promover la actualización didáctica y pedagógica en la acción educativa.

Para una disciplina como la Historia del Arte, delimitada por un pasado artístico específico y muchas veces ajena al estudio de los procesos contemporáneos de las artes visuales, el discutir la importancia de estructurar procedimientos de cambio en el diseño curricular podría significar sin lugar a dudas, la posibilidad de cuestionar los paradigmas que la han constituido desde su nacimiento en el siglo XVIII.

Pensar en modificar la estructura, modelo o sistema educativo bajo el cual se rige la carrera de Historia del Arte dentro del espacio universitario de la UCR, involucra repensar, reestructurar y transformar las acciones pedagógicas, donde la comprensión, el análisis crítico, la reflexión a profundidad y el aprendizaje significativo, se convierten en las pautas que delimitan la enseñanza de la Historia del Arte. Como menciona Sienkewicz, (2016), “let’s modify this model, then, and think about the possibility of teaching in a fashion where remembering is understood as necessary only as it supports a student’s mastery of the understanding and application of ideas” (p. 8).

## Recomendaciones

Al concluir esta investigación se consideró importante tomar en cuenta las siguientes recomendaciones, ya que estas pueden ser concebidas como insumos valiosos para próximas investigaciones referentes a temáticas pedagógicas y de enseñanza dentro de la carrera de Historia del Arte. Se espera además, que estas sean vistas como un aporte crítico y constructivo que busca el mejoramiento de las experiencias educativas y del proceso enseñanza-aprendizaje tanto del profesor como del alumno en el espacio académico.

### *Desde la carrera*

- Sería muy valioso considerar la creación de un archivo histórico con la información administrativa y académica de la carrera de Historia del Arte, como una iniciativa por parte de la Escuela de Artes Plásticas o la Cátedra de Historia del Arte. Esto permitiría un acceso expedito a la información y le brindaría a las y los profesores que integran la carrera un mayor conocimiento sobre las tendencias teóricas, metodológicas y prácticas que han caracterizado a esta disciplina dentro de la Universidad de Costa Rica en los últimos cuarenta y siete años.
- Los planes de estudio o mallas curriculares podrían ser adaptados a la realidad laboral que ofrece el país para el próximo graduado de Historia del Arte, por lo que sería conveniente que se realicen estudios de proyección laboral. De esta forma se le

brindarían al estudiante graduado de esta carrera, oportunidades claras de crecimiento y competitividad.

- Se recomienda realizar un estudio del perfil de salida o perfil profesional de la carrera, para comprobar que este responde a la formación brindada a través de la malla curricular.
- Se recomienda que la Cátedra de Historia del Arte estudie la posibilidad de crear cursos que cubran las necesidades en metodologías de investigación cualitativa y cuantitativa, así como las metodologías propias de la disciplina, para lograr un proceso educativo integral. De esta forma se podrían suplir los vacíos encontrados a nivel de investigación dentro de los planes de estudio.
- En su proceso formativo, la Cátedra de Historia del Arte podría proveer al estudiante de competencias que los faculten para llevar a cabo trabajos de producción académica que enriquezcan el acervo investigativo en temas que sean de interés y pertinencia tanto para el estudiante como para la institución.
- De acuerdo a los lineamientos universitarios, la Escuela de Artes Plásticas debería incentivar en los y las profesoras de Historia del Arte, la capacitación constante para mejorar los modelos pedagógicos que se utilicen en la práctica educativa.

#### *Desde la educación*

- Parece imperativo que los docentes de la Cátedra de Historia del Arte se planteen una revisión constante de las metas educativas del plan de estudios, así como de su accionar dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. Esto con el fin de sistematizar el acto

pedagógico de forma tal que pueda atender a la propuesta de un modelo pedagógico para la carrera.

- Fomentar espacios de diálogo entre los profesores de la Cátedra de Historia del Arte y los estudiantes de la carrera, podría generar un ambiente de construcción solidaria del acto pedagógico, donde se proponga una dinámica horizontal de trabajo dentro del aula.
- Impulsar la aplicación de nuevas estrategias didácticas por parte de los docentes, para promover procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, permitiría una formación integral y actualizada de los próximos graduandos de la disciplina.
- Utilizar de propuestas teóricas y metodológicas contemporáneas dentro de la educación artística, podría proveer a los estudiantes de nuevas perspectivas epistémicas que se traducirían en una práctica educativa y docente actualizada.
- La actualización de la práctica docente en el aula, es un factor determinante para establecer procesos formativos exitosos. Es por esto, que el estudio de herramientas metodológicas alternativas y críticas dentro de la educación artística contemporánea, ampliaría el espectro formativo más allá de la clase magistral. Dinamizar el acto pedagógico dentro del aula, facilitaría la comunicación y el aprendizaje.
- Como nuevo campo de acción dentro de la Historia del Arte, la pedagogía de la Historia del Arte se propone como un espacio para reflexionar de forma crítica sobre los procesos tradicionales que han mediado en la definición de la estructura curricular de la disciplina, permite observar al objeto artístico como una herramienta pedagógica para el

aprendizaje activo y lleva al docente e investigador a cuestionarse sobre cómo y que se enseña en las aulas.

## Referencias bibliográficas

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.

\_\_\_\_\_ (2013). *REDuolution. Hacer la revolución en la educación*. España: Paidós.

\_\_\_\_\_ (2014). *Educación Disruptiva + Educación artística*. Recuperado de <http://www.mariaacaso.es/>

Bruzelius, C. y L. Jacobs, H. (2017). The Living Syllabus: Rethinking the Introductory Course to Art History with Interactive Visualization. *Art History Pedagogy & Practice*. Vol 2 (1), 1-20. Recuperado de <https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol2/iss1/5/>

Centro de Evaluación Académica (1985). *Malla Curricular de 1985 para la Carrera Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte*. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.

Centro de Evaluación Académica (2013). *Malla Curricular del 2013 para la Carrera Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte*. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.

Centro de Evaluación Académica (2017). *Malla Curricular del 2017 para la Carrera Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte*. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.

- Cervetto, R, y López, M. A. (Ed.) (2016). *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. San José/Argentina: Teorética y Malba.
- Consejo Universitario (1970). *Acta de la Sesión N° 1790, 28 setiembre de 1970. Aprobación del primer plan de estudios para la carrera de Historia del Arte*. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
- Consejo Universitario (1972). *Acta de la Sesión N° 1832, 31 de mayo de 1972. Aprobación de inclusión de nuevos cursos de repertorio para la carrera de Historia del Arte*. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
- D. Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. (R. Vilá Vernis, tr.). España: Paidós.
- \_\_\_\_\_, A., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. (L. Vermal, tr.). España: Paidós.
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México, Universidad Autónoma de México.
- Departamento de Docencia Universitaria (2015). *Técnicas Didácticas*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Dobbs, S. (1992). *The DBAE handbook: an overview of discipline-based art education*. Santa Monica, California: Getty Trust Publications, Getty Center for Education in the Arts. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED349253.pdf>
- \_\_\_\_\_. (2003). *Learning in and through Art: A Guide to Discipline-Based Art Education*. Los Angeles, California: Getty Publications.

- Dwaine Greer, W. (1997). DBAE and Art Education Reform. *Visual Arts Research*. 23 (2), 25-33. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/20715911>
- Freedman, K. (1991). Recent Theoretical Shifts in the Field of Art History and Some Classroom Applications. *Art Education*. 44 (6), 40-45. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3193274>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gasper, M. (2017). Active Learning in Art History: A Review of Formal Literature. *Art History Pedagogy & Practice*. 2 (1), 1-34. Recuperado de <https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol2/iss1/2/>
- Gómez Hurtado, M y Polania González, N. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia*. Tesis para optar por el grado de Maestría en Docencia. Bogotá, Colombia, Universidad de La Salle. Recuperado de <http://repository.lasalle.edu.co/bitstream/handle/10185/1667/T85.08%20G586e.pdf>
- Gómez Torres, J. y Gómez Ordoñez L. (2011). Elementos teóricos y prácticos de la Pedagogía Crítica: Más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. *Praxis*. 66, 181-190. Recuperado de <http://revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/viewFile/3983/3825>
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid, España: Morata.
- Grupo de Educación de Matadero Madrid (2017). *Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico*. Madrid: Catarata.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P (2010). *Metodología de la Investigación* (5ª ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P (2010). Estudio de caso. En Roberto Hernández, Carlos Fernández y María del Pilar Baptista (Eds.), *Metodología de la Investigación*. (CD-ROM) (pp. 1-35). México: Mc Graw-Hill.
- Kerin, M. y Lepage, A. (2016). De-Centering “The” Survey: The Value of Multiple Introductory Surveys to Art History. *Art History Pedagogy & Practice*. 1 (1), 1-17. Recuperado de <https://academicworks.cuny.edu/ahpp/vol1/iss1/3/>
- Martikainen, J. (2017). Making Pictures as a method of teaching Art History. *International Journal of Education & the Arts*. 18 (19), 1-25. Recuperado de <http://www.ijea.org/v18n19/v18n19.pdf>
- Mckeon, P. (2002). The Sense of Art History in Art Education. *Journal of Aesthetic Education*. 36 (2), 98-109. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3333760>
- Molina Bogantes, Z. (2016). *Fundamentos del currículo*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Montero, G (2012). La I Bienal Centroamericana de Pintura. *Revista Káñima*. XXXVI (extraordinario), 85-89. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/viewFile/2295/>
- \_\_\_\_\_. (2015). *Arte Costarricense 1897-1971*. San José: Editorial UCR.
- Mora Vargas, A.I. (2004). La evaluación educativa: conceptos, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*. 4 (2), 1-28. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9084/17481>

- Okuda Benavides, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. XXXIV (1), 118-124. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>
- Ordoñez Peñalongo, J. (2002). Pedagogía crítica y educación superior. *Revista Educación*. 26(2), 185-196. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/viewFile/2915/2817>
- Ortíz Orcaña, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teoría del aprendizaje*. Colombia: Ediciones la U. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/246403512/07-LIBRO-Modelos-pedagogicos-y-Teorias-Del-Aprendizaje-Alexander-Ortiz>
- Peréz-Ratton, V. (2013). *Del Estrecho Dudoso a un Caribe invisible. Apuntes sobre arte centroamericano*. España: Universitat de València.
- Pinto Blanco, A. y Castro Quitora, L. (2008). Los modelos pedagógicos. *Revista Ideales*. 7, 1-10. Recuperado de <https://pedroboza.files.wordpress.com/2008/10/2-2-los-modelos-pedagogicos.pdf>
- Sáenz Shelby, G. (2013). *Historia de las políticas de coleccionismo y de representación de las artes visuales en Costa Rica (1950-2006). Estudio comparativo de tres instituciones públicas: BCCR, MAC y MADC*. Tesis para optar por el grado de Maestría Académica en Historia. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
- Sánchez-Zumbado, J. (2016). Arte y Currículum: la Escuela de Artes Plásticas de la Universidad de Costa Rica (1897-2015). *Revista Humanidades*. 6 (1), 1-40. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/humanidades/article/view/24963/25158>

- Santos Guerra, M. (2001). Dime cómo evalúas (en la universidad) y te diré qué tipo de profesional (y de persona) eres. *Tendencias pedagógicas*. (6), 89-100. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=239689>
- Sienkewicz, J. (2016). Against the "Coverage" Mentality: Rethinking Learning Outcomes and the Core Curriculum. *International Journal of Education & the Arts*. Vol 1 (1), 1-15. Recuperado de <https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=ahpp>
- Sistema Costarricense de Información Jurídica (SINALEVI). Ley N° 4788. Creación del Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, San José, Costa Rica. 5 de Julio de 1971. Recuperada de [http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=35078&nValor3=36992&strTipM=TC](http://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?param1=NRTC&nValor1=1&nValor2=35078&nValor3=36992&strTipM=TC)
- Vicerrectoría de Docencia (2007). *Justificación curricular del Plan de estudios del 2007*. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
- Vicerrectoría de Docencia (2007) *Resolución VD-R-8126-07. Malla Curricular 2007 Carrera Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte*. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
- Vicerrectoría de Docencia (2013). *Resolución VD-R-8909-2013. Cambio parcial a la malla curricular y creación de nuevos cursos para la Carrera Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte*. San José, Costa Rica, Universidad de Costa Rica.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. California: SAGE Publications.

## **Anexos**

### **Anexo 1. Guía de Entrevista sobre La carrera de Historia del Arte en la UCR y su modelo pedagógico.**

**Fecha:** \_\_\_\_\_

**Hora:** \_\_\_\_\_

**Lugar:** \_\_\_\_\_

**Duración de la entrevista:** \_\_\_\_\_

**Entrevistadora:** Ivannia Sofía Soto Monge.

**Entrevistado(a):** Sujeto X

#### ***Introducción***

El propósito de la investigación “La carrera de Historia del Arte en la Universidad de Costa Rica (1970-2017): un estudio de caso sobre su modelo pedagógico”, se centra en el estudio y análisis del modelo pedagógico de la carrera de Historia del Arte en la Universidad de Costa Rica desde su creación en 1970. Se propone el instrumento de la entrevista semiestructurada para solventar la información acerca del modelo pedagógico que el material bibliográfico utilizado como referente no posee.

Los participantes seleccionados son individuos relacionados con la carrera de Historia del Arte; se eligieron profesores y profesionales de la Historia del Arte debido a su conocimiento, su trabajo dentro de la disciplina académica y dentro del campo cultural de Costa Rica.

### ***Características de la entrevista***

La entrevista se propuso a partir de la utilización del instrumento de la entrevista semiestructurada, por lo que la información que se presenta a continuación se perfila como un guion a seguir más que el establecimiento de preguntas específicas. Debido al tema que compete a la entrevista, se decidió resguardar la confidencialidad de los sujetos entrevistados, por lo cual se hará referencia a cada uno de ellos como “sujeto x” (no se utilizarán datos personales como nombre, edad, género, etc.).

### **Guía de temas**

#### **a) Experiencia personal dentro de la carrera de historia del arte en la UCR.**

1. Periodo en el cual desarrolló sus estudios en dentro de la carrera.
2. Expectativas sobre la carrera.
3. El programa de estudios y su finalidad formativa.
4. Alcances y limitaciones dentro de la formación disciplinar (identificadas por cada entrevistado).

#### **b) Modelo pedagógico dentro de la carrera de historia del arte de la UCR.**

1. Instrumentos y modalidades de enseñanza.
2. Desde su experiencia dentro de la carrera de H.A, ¿considera usted que la carrera posee un modelo pedagógico determinado? (si la respuesta es sí, indagar cómo y qué caracteriza este modelo. Si la respuesta es no, solicitarle al entrevistado que profundice en este tema).

3. Si existe un modelo, cuáles serían las ventajas y desventajas de este modelo de enseñanza.
4. Formas de enseñanza utilizadas dentro de la disciplina de la H.A en la UCR (si las hay o no).

Anexo 2. Acta Sesión N° 1970, 28 de setiembre de 1970. Creación y primera malla curricular de la Carrera de Historia del Arte de la Universidad de Costa Rica.

ACTA DE LA SESION N° 1790

28 de setiembre, 1970

CONTIENE:

1. - Se altera el orden del día para conocer una comunicación de la FEUCR.
2. - FEUCR. Juramentación del señor Eduardo Malavassi Rojas, Vice-Presidente de ese Organismo.
3. - FEUCR, solicita que se modifique el Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica para que el Presidente de ese Organismo sea uno de los Representantes ante el Consejo Universitario.
4. - MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA, se deja constancia de que el señor Ministro, que iba a hacer la presentación del Plan de reforma integral de la educación en esta sesión, no podrá asistir por cuanto el documento no estuvo listo a tiempo en la Imprenta Nacional.
5. - Aprobación del acta N° 1788 con varias enmiendas.
6. - Se inicia el análisis del ANEXO N° 2 del acta N° 1788 que contiene las actas 18, 19, 20, 21 y 22 de la Subcomisión de Planes Docentes, todas referentes a la Organización de la carrera de Arquitectura.
7. - Junta de Protección Social de San José envía reforma al proyecto de contrato que suscribirá con la Universidad de Costa Rica.  
Asimismo el Depto. Legal presenta un proyecto de Reglamento sobre actividades de los estudiantes de Microbiología en sus prácticas en el Hospital San Juan de Dios.
8. - Modificación al artículo 101 del Estatuto Orgánico, párrafo sétimo.
9. - Quinta modificación al Presupuestopor Programas de la Universidad de Costa Rica.
10. - Juramentación de la Srta. Olivia María Espín del Prado, ante el señor Cónsul de Costa Rica en Namur, Bélgica.
11. - ANEXO N° 1. para efectos de su promulgación e información en lo que corresponda, se incluyen las siguientes actas de la Comisión Determinativa de Planes Docentes: N° 17 del Area de Letras N° 31 del Area de Físico-Matemáticas y N° 43 del Area de Ciencias Biológicas.

El Lic. Carlos A. Caamaño hace una serie de observaciones al documento y aclara que no es sino hasta ahora que las presenta pues no conocía el proyecto. Las mismas pueden resumirse así:

página 12 Eliminar la Oficial primera de la Dirección Administrativa.  
página 24 El sueldo del Dr. Rodrigo Pacheco López (Departamento de Bienestar y Orientación) no se ajusta al escalafón administrativo.  
página 26 La designación de una Oficial Primera para la Biblioteca debe analizarse por la Oficina de Personal.

El señor Rector aclara que el salario del señor Director de la Sección de Educación Física y Deportes ha sido siempre el mismo de ahora; y se estableció muchos años antes de que se aprobara el actual escalafón administrativo.

El Lic. Carlos José Gutiérrez presenta una moción de orden en el sentido de que se apruebe la partida en globo por la suma mencionada e incluyendo las observaciones que presentan los señores Decanos de las Facultades de Medicina y Odontología, con la recomendación de que si hubiere que hacer alguna otra reforma, ésta pueda presentarse en la próxima sesión.

Así se acuerda.

Comunicar: DAF., Personal, Dirección Administrativa.

#### Art. 10.

De conformidad con el acta de juramentación enviada por el señor Cónsul de Costa Rica en Namur, Bélgica, se acuerda otorgar el título de Bachiller en Psicología a la Srta. Oliva María Espín del Prado.

Comunicar: Registro, títulos, interesada.

#### Art. 11.

Como ANEXO N° 1 para efectos de su promulgación e información en lo que corresponda, se incluyen las siguientes actas de la Comisión Determinativa de Planes Docentes:

- N° 17 del Area de Letras
- N° 31 del Area de Físico Matemáticas
- N° 43 del Area de Ciencias Biológicas

A las once horas con veinte minutos se levanta la sesión.

RECTOR

SECRETARIO GENERAL a. i. n.

NOTA: Todos los documentos de esta acta se encuentran en el archivo del Departamento de Actas y Correspondencia, donde pueden ser consultados.

Acta de la sesión No.17 de la Comisión Determinativa de Planes Docentes, Area de Letras, efectuada el 22 de setiembre de 1970, a las 2:30 de la tarde, con la asistencia del Lic. Teodoro Olarte, del Prof. Arturo Agüero, del Lic. Víctor Branes y del Lic. Ismael Antonio Vargas, como Coordinador.

Art. 1°.-

Se aprueba el acta de la sesión anterior. -

Art. 2°.-

Se conoce el Oficio SCL-745-70 de 12 de setiembre, suscrito por el Lic. Eduardo Fournier G., que dice:

"Señor Lic. Ismael Antonio Vargas, Vicerrector. Presente. - Estimado señor: Para que lo haga del conocimiento de la Comisión respectiva, me permito remitirle el Plan de Estudios de Historia del Arte, carrera interdisciplinaria, ofrecida por varios Departamentos de esta Facultad y por la Facultad de Bellas Artes.

El Plan fue cuidadosamente elaborado por una Comisión compuesta por profesores de ambas Facultades, como los señores: Lic. Hilda Chen Apny, Dra. Clara de Jiménez, Lic. María Eugenia de Wille, Prof. Rafael Obregón, Prof. Francisco Amighetti, Srta. Raquel Villarreal, y Dr. Chéster J. Zelaya.

Este plan fue conocido por el Consejo Directivo en dos sesiones y aprobado el dos de setiembre del presente año.

Atentamente, f) Eduardo Fournier García, Secretario. -"

- Analizado cuidadosamente se aprueba el siguiente Plan de Estudios para Historia del Arte:

./.

PLAN DE ESTUDIOS PARA HISTORIA DEL ARTE

( Area de Letras)

I AÑO. -

<u>MATERIA</u>	<u>CREDITOS</u>
EG-1 Castellano.	.
EG-2 Fundamentos de Filosofía	16
EG-3 Historia de la Cultura	
EG-0 Actividad Cultural	0
EG-00 Actividad Deportiva	0
BA-200 Historia del Arte I	4
BA-201 Perspectiva I	1
BA-204 Dibujo I	2½
BA-205 Modelado	2
BA-206 Color (Educación Visual)	2
FL-142 Mitología Clásica	4
TOTAL.	31.5

II AÑO. -

BA-203 Anatomía Artística	4
BA-207 Oleo I	2
BA-214 Composición y Diseño	1
BA-301 Perspectiva II	1
BA-304 Dibujo II	2
BA-305 Escultura I	2
BA-306 Acuarela	2
BA-300 Historia del Arte II	4
CH-100 Antropología General	4
EG-4 Repertorio de Ciencias Biológicas	4
EG-6 Repertorio de Ciencias Sociales	4
H-150 Geografía Regional Mundial	3
	33

./

III AÑO. -

<u>MATERIA</u>	<u>CREDITOS</u>
BA-400 Historia del Arte III	4
BA-314 Composición y Diseño Lenguas:(Clásica u Oriental, Inglés o Francés).	1
CH Arqueología	6
H-137 Historia Antigua	3
H-138 Historia Medieval	3
EG-5 Repertorio de Física y Matemáticas	4
	<hr style="width: 100px; margin-left: auto; margin-right: 0;"/>
	26 6 27

En Lenguas Clásicas hay varias posibilidades:

- 1) FL-103 Latín y Fl-203 Latín.
- 2) FL-103 Latín I y FL-104 Griego I
- 3) FL-103 Latín y FL-129 Sanscrito.
- 4) FL-103 y cualquiera otra lengua oriental que pueda darse en el futuro.

IV AÑO. -

BA-500 Historia del Arte IV	4
H-174 Historia Moderna	3
H-428 Historia Contemporánea	3
Lenguas:	6 en Modernas 6
	8 en Clásicas.
Complementarios	10
	<hr style="width: 100px; margin-left: auto; margin-right: 0;"/>
	26 6 28

Los créditos complementarios obligatorios a escoger entre las listas siguientes:

- A. - Historia según la especialización:
- H-173 y H-186 Historia de América I y II
  - H-152 Historia de México.
  - H-182 Historia de China.
  - H-157 Historia del Sudeste Asiático.
  - H-185 Historia de España
  - H- Historia del Japón
- y cualquier otra historia que se imparta en el futuro.

./.

Anexo 3. Acta de la Sesión N° 1832, 31 de mayo de 1972. Aprobación de inclusión de nuevos cursos de repertorio para la carrera de Historia del Arte.

ACTA DE LA SESION N° 1832

31 de mayo de 1972

CONTIENE:

- 1.- Se guarda un minutos de silencio en memoria de quienes fueron distinguidos miembros del Consejo Universitario, Ing. Mario Quiros Sasso e Ing. Carlos Pasqua Zúñiga.
- 2.- Se recibe el juramento de estilo al Dr. Carlos Manuel Prada, reelecto Vice Decano de la Facultad de Medicina por un nuevo periodo.
- 3.- Se aprueba sin ninguna enmienda el acta N° 1831.
- 4.- Análisis del anexo N° 2 del acta N° 1831, que contiene el acta 168 de la Comisión Determinativa de Reglamentos.
- 5.- Análisis del anexo N° 4 de la sesión N° 1831, que contiene el acta N° 2 de la Comisión Especial del Consejo Universitario.
- 6.- Señor Rector se refiere al acuerdo tomado en la última Asamblea Universitaria, en el sentido de celebrar otra el próximo 5 de junio para fijar las bases del Tercer Congreso Universitario y presenta al efecto algunas ideas.
- 7.- Se deja pendiente el pago de horas adicionales a profesores de tiempo completo y de medio tiempo, mientras el señor Rector conversa con los señores Decanos al respecto.
- 8.- FACULTAD DE DERECHO. Señor Decano sugiere que se envíe una nota al señor Ministro de Educación Pública en la que se le solicite que aclare algunas publicaciones aparecidas en días pasados en las que se afirma que el trabajo de la Universidad estará sujeto al Consejo Superior de Educación.
- 9.- SEÑOR SECRETARIO GENERAL sugiere que la Comisión Organizadora del III Congreso Universitario tome en cuenta el documento preparado por el señor Director Administrativo para una reestructuración administrativa en la Universidad (anexo N° 1 de la sesión N° 1827), y se discuta en el congreso referido.
- 10.- SEÑOR RECTOR informa acerca de las gestiones efectuadas con el Poder Ejecutivo para la financiación de la Universidad.
- 11.- FEUCR. Señor Francisco Barahona sugiere que se recuerde a las comisiones nombradas para conocer el proyecto de Servicio Social obligatorio y lo referente a las residencias estudiantiles, que deben reunirse cuanto antes para llevar a feliz término ambos proyectos.

12. - FEUCR. Sr. Francisco Barahona, manifiesta su agradecimiento a los señores miembros del Consejo por la colaboración prestada y se despide de todos, pues hoy vence su período como Presidente de la Federación. Palabras semejantes expresa el señor Eduardo Malavassi, Vice Presidente de la Federación.
13. - Se recibe el juramento de estilo a los nuevos Representantes Estudiantiles, señores José Luis Valenciano y Kenneth González, Presidente y Vice Presidente, respectivamente.
14. - FACULTAD DE DERECHO. Sr. Decano solicita permiso para ausentarse de sus funciones del día 7 al 22 de junio del año curso con el objeto de visitar la sede de la Universidad de Nueva York en Albany, U.S.A.
15. - Sr. Cónsul de Costa Rica en New York, USA. informa que recibió el juramento de estilo al señor Jorge Antonio Tristán Trelles, como Licenciado en Derecho.
16. - ANEXO N° 1. Se incluye, para efectos de su promulgación en lo que corresponda, el acta N° 33 de la Comisión Determinativa de Planes Docentes, Area de Física y Matemáticas.
17. - ANEXO N° 2. Se incluye el acta N° 42 de la Comisión Determinativa de Planes Docentes, Area de Educación, para efectos de su promulgación en lo que corresponda.
18. - ANEXO N° 3. Se incluye el acta N° 169 de la Comisión Determinativa de Reglamentos, para efectos de su promulgación en lo que corresponda.
19. - ANEXO N° 4. Se incluye el acta N° 3 de la Comisión Especial del Consejo Universitario.

Art. 16.

Como ANEXO N° 1 se incluye, para efectos de su promulgación en lo que corresponda, el acta N° 33 de la Comisión Determinativa de Planes Docentes, Area de Física y Matemáticas.

Art. 17.

Como ANEXO N° 2 se incluye el acta N° 42 de la Comisión Determinativa de Planes Docentes, Area de Educación, para efectos de su promulgación en lo que corresponda.

Art. 18.

Como ANEXO N° 3 se incluye el acta N° 169 de la Comisión Determinativa de Reglamentos, para efectos de su promulgación en lo que corresponda.

Art. 19.

Como ANEXO N° 4 se incluye el acta N° 3 de la Comisión Especial del Consejo Universitario.

A las once horas con treinta y cinco minutos se levanta la sesión.

RECTOR

SECRETARIO GENERAL

NOTA: Todos los documentos de esta acta se encuentran en el archivo del Departamento de Actas y Correspondencia, donde pueden ser consultados.

Acta de la sesión No. 42 de la Comisión Determinativa de Planes Docentes, Area de Educación, efectuada el 25 de mayo de 1971, a las tres de la tarde, con la asistencia de sus miembros: Licda. María Eugenia Denigo de Vargas, Decana de la Facultad de Educación; Prof. Juan Portuguez, Decano de la Facultad de Bellas Artes; Lic. Teodoro Clarte, Vice-Decano de la Facultad de Ciencias y Letras; y Lic. Ismael Antonio Vargas, Secretario General y Coordinador de la Comisión. -

Art. 1º. -

Se aprueba el acta de la sesión anterior. -

Art. 2º. -

Se da lectura a la comunicación del profesor José Luis Marín Paynter, Director del Conservatorio de Música, que textualmente dice:

" Estimado señor Secretario: Muy respetuosamente me dirijo a usted, para que se sirva presentar ante la Honorable Junta de Planes de Estudio y Programas, area de Educación, lo acordado por el Consejo de Profesores reunido el día 2 de abril en su artículo 2º:

Solicitar a esa Honorable Comisión, que se nos permita abrir la cátedra de Guitarra Clásica, aumentando así el campo de las disciplinas instrumentales que se imparten en este Conservatorio. Esperando una cordial acogida a la presente lo saluda su atento y S. S.

f) José Luis Marín Paynter, Director. "

- El Prof. Juan Portuguez explica que se trata de una materia de dos horas por semana, con 4 créditos.

En cuanto a financiamiento no implica asignación económica alguna porque el pago de dichas horas se tomará de la partida que deja libre el pro-

campo de teatro. El Departamento de Artes Dramáticas ha considerado la posibilidad de aprovechar su estadía en nuestro país para que se haga cargo de la mencionada Cátedra.

- La Comisión, encontrando razonables los motivos que justifican la solicitud del Departamento de Artes Dramáticas, acuerda aprobar la suspensión, por este año, de la asignatura BA-466 Seminario. -

Art. 5°. -

Se conoce la siguiente comunicación del Prof. Juan Portuguez, Decano de la Facultad de Bellas Artes:

" Estimado Lic. Vargas: Por su muy digno medio, solicito a la Comisión Determinativa de Planes Docentes, Area de Educación, se autorice al Departamento de Artes Plásticas incluir en su Plan de Estudios, como Repertorio, la asignatura BA-220, Introducción al Arte de Asia (India, China y Japón, 2 horas semanales), con el fin de ofrecerla en el segundo semestre. Sin otro particular, lo saluda muy atentamente, f) Juan Portuguez Fucigna, Decano". -

- El Prof. Portuguez explica que el curso se ha estado dando como una actividad de Extensión Cultural, a cargo de la Profesora Hilda Chen Apuy.

Ahora se quiere introducir como Repertorio, con el fin de que sirva como créditos complementarios a los estudiantes de Artes Plásticas que están preparándose para obtener la Licenciatura en Historia del Arte. Asimismo, para ofrecerlo a la Facultad de Ciencias y Letras que está interesada en este aspecto.

Comunica el Prof. Portuguez que se nota bastante interés en la materia no sólo de parte de los estudiantes de Bellas Artes, sino también de o-

tras Facultades, pues el curso es muy interesante.

Se trata de una materia semestral de dos horas semanales, con dos créditos. Además, no implica ningún desembolso económico por cuanto la Prof. Chen Apuy es funcionaria de tiempo completo.

- La Comisión acuerda autorizar al Departamento de Artes Plásticas para incluir en su Plan de Estudios, como Repertorio, la asignatura BA-220, Introducción al Arte de Asia (India, China y Japón), con dos horas semanales y dos créditos, que se ofrecerá a partir del segundo semestre del año en curso.

El programa es el siguiente:

" INTRODUCCION AL ARTE DE ASIA: INDIA, CHINA Y JAPON. -

Prof. Hilda Chen Apuy.

1. - Introducción:
  - a) El marco geográfico.
  - b) Breve reseña histórica de India, China y Japón.
2. - Características principales del arte de la India.
3. - Características principales del arte de la China.
4. - Los orígenes del arte budista y su desarrollo en la India.
5. - El arte budista en China.
6. - El arte budista en Japón.
7. - El arte hindú.
8. - Influencias del arte indio en el Sudeste asiático.
9. - La pintura china.
10. - La pintura japonesa.

## Anexo 4. Malla Curricular de 1985 para la Carrera Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte.

Universidad de Costa Rica  
Sistema de Aplicaciones Estudiantiles SAE  
Módulo Planes de Estudio

Programa: PE\_REP\_020  
Fecha : 29/10/2013  
Hora : 14:55:00  
Página 1 de 11

### FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA

Escuela: ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE

Plan de Estudio 1 PLAN DE 1985

Enfasis 0 Bloque Común(no hay énfasis)

Nivel	Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
			T	P	L	TP			
1	AP1001	DISEÑO I	2	2	0	2			
1	AP1007	INTRODUCCIÓN A LA PINTURA A	1	2	0	0	1	AP1001	
1	AP1009	INTRODUCCIÓN A LA HISTORIA DEL ARTE	4	0	0	0	3		
1	AP9001	HISTORIA DEL DIBUJO	3	1	0	0	3		
1	AS1109	INTRODUCCIÓN A LA ANTROPOLOGÍA	3	1	0	0	4		
1	EF-	ACTIVIDAD DEPORTIVA	0	0	2	0	0		
1	EG-	CURSO DE ARTE	3	0	0	0	2		
1	EG-1	CURSO INTEGRADO DE HUMANIDADES I	8	0	0	0	6		
			<b>Grado: BACHILLERATO</b>				<b>Créditos nivel 1 : 21</b>		
2	AP1002	DISEÑO II	4	0	0	2	AP1001	AP9002	
2	AP2021	ARTE ANTIGUO	4	0	0	0	3	AP1009	
2	AP9002	HISTORIA DE LA FOTOGRAFÍA	3	1	0	0	3		
2	AS1113	TEORÍAS ANTROPOLÓGICAS I	6	2	0	0	6	AS1109	
2	EG-II	CURSO INTEGRADO DE HUMANIDADES II	8	0	0	0	6	EG-I	
			<b>Grado: BACHILLERATO</b>				<b>Créditos nivel 2 : 20</b>		
3	AP2001	DISEÑO 3	4	0	0	0	2	AP1002	AP2003
3	AP2027	ARTE MEDIEVAL	4	0	0	0	3	AP1009	
3	F 1014	INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA	4	0	0	0	3		
3	HA1013	HISTORIA ANTIGUA	4	0	0	4			
3	RP-1	REPERTORIO	3	0	0	0	3		
3	SR-I	SEMINARIO DE REALIDAD NACIONAL I	3	0	0	0	2	EG-II	

FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA

Escuela: ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE  
Plan de Estudio 1 PLAN DE 1985

Énfasis 0 Bloque Común(no hay énfasis)

Nivel	Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
			T	P	L	TP			
4	AP1020	INTRODUCCIÓN CERÁMICA	3	0	0	0	1	AP1001	
4	AP1025	INTRODUCCIÓN GRABADO METAL	3	0	0	0	1	AP1001	
4	AP2002	DISEÑO IV	4	0	0	0	2	AP2001 AP2004	
4	AP2037	ARTE DEL RENACIMIENTO	4	0	0	0	3	AP1009	
4	FL2021	INTRODUCCIÓN A LA MITOLOGÍA	3	0	0	0	3		
4	OPT756	OPT. DE HISTORIA ANTIGUA					3		
			<b>Grado: BACHILLERATO</b>				<b>Créditos nivel 4 : 14</b>		
5	AP2022	ARTE BARROCO	4	0	0	0	3	AP1009	
5	AS1110	ARQUEOLOGÍA Y ETNOLOGÍA DE AMÉRICA	3	0	0	0	3	AS1109	
5	GF0204	GEOGRAFÍA CULTURAL	3	2	0	0	3	GF0101; GF0215	
5	HA2003	HISTORIA MEDIEVAL	4	0	0		4		
5	OPT18	IDIOMA					2		
			<b>Grado: BACHILLERATO</b>				<b>Créditos nivel 5 : 15</b>		
6	AP1000	TEORÍA DEL ARTE I	4	0	0	0	3		
6	AP2030	ARTE DEL SIGLO XIX	4	0	0	0	3	AP1009	
6	HA2005	HISTORIA ANTIGUA DE AMÉRICA (PRECOLOMBIN/	4	0	0		4		
6	OPT18	IDIOMA					2		
6	OPT757	OPT. DE HISTORIA MEDIEVAL					3		
6	SR-II	SEMINARIO DE REALIDAD NACIONAL II	3	0	0	0	2	SR-I	
			<b>Grado: BACHILLERATO</b>				<b>Créditos nivel 6 : 17</b>		
7	AP2031	ARTE DEL SIGLO XX	4	0	0	0	3	AP1009	
7	AP4201	LECTURAS DIRIGIDAS HISTORIA DEL ARTE I	4	0	0	0	3		
7	HA3014	HISTORIA MODERNA	4	0	0		4		
7	OPT18	IDIOMA					2		

FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA

Escuela: ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE  
 Plan de Estudio 1 PLAN DE 1985

Enfasis  Bloque Común(no hay énfasis)

Nivel	Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred. Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
			T	P	L	TP		
10	OPT759	OPT. DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA				3		
			Grado: LICENCIATURA		Créditos nivel 10 : 19			
			Total créditos énfasis 0 : 176					
			Total cursos énfasis 0 : 61					
			Total de créditos : 176					

Observaciones generales del plan de estudio EL Y LA ESTUDIANTE DEBE APROBAR ADEMÁS 300 HORAS DE TRABAJO COMUNAL UNIVERSITARIO.

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE  
 Plan de Estudio 1 PLAN DE 1985

Bloques Optativos

Bloque Optativo OPT17 HISTORIA DEL ARTE

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred. Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP		
AP1000	TEORÍA DEL ARTE I	4	0	0	0	3	
AP2020	ARTE AMERICANO	4	0	0		3	AP6019
AP2021	ARTE ANTIGUO	4	0	0	0	3	AP1009
AP2022	ARTE BARROCO	4	0	0	0	3	AP1009
AP2023	ARTE BUDISTA DE ASIA	4	0	0		3	AP6019
AP2024	ARTE CLÁSICO	4	0	0		3	AP6019
AP2025	ARTE COSTARRICENSE	4	0	0	0	3	AP1009
AP2026	ARTE JAPONÉS	4	0	0		3	AP6019

FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA

Escuela:

ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE

Plan de Estudio 1 PLAN DE 1985

Bloques Optativos

Bloque Optativo OPT17 HISTORIA DEL ARTE

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
AP2027	ARTE MEDIEVAL	4	0	0	0	3	AP1009	
AP2028	ARTE ORIENTAL	4	0	0	0	3	AP6019	
AP2029	ARTE PRECOLOMBINO	4	0	0	0	3	AP1009	
AP2030	ARTE DEL SIGLO XIX	4	0	0	0	3	AP1009	
AP2031	ARTE DEL SIGLO XX	4	0	0	0	3	AP1009	
AP2032	ARTE DEL SIGLO XX, 1	4	0	0	0	3	AP1009	
AP2033	ARTE DEL SIGLO XX, 2	4	0	0	0	3	AP1009	
AP2034	ARTE Y SOCIEDAD	4	0	0	0	3		
AP2035	DEL REALISMO AL MODERNISMO	4	0	0	0	3	AP1009	
AP2036	HISTORIA DE LA ESCULTURA	4	0	0	0	3	AP6019	
AP2037	ARTE DEL RENACIMIENTO	4	0	0	0	3	AP1009	
AP2038	APRECIACIÓN ARTÍSTICA	4	0	0	0	3	AP1009	
AP4000	TEORÍA DEL ARTE II	4	0	0	0	3	AP1009	

Bloque Optativo OPT18 IDIOMA

Observaciones: CURSOS DE IDIOMAS

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
LM1003	INGLÉS BÁSICO I	3	0	0	0	2		
LM1004	INGLÉS BÁSICO II	3	0	0	0	2	LM1003	
LM2003	FRANCÉS BÁSICO I	3	0	0	0	2		
LM2004	FRANCÉS BÁSICO II	3	0	0	0	2	LM2003	
LM3001	ALEMÁN BÁSICO I	3	0	0	0	2		
LM3002	ALEMÁN BÁSICO II	3	0	0	0	2	LM3001	
LM4001	ITALIANO BÁSICO I	3	0	0	0	2		
LM4002	ITALIANO BÁSICO II	3	0	0	0	2	LM4001	

FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA

Escuela: ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE  
 Plan de Estudio 1 PLAN DE 1985

Bloques Optativos

Bloque Optativo OPT18 IDIOMA

Observaciones: CURSOS DE IDIOMAS

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
LM5001	PORTUGUÉS BÁSICO I	3	0	0	0	2		
LM5002	PORTUGUES BASICO II	3	0	0	0	2	LM5001	
LM6001	CHINO BASICO I	3	0	0	0	2		
LM6002	CHINO BASICO II	3	0	0	0	2	LM6001	
LM7001	JAPONES BASICO I	3	0	0	0	2		
LM7002	JAPONES BASICO II	3	0	0	0	2	LM7001	
LM8001	RUSO BÁSICO I	3	0	0	0	2		
LM8002	RUSO BASICO II	3	0	0	0	2	LM8001	
LM9301	ÁRABE BÁSICO I	3	0	0	0	2		
LM9302	ARABE BASICO II	3	0	0	0	2	LM9301	

Bloque Optativo OPT20 CURSOS COMPLEMENTARIOS

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
AP2051	CURSO COMPLEMENTARIO DE ACUARELA I	3	0	0	0	1	AP1008	
AP2052	CURSO COMPLEMENTARIO DE ACUARELA II	3	0	0	0	1	AP2051	
AP2053	CURSO COMPLEMENTARIO DE CERÁMICA I	3	0	0	0	1	AP1020	
AP2054	CURSO COMPLEMENTARIO DE CERÁMICA II	3	0	0	0	1	AP2053	
AP2055	CURSO COMPLEMENTARIO DE ESCULTURA I	3	0	0	0	1	AP1006	
AP2056	CURSO COMPLEMENTARIO DE ESCULTURA II	3	0	0	0	1	AP2055	
AP2057	CURSO COMPLEMENTARIO DE ESMALTADO I	3	0	0	0	1	AP2071	
AP2058	CURSO COMPLEMENTARIO DE ESMALTADO II	3	0	0	0	1	AP2057	
AP2059	CURSO COMPLEMENTARIO DE FOTOGRAFÍA I	3	0	0	0	1	AP1022	
AP2060	CURSO COMPLEMENTARIO DE FOTOGRAFÍA II	3	0	0	0	1	AP2059	

FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA

Escuela: ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE

Plan de Estudio 1 PLAN DE 1995

Bloques Optativos

Bloque Optativo OPT20 CURSOS COMPLEMENTARIOS

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
AP2061	CURSO COMPLEMENTARIO DE GRABADO EN METAL I	3	0	0	0	1	AP1025	
AP2062	CURSO COMPLEMENTARIO DE GRABADO EN METAL II	3	0	0	0	1	AP2061	
AP2063	CURSO COMPLEMENTARIO DE LITOGRAFÍA I	3	0	0	0	1	AP3004	
AP2064	CURSO COMPLEMENTARIO DE LITOGRAFÍA II	3	0	0	0	1	AP2063	
AP2065	CURSO COMPLEMENTARIO DE MOSAICO I	3	0	0	0	1		
AP2066	CURSO COMPLEMENTARIO DE MOSAICO II	3	0	0	0	1	AP2065	
AP2067	CURSO COMPLEMENTARIO DE MURAL I	3	0	0	0	1	AP3004	
AP2068	CURSO COMPLEMENTARIO DE MURAL II	3	0	0	0	1	AP2067	
AP2069	CURSO COMPLEMENTARIO DE ÓLEO I	3	0	0	0	1	AP1008	
AP2070	CURSO COMPLEMENTARIO DE ÓLEO II	3	0	0	0	1	AP2069	
AP2071	CURSO COMPLEMENTARIO DE ORFEBRERÍA I	3	0	0	0	1	AP1024	
AP2072	CURSO COMPLEMENTARIO DE ORFEBRERÍA II	3	0	0	0	1	AP2071	
AP2073	CURSO COMPLEMENTARIO DE SERIGRAFÍA I	3	0	0	0	1	AP1021	
AP2074	CURSO COMPLEMENTARIO DE SERIGRAFIA II	3	0	0	0	1	AP2073	
AP2076	CURSO COMPLEMENTARIO DE TEXTIL I	3	0	0	0	1	AP1001; AP1003	
AP2077	CURSO COMPLEMENTARIO DE TEXTIL II	3	0	0	0	1	AP2076	
AP2078	CURSO COMPLEMENTARIO DE XILOGRAFÍA I	3	0	0	0	1	AP1023	
AP2079	CURSO COMPLEMENTARIO DE XILOGRAFÍA II	3	0	0	0	1	AP2078	
AP2080	CURSO COMPLEMENTARIO DE DIBUJO I	3	0	0	0	1	AP1004	
AP2081	CURSO COMPLEMENTARIO DE DIBUJO II	3	0	0	0	1	AP2080	
AP3001	DISEÑO V	2	0	0	0	2	AP2002; AP2004	
AP3002	DISEÑO VI	2	0	0	0	2	AP3001	
AP3050	CURSO COMPLEMENTARIO DE ACUARELA III	3	0	0	0	1	AP2052	
AP3051	CURSO COMPLEMENTARIO DE CERÁMICA III	3	0	0	0	1	AP2054	

FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA

Escuela: ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE

Plan de Estudio 1 PLAN DE 1985

Bloques Optativos

Bloque Optativo OPT20 CURSOS COMPLEMENTARIOS

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
AP3052	CURSO COMPLEMENTARIO DE ESCULTURA III	3	0	0	0	1	AP2056	
AP3053	CURSO COMPLEMENTARIO DE ESMALTADO III	3	0	0	0	1	AP2058	
AP3054	CURSO COMPLEMENTARIO DE FOTOGRAFIA III	3	0	0	0	1	AP2060	
AP3055	CURSO COMPLEMENTARIO DE GRABADO EN METAL III	3	0	0	0	1	AP2062	
AP3056	CURSO COMPLEMENTARIO DE LITOGRAFÍA III	3	0	0	0	1	AP2064	
AP3057	CURSO COMPLEMENTARIO DE MOSAICO III	3	0	0	0	1	AP2066	
AP3058	CURSO COMPLEMENTARIO DE MURAL III	3	0	0	0	1	AP2068	
AP3059	CURSO COMPLEMENTARIO DE ÓLEO III	3	0	0	0	1	AP2070	
AP3060	CURSO COMPLEMENTARIO DE ORFEBRERÍA III	3	0	0	0	1	AP2072	
AP3061	CURSO COMPLEMENTARIO DE SERIGRAFÍA III	3	0	0	0	1	AP2074	
AP3062	CURSO COMPLEMENTARIO DE TEXTIL III	3	0	0	0	1	AP2077	
AP3063	CURSO COMPLEMENTARIO DE TEXTIL IV	3	0	0	0	1	AP2077	
AP3064	CURSO COMPLEMENTARIO DE XILOGRAFÍA III	3	0	0	0	1	AP2079	
AP3065	CURSO COMPLEMENTARIO DE DIBUJO III	3	0	0	0	1	AP2081	
AP3125	ESCULTURA MONUMENTAL EN VIDRIO	8	0	0	0	4	AP2001; AP2003; AP2121	
AP4051	INTRODUCCIÓN AL PAPEL HECHO A MANO I	3	0	0	0	1	AP3004	
AP4053	ORFEBRERÍA I	8	0	0	0	3	AP1002; AP1004; AP1024	
AP4055	ESMALTE I	8	0	0	0	3	AP2002; AP2004; AP4053	
AP5005	INTRODUCCIÓN AL PAPEL HECHO A MANO II	3	0	0	0	1	AP4051	
AP1020	INTRODUCCIÓN CERÁMICA	3	0	0	0	1		AP1001
AP1021	INTRODUCCIÓN SERIGRAFÍA	3	0	0	0	1		AP1001
AP1022	INTRODUCCIÓN FOTOGRAFÍA	3	0	0	0	1		AP1001
AP1023	INTRODUCCIÓN XILOGRAFÍA	3	0	0	0	1		AP1001
AP1024	INTRODUCCIÓN ORFEBRERÍA	3	0	0	0	1		AP1001
AP1025	INTRODUCCIÓN GRABADO METAL	3	0	0	0	1		AP1001

FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA

Escuela: ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE  
Plan de Estudio 1 PLAN DE 1985

Bloques Optativos

Bloque Optativo OPT20 CURSOS COMPLEMENTARIOS

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
AP2305	TÉCNICAS DE ILUSTRACIÓN I	4	0	0	0	2	AP2004	

Bloque Optativo OPT21 MATERIAS COMPLEMENTARIAS

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
AP1000	TEORÍA DEL ARTE I	4	0	0	0	3		
AP2020	ARTE AMERICANO	4	0	0		3	AP6019	
AP2021	ARTE ANTIGUO	4	0	0	0	3	AP1009	
AP2022	ARTE BARROCO	4	0	0	0	3	AP1009	
AP2023	ARTE BUDISTA DE ASIA	4	0	0		3	AP6019	
AP2024	ARTE CLÁSICO	4	0	0		3	AP6019	
AP2025	ARTE COSTARRICENSE	4	0	0	0	3	AP1009	
AP2026	ARTE JAPONÉS	4	0	0		3	AP6019	
AP2027	ARTE MEDIEVAL	4	0	0	0	3	AP1009	
AP2028	ARTE ORIENTAL	4	0	0		3	AP6019	
AP2029	ARTE PRECOLOMBINO	4	0	0	0	3	AP1009	
AP2030	ARTE DEL SIGLO XIX	4	0	0	0	3	AP1009	
AP2031	ARTE DEL SIGLO XX	4	0	0	0	3	AP1009	
AP2032	ARTE DEL SIGLO XX, 1	4	0	0	0	3	AP1009	
AP2033	ARTE DEL SIGLO XX, 2	4	0	0	0	3	AP1009	
AP2034	ARTE Y SOCIEDAD	4	0	0		3		
AP2035	DEL REALISMO AL MODERNISMO	4	0	0	0	3	AP1009	
AP2036	HISTORIA DE LA ESCULTURA	4	0	0		3	AP6019	
AP2037	ARTE DEL RENACIMIENTO	4	0	0	0	3	AP1009	
AP2038	APRECIACIÓN ARTÍSTICA	4	0	0	0	3	AP1009	

FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA

Escuela: ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE

Plan de Estudio 1 PLAN DE 1985

Bloques Optativos

Bloque Optativo **OPT21** MATERIAS COMPLEMENTARIAS

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
AP4000	TEORÍA DEL ARTE II	4	0	0	0	3	AP1009	
FL1001	LITERATURA CLÁSICA I	2	0	0	0	2		
FL1002	LITERATURA CLASICA II	2	0	0	0	2	FL1001	
FL2001	LITERATURA GRIEGA I	3	0	0	0	2		
FL2002	LITERATURA GRIEGA II	3	0	0	0	3	FL2001 Equiv.: FL2324	
FL2003	LITERATURA LATINA I	3	0	0	0	2		
FL2004	LITERATURA LATINA II	3	0	0	0	3	FL2003 Equiv.: FL2323	
FL2006	LITERATURA ESPAÑOLA II	3	0	0	0	2	FL2005	
FL2008	LITERATURA HISPANOAMERICANA II	3	0	0	0	2	FL2007	
FL2010	LITERATURA COSTARRICENSE II	3	0	0	0	2	FL2009	
FL2021	INTRODUCCIÓN A LA MITOLOGÍA	3	0	0	0	3		
FL2051	SEMINARIO DE MITOLOGÍA	3	0	0	0	3	FL2021	
FL2106	LITERATURA ESPAÑOLA IV	3	0	0	0	2	FL2105	
FL2108	LITERATURA HISPANOAMERICANA IV	3	0	0	0	2	FL1016	
AP1021	INTRODUCCIÓN SERIGRAFÍA	3	0	0	0	1		AP1001
AP1023	INTRODUCCIÓN XILOGRAFÍA	3	0	0	0	1		AP1001
AP1024	INTRODUCCIÓN ORFEBRERÍA	3	0	0	0	1		AP1001
AP1025	INTRODUCCIÓN GRABADO METAL	3	0	0	0	1		AP1001
AP4051	INTRODUCCIÓN AL PAPEL HECHO A MANO I	3	0	0	0	1	AP3004	
AP5005	INTRODUCCIÓN AL PAPEL HECHO A MANO II	3	0	0	0	1	AP4051	

Bloque Optativo **OPT26** OPT. DE HISTORIA ANTIGUA

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
F 3064	FILOSOFÍA CLASICA I	4	0	0	0	3		

FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA  
 ARTES PLASTICAS

Escuela:

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE

Plan de Estudio 1 PLAN DE 1985

Bloques Optativos

Bloque Optativo OPT756 OPT. DE HISTORIA ANTIGUA

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
F 3184	FILOSOFÍA CLÁSICA II	4	0	0	0	3		
HA1420	HISTORIA GENERAL DE ÁFRICA	3	0	0	0	3		

Bloque Optativo OPT757 OPT. DE HISTORIA MEDIEVAL

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
F 3102	SEMINARIO SOBRE 'EL BANQUETE' DE PLATON	0	0	0	0	2		
F 3103	FILOSOFÍA MEDIEVAL	4	0	0	0	3		
HA0123	HISTORIA DE ESPAÑA MUSULMANA	3	0	0	0	3		

Bloque Optativo OPT758 OPT. DE HISTORIA MODERNA

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
F 3924	FILOSOFÍA MODERNA I	4	0	0	0	3		
F 3934	FILOSOFÍA MODERNA II	4	0	0	0	3	F 3924	
HA0120	TEMAS DE HISTORIA SOCIAL Y DE LAS MENTALIDADES COLECTIVAS EN AMÉRICA LATINA	3	0	0	0	3		

Bloque Optativo OPT759 OPT. DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
F 3944	FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA I	4	0	0	0	3		
HA1419	MEDIO ORIENTE (SIGLO XX)	3	0	0	0	3		

Anexo 5. Resolución VD-R-8126-07. Malla Curricular 2007 Carrera  
Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte.



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA**  
**VICERRECTORÍA DE DOCENCIA**

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San Pedro de Montes de Oca,  
Edificio Administrativo C, segundo piso.  
Tel. 207-5114 / Fax: 253-4601

**RESOLUCIÓN VD-R-8126-2007**

La Vicerrectoría de Docencia, de conformidad con las atribuciones que le confiere el Estatuto Orgánico en sus artículos 197 y 200, los acuerdos alcanzados en la Asamblea de la **Escuela de Artes Plásticas** N° 94 efectuada el 18 de octubre de 1996 y el oficio EAP-661-2005 del 05 de agosto del 2005 remitido a la Vicerrectoría de Docencia por la misma Escuela de Artes Plásticas con el conocimiento del decano de la Facultad de Bellas Artes, autoriza, la reestructuración integral de las carreras **110212 Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas con énfasis en Diseño Gráfico, 110210 Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas con énfasis en Pintura, 110209 Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas con énfasis en Escultura, 110208 Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas con énfasis en Cerámica, 110207 Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas con énfasis en Grabado y 110202 Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte:**

**1. Reestructuración integral de la carrera**

- 1.1 Bach. y Lic. en Artes Plásticas con énfasis en Pintura
- 1.2 Bach. y Lic. en Artes Plásticas con énfasis en Escultura
- 1.3 Bach. y Lic. en Artes Plásticas con énfasis en Cerámica
- 1.4 Bach. y Lic. en Artes Plásticas con énfasis en Grabado
- 1.5 Bach. y Lic. en Artes Plásticas con énfasis en Diseño Gráfico
- 1.6 Bach. y Lic. en Historia del Arte

**A. Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas con énfasis en Pintura  
Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas con énfasis en Escultura  
Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas con énfasis en Cerámica  
Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas con énfasis en Grabado  
Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas con énfasis en Diseño Gráfico:**

**A.1 Cambio de nombre de las carreras:**

1. Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas con énfasis en Pintura por  
Bachillerato y Licenciatura en Diseño Pictórico

### **A.2.3 Optativos de Historia del Arte:**

**SIGLA:** AP-6074  
**NOMBRE:** ARTE ANTIGUO  
**CRÉDITOS:** 2  
**HORAS:** 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
**REQUISITOS:** AP-6020  
**CORREQUISITOS:** NINGUNO  
**CICLO:** OPTATIVO  
**CLASIFICACIÓN:** PROPIO

**SIGLA:** AP-6075  
**NOMBRE:** EL ORIGEN DE LA IMAGEN ANTES DE LA ERA DEL ARTE  
**CRÉDITOS:** 2  
**HORAS:** 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
**REQUISITOS:** AP-6020  
**CORREQUISITOS:** NINGUNO  
**CICLO:** OPTATIVO  
**CLASIFICACIÓN:** PROPIO

**SIGLA:** AP-6076  
**NOMBRE:** ARTE MEDIEVAL  
**CRÉDITOS:** 2  
**HORAS:** 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
**REQUISITOS:** AP-6020  
**CORREQUISITOS:** NINGUNO  
**CICLO:** OPTATIVO  
**CLASIFICACIÓN:** PROPIO

SIGLA: AP-6077  
NOMBRE: ARTE DEL RENACIMIENTO  
CRÉDITOS: 2  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-6020  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: OPTATIVO  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

SIGLA: AP-6078  
NOMBRE: ARTE BARROCO  
CRÉDITOS: 2  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-6020  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: OPTATIVO  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

SIGLA: AP-6079  
NOMBRE: ARTE DEL SIGLO XIX  
CRÉDITOS: 2  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-6020  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: OPTATIVO  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

SIGLA: AP-6080  
NOMBRE: DEL REALISMO AL MODERNISMO  
CRÉDITOS: 2  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-6020  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: OPTATIVO  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

SIGLA: AP-6081  
NOMBRE: ARTE DEL SIGLO XX I  
CRÉDITOS: 2  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-6020  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: OPTATIVO  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

SIGLA: AP-6082  
NOMBRE: ARTE DEL SIGLO XX II  
CRÉDITOS: 2  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-6020  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: OPTATIVO  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

SIGLA: AP-6083  
NOMBRE: ARTE DEL ISLAM  
CRÉDITOS: 2  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-6020  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: OPTATIVO  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

### A.3 Creación de cursos:

SIGLA: AP-6084  
NOMBRE: ARTE COSTARRICENSE  
CRÉDITOS: 2  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-6020  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: V, VI\*  
CLASIFICACIÓN: MIXTO

SIGLA: AP-8001  
NOMBRE: TALLER ESPECIALIZADO I  
CRÉDITOS: 8  
HORAS: 12 TEÓRICO-PRÁCTICAS  
REQUISITOS: AP-7016 ó AP-7004 ó AP-7008 ó AP-7012 ó AP-7116  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: IX  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

---

\* Este curso se planifica desarrollar para todas las carreras del punto A.. en el ciclo VI; salvo para Bach. y Lic. en Artes Plásticas con énfasis en Diseño Gráfico que lo ofrecerá en V ciclo.

## **D. Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte:**

### **D.1 Creación de cursos;**

**SIGLA:** AP-9003  
**NOMBRE:** SEMIÓTICA DEL ARTE  
**CRÉDITOS:** 2  
**HORAS:** 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
**REQUISITOS:** NINGUNO  
**CORREQUISITOS:** NINGUNO  
**CICLO:** III  
**CLASIFICACIÓN:** MIXTO

**SIGLA:** AP-9027  
**NOMBRE:** TEORÍA DEL ARTE I  
**CRÉDITOS:** 3  
**HORAS:** 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
**REQUISITOS:** NINGUNO  
**CORREQUISITOS:** NINGUNO  
**CICLO:** IV  
**CLASIFICACIÓN:** MIXTO

**SIGLA:** AP-9004  
**NOMBRE:** LECTURA Y ANÁLISIS DE LA IMAGEN  
**CRÉDITOS:** 2  
**HORAS:** 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
**REQUISITOS:** AP-9003  
**CORREQUISITOS:** NINGUNO  
**CICLO:** IV  
**CLASIFICACIÓN:** MIXTO

**SIGLA:** AP-9005  
**NOMBRE:** MUSEOLOGÍA  
**CRÉDITOS:** 3  
**HORAS:** 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
**REQUISITOS:** NINGUNO  
**CORREQUISITOS:** NINGUNO  
**CICLO:** IV  
**CLASIFICACIÓN:** MIXTO

SIGLA: AP-9006  
NOMBRE: ARTE ANTIGUO  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-6020  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: IV  
CLASIFICACIÓN: MIXTO

SIGLA: AP-9007  
NOMBRE: MITOLOGÍA EN EL ARTE  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: NINGUNO  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: V  
CLASIFICACIÓN: MIXTO

SIGLA: AP-9008  
NOMBRE: LECTURA DIRIGIDA I  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-6020  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: V  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

SIGLA: AP-9009  
NOMBRE: ARTE MEDIEVAL  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-9005  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: V  
CLASIFICACIÓN: MIXTO

SIGLA: AP-9010  
NOMBRE: TEORÍA DEL ARTE II  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-9027  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: VI  
CLASIFICACIÓN: MIXTO

SIGLA: AP-9011  
NOMBRE: LECTURA DIRIGIDA II  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-9008  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: VI  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

SIGLA: AP-9012  
NOMBRE: ARTE DEL RENACIMIENTO  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-9007  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: VI  
CLASIFICACIÓN: MIXTO

SIGLA: AP-9013  
NOMBRE: ICONOGRAFÍA I  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: NINGUNO  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: VII  
CLASIFICACIÓN: MIXTO

SIGLA: AP-9014  
NOMBRE: LECTURA DIRIGIDA III  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-9009  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: VII  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

SIGLA: AP-9015  
NOMBRE: ARTE BARROCO  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-9010  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: VII  
CLASIFICACIÓN: MIXTO

SIGLA: AP-9016  
NOMBRE: LECTURA DIRIGIDA IV  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-9012  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: VIII  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

SIGLA: AP-9017  
NOMBRE: ARTE DEL SIGLO XIX  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-9013  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: VIII  
CLASIFICACIÓN: MIXTO

SIGLA: AP-9018  
NOMBRE: ICONOGRAFÍA II  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: NINGUNO  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: VIII  
CLASIFICACIÓN: MIXTO

SIGLA: AP-9019  
NOMBRE: ARTE COSTARRICENSE  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-6020  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: IX  
CLASIFICACIÓN: MIXTO

SIGLA: AP-9020  
NOMBRE: HISTORIA DEL ARTE DEL SIGLO XXI  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-9015  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: IX  
CLASIFICACIÓN: MIXTO

SIGLA: AP-9021  
NOMBRE: ARTE PRECOLOMBINO  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-6020  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: IX  
CLASIFICACIÓN: MIXTO

SIGLA: AP-9022  
NOMBRE: PRÁCTICA PROFESIONAL I  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: NINGUNO  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: IX  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

SIGLA: AP-9023  
NOMBRE: PRÁCTICA PROFESIONAL II  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: NINGUNO  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: X  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

SIGLA: AP-9024  
NOMBRE: ARTE CONTEMPORÁNEO DE COSTA RICA  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-9017  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: X  
CLASIFICACIÓN: MIXTO

SIGLA: AP-9025  
NOMBRE: HISTORIA DEL ARTE DEL SIGLO XXII  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-9018  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: X  
CLASIFICACIÓN: MIXTO

SIGLA: AP-9026  
NOMBRE: CRÍTICA DEL ARTE  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: NINGUNO  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: X  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

#### **E. Bachillerato y Licenciatura en Plásticas con énfasis en Diseño Gráfico:**

##### **E.1 Creación de cursos:**

SIGLA: AP-7101  
NOMBRE: DISEÑO GRÁFICO I  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 6 TEÓRICO- PRÁCTICAS  
REQUISITOS: AP-6012  
CORREQUISITOS: AP-7102  
CICLO: V  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

SIGLA: AP-7102  
NOMBRE: TALLER GRÁFICO I  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 6 TEÓRICO- PRÁCTICAS  
REQUISITOS: AP-6014, AP-6005  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: V  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

Se adjunta el informe de la propuesta y las estructuras de cursos actualizadas.  
La Unidad Académica debe atender las recomendaciones planteadas y el derecho estudiantil sobre su respectivo plan de estudio, de acuerdo con el Reglamento de Régimen Académico Estudiantil.

Las modificaciones no tienen implicaciones presupuestarias adicionales. Rige a partir del I ciclo del 2008 en la Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, 21 de diciembre de 2007.



A handwritten signature in black ink, appearing to read "Libia", written over a horizontal line.

Dra. Libia Herrero Uribe  
Vicerrectora de Docencia

cc: Facultad de Bellas Artes  
Escuela de Artes Plásticas  
Sede Interuniversitaria Alajuela  
Centro de Evaluación Académica  
Oficina de Orientación (COVO), Vicerrectoría de Vida Estudiantil  
Oficina de Registro e Información, Ingreso a carrera, Horarios  
Gaceta Universitaria

ESTRUCTURA DE CURSOS DEL PLAN DE ESTUDIOS DEL BACHILLERATO Y LICENCIATURA EN  
HISTORIA DEL ARTE

NIVEL Y SIGLA	NOMBRE DEL CURSO	HORAS				REQUISITOS	CRÉDITOS
		T	P	L	TP		
<b>I AÑO</b>							
<b>I CICLO</b>							
EG-I	CURSO INTEGRADO DE HUMANIDADES I	8	-	-	-	---	6
EG-	CURSO DE ARTE	3	-	-	-	---	2
EF-	ACTIVIDAD DEPORTIVA	-	-	2	-	---	0
AP-6001	DISEÑO I	-	-	-	8	---	4
AP-9001	HISTORIA DEL DIBUJO	3	1	-	-	---	3
OPT-	OPTATIVO DE TALLER DE MATERIAL	1	2	-	-	---	1
OPT-	OPTATIVO DE TALLER DE MATERIAL	1	2	-	-	---	1
SUBTOTAL DE CRÉDITOS							17
<b>II CICLO</b>							
EG-II	CURSO INTEGRADO DE HUMANIDADES II	8	-	-	-	EG-I	6
AP-6019	INTRODUCCIÓN AL ARTE I	3	1	-	-	---	3
AP-6002	DISEÑO II	-	-	-	8	AP-6001	4
AP-9002	HISTORIA DE LA FOTOGRAFÍA	3	1	-	-	---	3
OPT-	OPTATIVO DE TALLER DE MATERIAL	1	2	-	-	---	1
OPT-	OPTATIVO DE TALLER DE MATERIAL	1	2	-	-	---	1
SUBTOTAL DE CRÉDITOS							18
<b>2 AÑO</b>							
<b>III CICLO</b>							
AP-6020	INTRODUCCIÓN AL ARTE II	3	1	-	-	AP-6019	3
AP-6011	DISEÑO III	-	-	-	8	AP-6002	4
AP-9003	SEMIÓTICA DEL ARTE	3	1	-	-	---	2
AS-1109	INTRODUCCIÓN A LA ANTROPOLOGÍA	3	1	-	-	---	4
F-1014	INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA	4	-	-	-	---	3
SUBTOTAL DE CRÉDITOS							16
<b>IV CICLO</b>							
AP-9027	TEORÍA DEL ARTE I	3	1	-	-	---	3
AP-9004	LECTURA Y ANÁLISIS DE LA IMAGEN	3	1	-	-	AP-9003	2
AP-6012	DISEÑO IV	-	-	-	8	AP-6011	4
AP-9005	MUSEOLOGÍA	3	1	-	-	---	3
AP-9006	ARTE ANTIGUO	3	1	-	-	AP-6020	3
F-3064	FILOSOFÍA CLÁSICA I	4	-	-	-	---	3
RP-	REPERTORIO	-	-	-	-	---	3
SUBTOTAL DE CRÉDITOS							21

NIVEL Y SIGLA	NOMBRE DEL CURSO	HORAS				REQUISITOS	CRÉDITOS
		T	P	L	TP		
<b>III AÑO</b>							
<b>V CICLO</b>							
F-3184	FILOSOFÍA CLÁSICA II	4	-	-	-	---	3
AP-9007	MITOLOGÍA EN EL ARTE	3	1	-	-	---	3
HA-1013	HISTORIA ANTIGUA	4	-	-	-	---	3
AP-9008	LECTURA DIRIGIDA I	3	1	-	-	AP-6020	3
AP-9009	ARTE MEDIEVAL	3	1	-	-	AP-9005	3
F-6544	ESTÉTICA GENERAL	4	-	-	-	---	3
SUBTOTAL							18
<b>VI CICLO</b>							
AP-9010	TEORÍA DEL ARTE II	3	1	-	-	AP-9027	3
SR-I	SEMINARIO DE REALIDAD NACIONAL I	-	-	-	-	EG-II	2
HA-2003	HISTORIA MEDIEVAL	4	-	-	-	---	3
AP-9011	LECTURA DIRIGIDA II	3	1	-	-	AP-9008	3
AP-9012	ARTE DEL RENACIMIENTO	3	1	-	-	AP-9007	3
F-4444	FILOSOFÍA DEL ARTE I	4	-	-	-	---	3
LM-	IDIOMA	3	-	-	-	---	2
SUBTOTAL							19
<b>IV AÑO</b>							
<b>VII CICLO</b>							
F-3924	FILOSOFÍA MODERNA I	4	-	-	-	---	3
AP-9013	ICONOGRAFÍA I	3	1	-	-	---	3
HA-3014	HISTORIA MODERNA	4	-	-	-	---	3
AP-9014	LECTURA DIRIGIDA III	3	1	-	-	AP-9009	3
AP-9015	ARTE BARROCO	3	1	-	-	AP-9010	3
SR-II	SEMINARIO DE REALIDAD NACIONAL II	-	-	-	-	SR-I	2
SUBTOTAL							17
<b>VIII CICLO</b>							
F-3934	FILOSOFÍA MODERNA II	4	-	-	-	F-3924	3
HA-2005	HISTORIA ANTIGUA DE AMÉRICA I	3	-	-	-	---	3
AP-9016	LECTURA DIRIGIDA IV	3	1	-	-	AP-9012	3
AP-9017	ARTE DEL SIGLO XIX	3	1	-	-	AP-9013	3
HA-4000	HISTORIA CONTEMPORÁNEA	4	-	-	-	---	3
AP-9018	ICONOGRAFÍA II	3	1	-	-	---	3
SUBTOTAL							18
<b>SUBTOTAL</b>							<b>144</b>

**NOTA:**

Se debe cumplir con 300 horas de Trabajo Comunal Universitario para optar por el título de Bachiller.

\*Cursos Colegiados

NIVEL Y SIGLA	NOMBRE DEL CURSO	HORAS				REQUISITOS	CRÉDITOS
		T	P	L	TP		
<b>V AÑO</b>							
<b>IX CICLO</b>							
AP-9019	ARTE COSTARRICENSE	3	1	-	-	AP-G020	3
HA-4008	HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE AMÉRICA LATINA	4	-	-	-	---	4
AP-9020	HISTORIA DEL ARTE DEL SIGLO XX I	3	1	-	-	AP-9015	3
AP-9021	ARTE PRECOLOMBINO	3	1	-	-	AP-G020	3
AP-9022	PRÁCTICA PROFESIONAL I	3	1	-	-	---	3
<b>SUBTOTAL</b>							<b>16</b>
<b>X CICLO</b>							
AP-9023	PRÁCTICA PROFESIONAL II	3	1	-	-	---	3
AP-9024	ARTE CONTEMPORÁNEO DE COSTA RICA	3	1	-	-	AP-9017	3
AP-9025	HISTORIA DEL ARTE DEL SIGLO XX II	3	1	-	-	AP-9018	3
F -3944	FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA I	4	-	-	-	---	3
AP-9026	CRÍTICA DEL ARTE	3	1	-	-	---	3
<b>SUBTOTAL</b>							<b>18</b>
<b>XI CICLO (1)</b>							
AP-9500	INVESTIGACIÓN DIRIGIDA I	-	-	-	-	---	0
AP-9600	SEMINARIO DE GRADUACIÓN I	-	-	-	-	---	0
<b>SUBTOTAL</b>							<b>0</b>
<b>XII CICLO (1)</b>							
AP-9501	INVESTIGACIÓN DIRIGIDA II	-	-	-	-	---	0
AP-9601	SEMINARIO DE GRADUACIÓN II	-	-	-	-	---	0
<b>SUBTOTAL</b>							<b>0</b>
<b>XIII CICLO (1)</b>							
AP-9502	INVESTIGACIÓN DIRIGIDA III	-	-	-	-	---	0
<b>SUBTOTAL</b>							<b>0</b>
<b>SUBTOTAL</b>							<b>34</b>
<b>TOTAL</b>							<b>178</b>

(1) Se incluyen en la malla curricular estos tres últimos ciclos únicamente con la finalidad de respaldar la inclusión de las opciones de Trabajo Final de Graduación en el SAE. En cada ciclo se incluyen todas las opciones, pero el/la estudiante matricula Seminarios de Graduación I y II ó Prácticas Dirigidas I, II y III dependiendo de la opción de TFG que seleccione. Es decir son excluyentes. Dadas las características de estos cursos, se exceptúa el cobro por concepto de matrícula.

\* Debe cumplirse con uno de los siguientes requisitos para graduación: exposición colectiva y tesis, **seminario**, práctica dirigida, o proyecto de graduación para el grado de licenciatura.

### LISTA DE CURSOS DE IDIOMA OPTATIVO

SIGLA	NOMBRE DEL CURSO	HORAS				REQUISITOS	CRÉDITOS
		T	P	L	TP		
LM-1003	INGLÉS BÁSICO I	3	-	-	-	---	2
LM-1004	INGÉS BÁSICO II	3	-	-	-	LM-1003	2
LM-2003	FRANCÉS BÁSICO I	3	-	-	-	---	2
LM-2004	FRANCÉS BÁSICO II	3	-	-	-	LM-2003	2
LM-3001	ALEMÁN BÁSICO I	3	-	-	-	---	2
LM-3002	ALEMÁN BÁSICO II	3	-	-	-	LM-3001	2
LM-4001	ITALIANO BÁSICO I	3	-	-	-	---	2
LM-4002	ITALIANO BÁSICO II	3	-	-	-	LM-4001	2
LM-5001	PORTUGUÉS BÁSICO I	3	-	-	-	---	2
LM-5002	PORTUGUÉS BÁSICO II	3	-	-	-	LM-5001	2
LM-6001	CHINO BÁSICO I	3	-	-	-	---	2
LM-6002	CHINO BÁSICO II	3	-	-	-	LM-6001	2
LM-7001	JAPONÉS BÁSICO I	3	-	-	-	---	2
LM-7002	JAPONÉS BÁSICO I	3	-	-	-	LM-7001	2
LM-8001	RUSO BÁSICO I	3	-	-	-	---	2
LM-8002	RUSO BÁSICO II	3	-	-	-	LM-8001	2
LM-9301	ÁRABE BÁSICO I	3	-	-	-	---	2
LM-9302	ÁRABE BÁSICO II	3	-	-	-	LM-9301	2

### LISTA DE CURSOS DE OPTATIVOS DE TALLER DE MATERIAL

SIGLA	NOMBRE DEL CURSO	HORAS				REQUISITOS	CRÉDITOS
		T	P	L	TP		
AP-6005	TALLER EN PIGMENTOS	1	2	-	-	---	1
AP-6006	TALLER EN MADERA	1	2	-	-	---	1
AP-6007	TALLER EN ARCILLA	1	2	-	-	---	1
AP-6008	TALLER EN TEXTILES Y PAPEL	1	2	-	-	---	1
AP-6015	TALLER EN VIDRIO Y PLÁSTICO	1	2	-	-	---	1
AP-6016	TALLER EN ILUMINACIÓN	1	2	-	-	---	1
AP-6017	TALLER EN METAL	1	2	-	-	---	1
AP-6018	TALLER EN PIEDRA	1	2	-	-	---	1

Según Resolución VD-R-8126-2007

Realizado y actualizado por Noily Porras Espinoza

En: X:\Sede Universitaria Rodrigo Facio\Area Artes y Letras\FacultadBellasArtes\

Escuela de Artes Plásticas\PlanesActuales

## **Anexo 6. Justificación, caracterización profesional, enfoque pedagógico para la malla curricular del 2007 de la carrera de Historia del Arte.**

VD-R-8126-07

### **b- Justificación:**

El programa se ha diseñado a partir de las más actuales premisas en torno a la profesión y con la intención de darle un giro en el sentido de permitir al estudiante, una mayor profesionalización a la luz de las más modernas técnicas y enfoques de la Historia del Arte, con la intención de ajustarse, en la medida de lo posible, al nuevo plan general de Estudios de la Escuela de Artes Visuales.

El énfasis teórico de la Carrera de Historia del Arte, la convierte en un problema excepcional dentro de la Escuela de Artes Visuales, pero esto debe ser visto en el sentido positivo. No son tan importantes las diferencias como los puntos de coincidencia; y a este respecto, aparte de que se converge en el objeto de estudio, hay una relación de complementariedad y de experiencias compartidas que beneficia a los diferentes énfasis que ofrece la Escuela.

La carrera de Historia del Arte dentro de la Escuela de Artes Visuales de la Universidad de Costa Rica, constituye un espacio de teorización vinculada con el sitio de producción de su objeto de estudio, la creación artística, este vínculo de primera mano permite a los estudiantes de Historia del Arte, interiorizar y en algunas oportunidades participar en los procesos creativos, lo que se constituye en un laboratorio tanto teórico como práctico de primer orden.

### **2. Caracterización profesional.**

#### **1- Análisis de prácticas profesionales.**

La Historia del Arte proporciona una formación científica adecuada en los aspectos básicos de la Historia del Arte y en sus métodos y técnicas. El historiador del arte estará capacitado para analizar e interpretar las formas artísticas, para gestionar los bienes culturales y para trazar las líneas teóricas y prácticas que conduzcan al acrecentamiento del patrimonio histórico-artístico.

Al mismo tiempo, estará facultado para valorar el referido patrimonio por sus contenidos históricos (en tanto que expresan fases o periodos culturales), rememorativos (en tanto que testimonio inalterable de la ecuación cultura/tiempo), representativos (como acumulación de secuencias que definen

espacios urbanos), e instrumentales (en la medida en que la gestión del patrimonio histórico artístico es generadora de riqueza).

Esta profesión requiere de facilidad de expresión tanto oral como escrita, capacidad de observación, análisis y síntesis que se aplicará sobre textos artísticos, una actitud exploradora, reflexiva y crítica, así como la disposición de trabajar integrado en equipos multidisciplinarios.

## 2- Definición profesional.

El historiador del Arte es un profesional que:

- Maneja conceptos estéticos y teóricos así como técnicas de los diversos campos de especialidad de la producción artística.
- Desempeña con creatividad la administración, conservación y montaje de la obra artística.
- Es un experto crítico del arte, valorando la producción en contextos históricos y actuales diversos.
- Contribuye a difundir la cultura artística hacia la comunidad.
- Es un investigador profesional y productor de ensayos y estudios teórico-históricos que plasmen la importancia de los bienes patrimoniales y la memoria histórico-cultural de los pueblos.

## 3. Análisis de la disciplina.

### a. Objeto de estudio de conocimiento.

El estudio histórico, crítico, descriptivo y explicativo de las creaciones artísticas de los seres humanos en todas las áreas de proyección de los valores estéticos.

### b. teórico metodológico

Las tres áreas del plan general para la Escuela de Artes Visuales, coinciden con los intereses de los futuros profesionales en Historia del arte. Se trata, entonces de definir la función y la justificación de cada una de las áreas en su esencia, lo cual no significa que posean esa única dimensión; sino que, tal como lo establece el nuevo plan general, en cada una de ellas se encuentran contenidas las otras. De tal manera

desarrolle en el uso del lenguaje, podrá adquirir una mayor destreza en el manejo de la información.

#### **c. La finalidad**

Formar un profesional en Historia del Arte, que acorde con una actualización del concepto de arte originado en los fenómenos artísticos actuales, maneje un ordenamiento metodológico, conceptual e instrumental preciso y que integre al proceso de la historia, la teorías y crítica del arte las diferentes metodologías y técnicas de investigación actuales.

#### **2. Relación con otras áreas del conocimiento**

Dado su carácter de interdisciplinaridad la carrera de Historia del arte se vincula con la Historia General, los idiomas, la arquitectura, las artes musicales, la antropología, la filosofía, la lingüística y la semiótica entre otros, lo que faculta al profesional para interactuar y orientar sus intereses personales.

#### **3- Enfoque pedagógico**

El enfoque pedagógico se centra en la implementación de la metodología proyectual dentro de la disciplina de Historia del Arte, convirtiéndose el profesor en el facilitador del aprendizaje de los estudiantes, quienes mediante las lecturas dirigidas seleccionaran según sus áreas de especialización.

#### **1. Propósitos de la carrera.**

Formar un profesional en Historia del Arte que sea un investigador visual y multisensorial, con sentido crítico, con dominio técnico y formal, capaz de trabajar interdisciplinariamente, e identificado con su medio. Para alcanzar dicha meta se tienen los siguientes objetivos:

Redefinir las Artes Visuales conceptual y metodológicamente.

Desarrollar aptitudes y actitudes profesionales que permitan integrar al proceso de la historia y la crítica del arte las diferentes metodologías, conceptos y técnicas de investigación actuales.

Asumir la historia, la teoría y la crítica del arte como una creación humanística de la cultura nacional y universal, contribuyendo al proceso de configuración de la identidad nacional.

Asumir el producto de la creación artística con visión interdisciplinaria para fomentar la experimentación metodológica, conceptual y técnica y la actualización del conocimiento

Integrar la investigación, acción social y docencia como aspectos esenciales del proceso de formación.

## **2- Selección de los contenidos curriculares.**

Los contenidos curriculares de la Carrera de Historia del Arte se seleccionan de acuerdo a los intereses descritos con anterioridad, en este sentido se seleccionan una gama de cursos propios de una carrera interdisciplinaria tales como elementos de semiótica, antropológicos, filosóficos, filológicos y culturales, así como cursos de historia general, de historia del arte, idiomas e historia de la arquitectura.

La selección de los cursos de lectura dirigida se establece a partir del énfasis en el campo de interés y estudio elegido por el estudiante.

Dos prácticas profesionales para que el estudiante se empape del oficio que ejerce un historiador del arte en los campos como el de la curaduría, museología o la edición.

## **2. Organización**

Al igual que las otras carreras de la escuela de Artes Visuales, la Carrera de Historia del Arte se organiza por ciclos, sin embargo establece una diferencia en el contenido de los ciclos, lo que la particulariza en relación con los demás. En el ciclo común, la Carrera de Historia del Arte tiene en común los cursos de Diseño Básico y 4 Talleres de materiales básicos, en relación a las teóricas, esta carrera incluye además de las establecidas como Historia del Dibujo e Historia de la Fotografía, los cursos de Filosofía, Semiótica del Arte, Iconografía, Museología y cursos de corte antropológico, entre otros.

**Anexo 7. Resolución VD-R-8909-2013. Cambio parcial a la malla curricular y creación de nuevos cursos para la Carrera Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte.**



**UNIVERSIDAD DE COSTA RICA  
VICERRECTORÍA DE DOCENCIA**

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, San Pedro de Montes de Oca,  
Edificio Administrativo C, segundo piso.  
Tel. 207-5114 / Fax: 253-4601

**RESOLUCIÓN VD-R-8909-2013**

La Vicerrectoría de Docencia, de conformidad con las atribuciones que le confiere el Estatuto Orgánico en sus artículos 197 y 200, los acuerdos de la Asamblea de la Escuela de Artes Plásticas en las sesiones N 217-2010, del 24 de marzo del 2010, N 234-2011, del 20 de octubre del 2011, N 250 de fecha 12 de octubre del 2012, los oficios EAP-A-092-2012, EAP-A-181-2012, EAP-A-0162-2012, EAP-A-006-2013, EAP-A-0379-2012 y el conocimiento del Decanato de la Facultad de Bellas Artes autoriza la siguiente modificación parcial a los planes de estudio de las carreras:

Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte, código 110202

Bachillerato y Licenciatura en Diseño Gráfico, código 110214

Bachillerato y Licenciatura en Diseño Plástico con énfasis en Diseño Pictórico, Diseño Escultórico, Diseño Cerámico o Diseño de la Estampa, código 110213

Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas Énfasis en Grabado, código 110207

Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas Énfasis en Cerámica, código 110208

Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas Énfasis en Escultura, código 110209

Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas Énfasis en Pintura código 110210

Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas con Énfasis en Diseño Gráfico, código 110212

A Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte código 110202

A.1- Creación de curso

SÍGLA:	AP-9028
NOMBRE:	HISTORIA DEL DISEÑO
CRÉDITOS:	3
HORAS:	4 TEORÍA
REQUISITOS:	NINGUNO
CORREQUISITOS:	NINGUNO
CICLO:	1
CLASIFICACIÓN:	PROPIO

SIGLA: F -4444  
NOMBRE: FILOSOFÍA DEL ARTE I  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 4 TEORÍA  
REQUISITOS: NINGUNO  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: III  
CLASIFICACIÓN: MIXTO

SIGLA: AP-9002  
NOMBRE: HISTORIA DE LA FOTOGRAFÍA  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: NINGUNO  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: OPTATIVO  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

A.6 Actualización de acuerdo a la VD-R-8610-2010 de las características en la malla curricular de los cursos

HA-1013 HISTORIA ANTIGUA

HA-2003 HISTORIA MEDIEVAL

HA-3014 HISTORIA MODERNA

HA-2005 HISTORIA ANTIGUA DE AMÉRICA (PRECOLOMBINA)

A.7 Cambio en el subtotal y total de créditos

El primer ciclo pasa de 17 a 15 créditos

El segundo ciclo pasa de 18 a 17 créditos

El tercer ciclo pasa de 16 a 18 créditos

El cuarto ciclo pasa de 21 a 17 créditos

El quinto ciclo pasa de 18 a 19 créditos

El sexto ciclo pasa de 19 a 17 créditos

El séptimo ciclo pasa de 17 a 18 créditos

El octavo ciclo pasa de 18 a 20 créditos

El total del Bachillerato pasa de 144 a 141 créditos

El total del plan de Bachillerato y Licenciatura pasa de 178 a 175 créditos

SIGLA:	AP-1030
NOMBRE:	ARTE DE LA INDIA
CRÉDITOS:	3
HORAS:	4 TEORÍA
REQUISITOS:	AP-6019
CORREQUISITOS:	NINGUNO
CICLO:	OPTATIVO
CLASIFICACIÓN:	PROPIO
SIGLA:	AP-1031
NOMBRE:	ARTE BIZANTINO
CRÉDITOS:	3
HORAS:	4 TEORÍA
REQUISITOS:	AP-6019
CORREQUISITOS:	NINGUNO
CICLO:	OPTATIVO
CLASIFICACIÓN:	PROPIO
SIGLA:	AP-1032
NOMBRE:	ARTE HISPANO -MUSULMÁN
CRÉDITOS:	3
HORAS:	4 TEORÍA
REQUISITOS:	AP-6019
CORREQUISITOS:	NINGUNO
CICLO:	OPTATIVO
CLASIFICACIÓN:	PROPIO
SIGLA:	AP-1033
NOMBRE:	ARTE GÓTICO
CRÉDITOS:	3
HORAS:	4 TEORÍA
REQUISITOS:	AP-6019
CORREQUISITOS:	NINGUNO
CICLO:	OPTATIVO
CLASIFICACIÓN:	PROPIO
SIGLA:	AP-1034
NOMBRE:	ARTE MAYA
CRÉDITOS:	3
HORAS:	4 TEORÍA
REQUISITOS:	AP-6019
CORREQUISITOS:	NINGUNO
CICLO:	OPTATIVO
CLASIFICACIÓN:	PROPIO
SIGLA:	AP-1035
NOMBRE:	EL RENACIMIENTO NÓRDICO
CRÉDITOS:	3
HORAS:	4 TEORÍA
REQUISITOS:	AP-6019
CORREQUISITOS:	NINGUNO
CICLO:	OPTATIVO
CLASIFICACIÓN:	PROPIO

<b>SIGLA:</b>	<b>AP-1042</b>
<b>NOMBRE:</b>	<b>HISTORIA DE LA MÚSICA APLICADA A LAS ARTES VISUALES</b>
<b>CRÉDITOS:</b>	<b>3</b>
<b>HORAS:</b>	<b>4 TEORÍA</b>
<b>REQUISITOS:</b>	<b>AP-6019</b>
<b>CORREQUISITOS:</b>	<b>NINGUNO</b>
<b>CICLO:</b>	<b>OPTATIVO</b>
<b>CLASIFICACIÓN:</b>	<b>PROPIO</b>
<b>SIGLA:</b>	<b>AP-1043</b>
<b>NOMBRE:</b>	<b>HISTORIA DEL CINE</b>
<b>CRÉDITOS:</b>	<b>3</b>
<b>HORAS:</b>	<b>4 TEORÍA</b>
<b>REQUISITOS:</b>	<b>AP-6019</b>
<b>CORREQUISITOS:</b>	<b>NINGUNO</b>
<b>CICLO:</b>	<b>OPTATIVO</b>
<b>CLASIFICACIÓN:</b>	<b>PROPIO</b>
<b>SIGLA:</b>	<b>AP-1044</b>
<b>NOMBRE:</b>	<b>HISTORIA DEL CÓMIC</b>
<b>CRÉDITOS:</b>	<b>3</b>
<b>HORAS:</b>	<b>4 TEORÍA</b>
<b>REQUISITOS:</b>	<b>AP-6019</b>
<b>CORREQUISITOS:</b>	<b>NINGUNO</b>
<b>CICLO:</b>	<b>OPTATIVO</b>
<b>CLASIFICACIÓN:</b>	<b>PROPIO</b>
<b>SIGLA:</b>	<b>AP-1045</b>
<b>NOMBRE:</b>	<b>HISTORIA DEL LIBRO Y DE LA IMAGEN IMPRESA</b>
<b>CRÉDITOS:</b>	<b>3</b>
<b>HORAS:</b>	<b>4 TEORÍA</b>
<b>REQUISITOS:</b>	<b>AP-6019</b>
<b>CORREQUISITOS:</b>	<b>NINGUNO</b>
<b>CICLO:</b>	<b>OPTATIVO</b>
<b>CLASIFICACIÓN:</b>	<b>PROPIO</b>
<b>SIGLA:</b>	<b>AP-1046</b>
<b>NOMBRE:</b>	<b>HISTORIA DE LAS ARTES APLICADAS</b>
<b>CRÉDITOS:</b>	<b>3</b>
<b>HORAS:</b>	<b>4 TEORÍA</b>
<b>REQUISITOS:</b>	<b>AP-6019</b>
<b>CORREQUISITOS:</b>	<b>NINGUNO</b>
<b>CICLO:</b>	<b>OPTATIVO</b>
<b>CLASIFICACIÓN:</b>	<b>PROPIO</b>
<b>SIGLA:</b>	<b>AP-1047</b>
<b>NOMBRE:</b>	<b>LOS ESTUDIOS VISUALES: VISUALIDAD Y PRODUCCIÓN CULTURAL</b>
<b>CRÉDITOS:</b>	<b>3</b>
<b>HORAS:</b>	<b>4 TEORÍA</b>
<b>REQUISITOS:</b>	<b>AP-6019</b>
<b>CORREQUISITOS:</b>	<b>NINGUNO</b>
<b>CICLO:</b>	<b>OPTATIVO</b>
<b>CLASIFICACIÓN:</b>	<b>PROPIO</b>

SIGLA: AP-2036  
NOMBRE: HISTORIA DE LA ESCULTURA  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 4 TEORÍA  
REQUISITOS: AP-6019  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: OPTATIVO  
CLASIFICACIÓN: MIXTO

**B.3 Cambio de créditos e inclusión de cursos para el grupo de optativos de Historia del Arte**

SIGLA: AP-6074  
NOMBRE: ARTE ANTIGUO  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-6020  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: OPTATIVO  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

SIGLA: AP-6075\*  
NOMBRE: EL ORIGEN DE LA IMAGEN ANTES DE LA ERA DEL ARTE  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-6020  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: OPTATIVO  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

\*Los cursos de esta lista marcados con asterisco serán incluidos en el grupo de optativos específicos del Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte

SIGLA: AP-6076  
NOMBRE: ARTE MEDIEVAL  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-6020  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: OPTATIVO  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

SIGLA: AP-6077  
NOMBRE: ARTE DEL RENACIMIENTO  
CRÉDITOS: 3  
HORAS: 3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA  
REQUISITOS: AP-6020  
CORREQUISITOS: NINGUNO  
CICLO: OPTATIVO  
CLASIFICACIÓN: PROPIO

B.4 Cambio de créditos

SIGLA:	AP-6084
NOMBRE:	ARTE COSTARRICENSE
CRÉDITOS:	3
HORAS:	3 TEORÍA, 1 PRÁCTICA
REQUISITOS:	AP-6020
CORREQUISITOS:	NINGUNO
CICLO:	V, VI, IX <sup>a</sup>
CLASIFICACIÓN:	PROPIO

\*/

Nivel V para:

Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas con Énfasis en Diseño Gráfico,  
(Código 110212)

Bachillerato y Licenciatura en Diseño Gráfico, (Código 110214)

Nivel VI para:

Bachillerato y Licenciatura en Diseño Plástico con Énfasis en Diseño Pictórico, Diseño  
Escultórico, Diseño Cerámico o Diseño de la Estampa, (Código 110213)

Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas Énfasis en Cerámica, (Código 110208)

Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas Énfasis en Escultura, (Código 110209)

Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas Énfasis en Grabado, (Código 110207)

Bachillerato y Licenciatura en Artes Plásticas Énfasis en Pintura, (Código 110210)

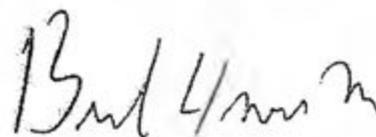
Nivel IX para:

Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte, (Código 110202)

Se adjuntan el informe y las mallas curriculares correspondientes. La Unidad Académica debe atender las recomendaciones planteadas por el Centro de Evaluación Académica y el derecho que sobre el plan de estudio tienen los y las estudiantes, de acuerdo con el Reglamento de Régimen Académico Estudiantil.

La modificación no tiene Implicaciones presupuestarias adicionales, rige a partir del I ciclo del 2013.

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, 21 de marzo 2013.



Dr. Bernal Herrera Montero  
Vicerrector de Docencia

Decanato, Facultad de Bellas Artes  
Escuela de Artes Plásticas  
Oficina de Registro e Información, Ingreso a carrera  
COVO, Vicerrectoría de Vida Estudiantil  
Centro de Evaluación Académica  
Gaceta Universitaria  
Archivo



**ESTRUCTURA DE CURSOS DEL PLAN DE ESTUDIOS DE  
BACHILLERATO Y LICENCIATURA EN HISTORIA DEL ARTE**

Código 110202 #

NIVEL Y SIGLA	NOMBRE DEL CURSO	HORAS				REQUISITOS	CRÉDITOS
		T	P	L	TP		
<b>1 AÑO</b>							
<b>I CICLO</b>							
EG-I	CURSO INTEGRADO DE HUMANIDADES I	8	-	-	-	---	6
EG-	CURSO DE ARTE	3	-	-	-	---	2
EF-	ACTIVIDAD DEPORTIVA	-	-	2	-	---	0
AP-9028	HISTORIA DEL DISEÑO	4	-	-	-	---	3
AP-8001	HISTORIA DEL DIBUJO	3	1	-	-	---	3
OPT-	OPTATIVO DE TALLER DE MATERIAL	1	2	-	-	---	1
						<b>SUBTOTAL</b>	<b>15</b>
<b>II CICLO</b>							
EG-II	CURSO INTEGRADO DE HUMANIDADES II	8	-	-	-	EG-I	6
AP-6019	INTRODUCCIÓN AL ARTE I	3	1	-	-	---	3
F-1014	INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA	4	-	-	-	---	3
AP-2034	ARTE Y SOCIEDAD	4	-	-	-	---	3
OPT-	OPTATIVO DE TALLER DE MATERIAL	1	2	-	-	---	1
OPT-	OPTATIVO DE TALLER DE MATERIAL	1	2	-	-	---	1
						<b>SUBTOTAL</b>	<b>17</b>
<b>2 AÑO</b>							
<b>III CICLO</b>							
AP-6020	INTRODUCCIÓN AL ARTE II	3	1	-	-	AP-6019	3
AP-9003	SEMIÓTICA DEL ARTE	3	1	-	-	---	2
AT-1109	INTRODUCCIÓN A LA ANTROPOLOGÍA	3	1	-	-	---	4
RP-	REPERTORIO	-	-	-	-	---	3
F-4444	FILOSOFÍA DEL ARTE I	4	-	-	-	---	3
OPT-	OPTATIVOS ESPECÍFICOS PARA HISTORIA DEL ARTE	-	-	-	-	---	3
						<b>SUBTOTAL</b>	<b>18</b>
<b>IV CICLO</b>							
AP-9027	TEORÍA DEL ARTE I	3	1	-	-	---	3
AP-9004	LECTURA Y ANÁLISIS DE LA IMAGEN	3	1	-	-	AP-9003	2
AP-2020	ARTE AMERICANO	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-9005	MUSEOLOGÍA	3	1	-	-	---	3
AP-9006	ARTE ANTIGUO	3	1	-	-	AP-6020	3
F-3064	FILOSOFÍA CLÁSICA I	4	-	-	-	---	3
						<b>SUBTOTAL</b>	<b>17</b>

NIVEL Y SIGLA	NOMBRE DEL CURSO	HORAS				REQUISITOS	CRÉDITOS
		T	P	L	TP		
V AÑO							
IX CICLO							
AP-9019	ARTE COSTARRICENSE	3	1	-	-	AP-6020	3
HA-4008	HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE AMÉRICA LATINA	4	-	-	-	---	4
AP-9020	HISTORIA DEL ARTE DEL SIGLO XX I	3	1	-	-	AP-9015	3
AP-9021	ARTE PRECOLOMBINO	3	1	-	-	AP-6020	3
AP-9022	PRÁCTICA PROFESIONAL I	3	1	-	-	---	3
SUBTOTAL							16
X CICLO							
AP-9023	PRÁCTICA PROFESIONAL II	3	1	-	-	---	3
AP-9024	ARTE CONTEMPORÁNEO DE COSTA RICA	3	1	-	-	AP-9017	3
AP-9025	HISTORIA DEL ARTE DEL SIGLO XX II	3	1	-	-	AP-9018	3
F -3944	FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA I	4	-	-	-	---	3
AP-9026	CRÍTICA DEL ARTE	3	1	-	-	---	3
SUBTOTAL							15
XI CICLO (1)							
AP-9500	INVESTIGACIÓN DIRIGIDA I	-	-	-	-	---	0
AP-9600	SEMINARIO DE GRADUACIÓN I	-	-	-	-	---	0
SUBTOTAL							0
XII CICLO (1)							
AP-9501	INVESTIGACIÓN DIRIGIDA II	-	-	-	-	---	0
AP-9601	SEMINARIO DE GRADUACIÓN II	-	-	-	-	---	0
SUBTOTAL							0
XIII CICLO (1)							
AP-9502	INVESTIGACIÓN DIRIGIDA III	-	-	-	-	---	0
SUBTOTAL							0
SUBTOTAL							31
TOTAL							172

Según Resolución VD-R-8909-2013

(1) Se incluyen en la malla curricular estos tres últimos ciclos únicamente con la finalidad de respaldar la inclusión de las opciones Trabajo Final de Graduación en el SAE. En cada ciclo se incluyen todas las opciones, pero el/la estudiante matricula Seminarios Graduación I y II ó Prácticas Dirigidas I, II y III dependiendo de la opción de TFG que seleccione. Es decir son excluyentes. Dadas las características de estos cursos, se exceptúa el cobro por concepto de matrícula.

\* Debe cumplirse con uno de los siguientes requisitos para graduación: exposición colectiva y tesis, seminario, práctica dirigida o proyecto de graduación para el grado de licenciatura.

AP-1032	ARTE HISPANO - MUSULMAN	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-1033	ARTE GÓTICO	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-1034	ARTE MAYA	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-1035	EL RENACIMIENTO NÓRDICO	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-1036	ARTE ROCOCO	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-1037	HISTORIA DEL ART NOVEAU Y ART DECO	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-1038	ARTE CONTEMPORÁNEO	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-1039	ARTE ALEMÁN	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-1040	ARTE NORTEAMERICANO (ESTADOS UNIDOS)	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-1041	ARTE RUSO	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-1042	HISTORIA DE LA MÚSICA APLICADA A LAS ARTES VISUALES	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-1043	HISTORIA DEL CINE	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-1044	HISTORIA DEL COMIC	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-1045	HISTORIA DEL LIBRO Y LA IMAGEN IMPREZA	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-1046	HISTORIA DE LAS ARTES APLICADAS	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-1047	LOS ESTUDIOS VISUALES: VISUALIDAD Y PRODUCCIÓN CULTURAL	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-1048	MUJERES ARTÍFECES Y ARTISTAS	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-2023	ARTE BUDISTA DE ASIA	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-2024	ARTE CLÁSICO	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-2026	ARTE JAPONÉS	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-2028	ARTE ORIENTAL	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-2036	HISTORIA DE LA ESCULTURA	4	-	-	-	AP-6019	3
AP-6075	EL ORIGEN DE LA IMAGEN ANTES DE LA ERA DEL AS	3	1	-	-	AP-6020	2
AP-6080	DEL REALISMO AL MODERNISMO	3	1	-	-	AP-6020	2
AP-6083	ARTE DEL ISLAM	3	1	-	-	AP-6020	2
AP-9002	HISTORIA DE LA FOTOGRAFÍA	3	1	-	-	---	3

Según Resolución VD-R-8909-2013

Realizado y actualizado por Alejandro García 07/02/2013

En: X:\Sede Universitaria Rodrigo Falcó\Area Artes y Letras\Facultad Bellas Artes\  
Escuela de Artes Plásticas\Pianes Actuales

## Anexo 8. Malla Curricular del 2013 para la Carrera Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte.

Universidad de Costa Rica  
Sistema de Aplicaciones Estudiantiles SAE  
Módulo Planes de Estudio

Programa: PE\_REP\_020

Fecha : 29/10/2013

Hora : 14:55:34

Página 1 de 7

### FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA

Escuela: ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE  
Plan de Estudio 2 PLAN NUEVO

Enfasis 0 Bloque Común(no hay énfasis)

Nivel	Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
			T	P	L	TP			
1	AP9001	HISTORIA DEL DIBUJO	3	1	0	0	3		
1	AP9028	HISTORIA DEL DISEÑO	4	0	0	0	3		
1	EF-	ACTIVIDAD DEPORTIVA	0	0	2	0	0		
1	EG-	CURSO DE ARTE	3	0	0	0	2		
1	EG-I	CURSO INTEGRADO DE HUMANIDADES I	8	0	0	0	6		
1	OPT782	TALLER DE MATERIAL					1		
			<b>Grado: BACHILLERATO</b>				<b>Créditos nivel 1 : 15</b>		
2	AP2034	ARTE Y SOCIEDAD	4	0	0	0	3		
2	AP6019	INTRODUCCIÓN AL ARTE I	3	1	0	0	3		
2	EG-II	CURSO INTEGRADO DE HUMANIDADES II	8	0	0	0	6	EG-I	
2	F 1014	INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA	4	0	0	0	3		
2	OPT782	TALLER DE MATERIAL					2		
			<b>Grado: BACHILLERATO</b>				<b>Créditos nivel 2 : 17</b>		
3	AP6020	INTRODUCCIÓN AL ARTE II	3	1	0	0	3	AP6019	
3	AP9003	SEMIÓTICA DEL ARTE	3	1	0	0	2		
3	AT1109	INTRODUCCIÓN A LA ANTROPOLOGÍA	3	1	0	0	4		
3	F 4444	FILOSOFÍA DEL ARTE I	4	0	0	0	3		
3	OPT985	OPTATIVOS ESPECÍFICOS PARA EL BACH. Y LIC., E					3		
3	RP-1	REPERTORIO	3	0	0	0	3		
			<b>Grado: BACHILLERATO</b>				<b>Créditos nivel 3 : 18</b>		
4	AP2020	ARTE AMERICANO	4	0	0	0	3	AP6019	
4	AP9004	LECTURA Y ANÁLISIS DE LA IMAGEN	3	1	0	0	2	AP9003	
4	AP9005	MUSEOLOGÍA	3	1	0	0	3		

FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA  
Escuela: ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE  
Plan de Estudio 2 PLAN NUEVO  
Enfasis 0 Bloque Común(no hay énfasis)

Nivel	Curso	Nombre del curso	*Horas*					Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
			T	P	L	TP				
4	AP9006	ARTE ANTIGUO	3	1	0	0	3	AP6020		
4	AP9027	TEORÍA DEL ARTE I	0	0	0	4	3			
4	F 3064	FILOSOFÍA CLÁSICA I	4	0	0	0	3			
			<b>Grado: BACHILLERATO</b>					<b>Créditos nivel 4 : 17</b>		
5	AP9007	MITOLOGÍA EN EL ARTE	3	1	0	0	3			
5	AP9008	LECTURA DIRIGIDA I	3	1	0	0	3	AP6020		
5	AP9009	ARTE MEDIEVAL	3	1	0	0	3	AP9005		
5	F 3184	FILOSOFÍA CLÁSICA II	4	0	0	0	3			
5	F 6544	ESTÉTICA GENERAL	4	0	0	0	3			
5	HA1013	HISTORIA ANTIGUA	4	0	0		4			
			<b>Grado: BACHILLERATO</b>					<b>Créditos nivel 5 : 19</b>		
6	AP9010	TEORÍA DEL ARTE II	3	1	0	0	3	AP9027		
6	AP9011	LECTURA DIRIGIDA II	3	1	0	0	3	AP9008		
6	AP9012	ARTE DEL RENACIMIENTO	3	1	0	0	3	AP9007		
6	HA2003	HISTORIA MEDIEVAL	4	0	0		4			
6	OPT18	IDIOMA					2			
6	SR-I	SEMINARIO DE REALIDAD NACIONAL I	3	0	0	0	2	EG-II		
			<b>Grado: BACHILLERATO</b>					<b>Créditos nivel 6 : 17</b>		
7	AP9013	ICONOGRAFÍA I	3	1	0	0	3			
7	AP9014	LECTURA DIRIGIDA III	3	1	0	0	3	AP9009		
7	AP9015	ARTE BARROCO	3	1	0	0	3	AP9010		
7	F 3924	FILOSOFÍA MODERNA I	4	0	0	0	3			
7	HA3014	HISTORIA MODERNA	4	0	0		4			

FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA

Escuela: ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE  
 Plan de Estudio 2 PLAN NUEVO

Enfasis 0 Bloque Común(no hay énfasis)

Nivel	Curso	Nombre del curso	Horas					Cred.	Requisitos y Req.	Correquisitos y Correq. Equivalentes
			T	P	L	TP				
7	SR-II	SEMINARIO DE REALIDAD NACIONAL II	3	0	0	0	2	SR-I		
			<b>Grado: BACHILLERATO</b>					<b>Créditos nivel 7 : 18</b>		
8	AP9016	LECTURA DIRIGIDA IV	3	1	0	0	3	AP9012		
8	AP9017	ARTE DEL SIGLO XIX	3	1	0	0	3	AP9013		
8	AP9018	ICONOGRAFÍA II	3	1	0	0	3			
8	F 3934	FILOSOFÍA MODERNA II	4	0	0	0	3	F 3924		
8	HA2005	HISTORIA ANTIGUA DE AMÉRICA (PRECOLOMBINO)	4	0	0		4			
8	HA4000	HISTORIA CONTEMPORÁNEA	4	0	0		4			
			<b>Grado: BACHILLERATO</b>					<b>Créditos nivel 8 : 20</b>		
9	AP9019	ARTE COSTARRICENSE	3	1	0	0	3	AP9020		
9	AP9020	HISTORIA DEL ARTE DEL SIGLO XX I	3	1	0	0	3	AP9015		
9	AP9021	ARTE PRECOLOMBINO	0	0	0	4	3	AP9020		
9	AP9022	PRÁCTICA PROFESIONAL I	3	1	0	0	3			
9	HA4008	HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE AMÉRICA LATINA	4	0	0	0	4			
			<b>Grado: LICENCIATURA</b>					<b>Créditos nivel 9 : 16</b>		
10	AP9023	PRÁCTICA PROFESIONAL II	3	1	0	0	3			
10	AP9024	ARTE CONTEMPORÁNEO DE COSTA RICA	3	1	0	0	3	AP9017		
10	AP9025	HISTORIA DEL ARTE DEL SIGLO XX II	3	1	0	0	3	AP9018		
10	AP9026	CRÍTICA DEL ARTE	3	1	0	0	3			
10	F 3944	FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA I	4	0	0	0	3			
			<b>Grado: LICENCIATURA</b>					<b>Créditos nivel 10 : 15</b>		
11	AP9500	INVESTIGACION DIRIGIDA I	3	0	0	0	0			

FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA

Escuela: ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE  
 Plan de Estudio 2 PLAN NUEVO  
 Enfasis 0 Bloque Común(no hay énfasis)

Nivel	Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred. Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
			T	P	L	TP		
11	AP9600	SEMINARIO DE GRADUACION 1	2	0	0	0	2	
			<b>Grado: LICENCIATURA</b>				Créditos nivel 11 : 2	
12	AP9501	INVESTIGACION DIRIGIDA 2	3	0	0	0	0	
12	AP9601	SEMINARIO DE GRADUACION 2	2	0	0	0	2	
			<b>Grado: LICENCIATURA</b>				Créditos nivel 12 : 2	
13	AP9502	INVESTIGACION DIRIGIDA 3	3	0	0	0	0	
			<b>Grado: LICENCIATURA</b>				Créditos nivel 13 : 0	
			Total créditos énfasis 0 :				176	
			Total cursos énfasis 0 :				62	
			Total de créditos :				176	

Observaciones generales del plan de estudio NINGUNA

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE  
 Plan de Estudio 2 PLAN NUEVO  
 Bloques Optativos  
 Bloque Optativo OPT18 IDIOMA  
 Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred. Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP		
LM1003	INGLÉS BÁSICO I	3	0	0	0	2	
LM1004	INGLÉS BÁSICO II	3	0	0	0	2	LM1003

FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA

Escuela: ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE

Plan de Estudio 2 PLAN NUEVO

Bloques Optativos

Bloque Optativo OPT18 IDIOMA

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
LM2003	FRANCÉS BÁSICO I	3	0	0	0	2		
LM2004	FRANCES BASICO II	3	0	0	0	2	LM2003	
LM3001	ALEMÁN BÁSICO I	3	0	0	0	2		
LM3002	ALEMAN BASICO II	3	0	0	0	2	LM3001	
LM4001	ITALIANO BÁSICO I	3	0	0	0	2		
LM4002	ITALIANO BASICO II	3	0	0	0	2	LM4001	
LM5001	PORTUGUÉS BÁSICO I	3	0	0	0	2		
LM5002	PORTUGUES BASICO II	3	0	0	0	2	LM5001	
LM6001	CHINO BASICO I	3	0	0	0	2		
LM6002	CHINO BASICO II	3	0	0	0	2	LM6001	
LM7001	JAPONES BASICO I	3	0	0	0	2		
LM7002	JAPONES BASICO II	3	0	0	0	2	LM7001	
LM8001	RUSO BÁSICO I	3	0	0	0	2		
LM8002	RUSO BASICO II	3	0	0	0	2	LM8001	
LM9301	ÁRABE BÁSICO I	3	0	0	0	2		
LM9302	ARABE BASICO II	3	0	0	0	2	LM9301	

Bloque Optativo OPT182 TALLER DE MATERIAL

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
AP6005	TALLER EN PIGMENTOS	1	2	0	0	1		
AP6006	TALLER EN MADERA	1	2	0	0	1		
AP6007	TALLER EN ARCILLA	1	2	0	0	1		
AP6008	TALLER EN TEXTILES Y PAPEL	1	2	0	0	1		
AP6015	TALLER EN VIDRIO Y PLÁSTICO	1	2	0	0	1		

FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA

Escuela: ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE

Plan de Estudio 2 PLAN NUEVO

Bloques Optativos

Bloque Optativo **OPT782** TALLER DE MATERIAL

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
AP6016	TALLER EN ILUMINACIÓN	1	2	0	0	1		
AP6017	TALLER EN METAL	1	2	0	0	1		
AP6018	TALLER EN PIEDRA	1	2	0	0	1		

Bloque Optativo **OPT985** OPTATIVOS ESPECÍFICOS PARA EL BACH. Y LIC., EN HISTORIA DEL ARTI

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
AP2023	ARTE BUDISTA DE ASIA	4	0	0		3	AP6019	
AP2024	ARTE CLÁSICO	4	0	0		3	AP6019	
AP2026	ARTE JAPONÉS	4	0	0		3	AP6019	
AP2028	ARTE ORIENTAL	4	0	0		3	AP6019	
AP2036	HISTORIA DE LA ESCULTURA	4	0	0		3	AP6019	
AP6075	EL ORIGEN DE LA IMAGEN ANTES DE LA ERA DEL ARTE	3	1	0		3	AP6020	
AP6080	DEL REALISMO AL MODERNISMO	3	1	0		3	AP6020	
AP6083	ARTE DEL ISLAM	3	1	0		3	AP6020	
AP9002	HISTORIA DE LA FOTOGRAFÍA	3	1	0	0	3		
AP1026	ARTE LATINOAMERICANO I	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1027	ARTE LATINOAMERICANO II	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1028	ARTE OCEÁNICO Y AFRICANO	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1029	ARTE CHINO	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1030	ARTE DE LA INDIA	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1031	ARTE BIZANTINO	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1032	ARTE HISPANO -MUSULMAN	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1033	ARTE GÓTICO	4	0	0	0	3	AP6019	

FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA

Escuela: ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE  
 Plan de Estudio 2 PLAN NUEVO

Bloques Optativos

Bloque Optativo OPT985 OPTATIVOS ESPECÍFICOS PARA EL BACH. Y LIC., EN HISTORIA DEL ARTI

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	"Horas"				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correqu'sitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
AP1034	ARTE MAYA	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1035	EL RENACIMIENTO NÓRDICO	4	0	0	0	3	AP1035	
AP1036	ARTE ROCOCÓ	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1037	HISTORIA DEL ART NOVEAU Y EL ART DECO	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1038	ARTE CONTEMPORÁNEO	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1039	ARTE ALEMAN	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1040	ARTE NORTEAMERICANO (ESTADOS UNIDOS)	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1041	ARTE RUSO	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1042	HISTORIA DE LA MÚSICA APLICADA A LAS ARTES VISUALES	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1043	HISTORIA DEL CINE	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1044	HISTORIA DEL CÓMIC	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1045	HISTORIA DEL LIBRO Y DE LA IMAGEN IMPRESA	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1046	HISTORIA DE LAS ARTES APLICADAS	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1047	LOS ESTUDIOS VISUALES: VISUALIDAD Y PRODUCCIÓN	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1048	MUJERES ARTÍFICES Y ARTISTAS	4	0	0	0	3	AP6019	

## Anexo 9. Malla Curricular del 2017 para la Carrera Bachillerato y Licenciatura en Historia del Arte.

Universidad de Costa Rica  
Sistema de Aplicaciones Estudiantiles SAE  
Módulo Planes de Estudio

Programa: PE\_REP\_020  
Fecha : 14/02/2017  
Hora : 13:29:15  
Página 1 de 8

### FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA Escuela: ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE  
Plan de Estudio 2 PLAN NUEVO  
Enfasis 0 Bloque Común(no hay énfasis)

Nivel	Curso	Nombre del curso	Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
			T	P	L	TP			
1	AP6019	INTRODUCCIÓN AL ARTE I	3	1	0	0	3		
1	EF-	ACTIVIDAD DEPORTIVA	0	0	2	0	0		
1	EG-	CURSO DE ARTE	0	0	0	3	2		
1	EG-I	CURSO INTEGRADO DE HUMANIDADES I	8	0	0	0	6		
1	F 1014	INTRODUCCIÓN A LA FILOSOFÍA	4	0	0	0	3		
1	OPT782	TALLER DE MATERIAL					3		
<b>Grado: BACHILLERATO</b>						<b>Créditos nivel 1 : 17</b>			
2	AP6020	INTRODUCCIÓN AL ARTE II	3	1	0	0	3	AP6019	
2	AP9007	MITOLOGÍA EN EL ARTE	3	1	0		3	AP6019	
2	AP9027	TEORÍA DEL ARTE I	0	0	0	4	3		
2	AT1109	INTRODUCCIÓN A LA ANTROPOLOGÍA	3	1	0		4		
2	EG-II	CURSO INTEGRADO DE HUMANIDADES II	8	0	0	0	6	EG-I	
<b>Grado: BACHILLERATO</b>						<b>Créditos nivel 2 : 19</b>			
3	AP9006	ARTE ANTIGUO	3	1	0	0	3	AP6020	
3	AP9021	ARTE PRECOLOMBINO	0	0	0	4	3	AP6020	
3	F 1008	FILOSOFÍA CLÁSICA	4	0	0	0	3		
3	HA1013	HISTORIA ANTIGUA	4	0	0		4		
3	HA2005	HISTORIA ANTIGUA DE AMÉRICA (PRECOLOMBINA)	4	0	0		4		
3	OPTV85	OPTATIVOS ESPECÍFICOS PARA EL BACH. Y LIC. EN					3		
<b>Grado: BACHILLERATO</b>						<b>Créditos nivel 3 : 20</b>			
4	AP1049	ARTE PRECOLOMBINO DE COSTA RICA	4	0	0	0	3	AP6020	
4	AP9009	ARTE MEDIEVAL	3	1	0		3	AP9006	
4	AP9010	TEORÍA DEL ARTE II	3	1	0	0	3	AP9027	

FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA

Escuela: ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE  
Plan de Estudio 2 PLAN NUEVO

Enfasis 0 Bloque Común(no hay énfasis)

Nivel	Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
			T	P	L	TP			
4	F 1012	FILOSOFÍA MEDIEVAL	4	0	0	3	F 1008		
4	F 6544	ESTÉTICA GENERAL	4	0	0	0	3		
4	HA2003	HISTORIA MEDIEVAL	4	0	0	4			
			<b>Grado: BACHILLERATO</b>				<b>Créditos nivel 4 : 19</b>		
5	AP9003	SEMIÓTICA DEL ARTE	3	1	0	3	AP9010		
5	AP9012	ARTE DEL RENACIMIENTO	3	1	0	3	AP9009		
5	F 1009	FILOSOFÍA MODERNA	4	0	0	0	3	F 1012	
5	HA3014	HISTORIA MODERNA	4	0	0	4			
5	OPT18	IDIOMA					2		
5	RP-1	REPERTORIO	1	0	2	0	3		
			<b>Grado: BACHILLERATO</b>				<b>Créditos nivel 5 : 18</b>		
6	AP1026	ARTE LATINOAMERICANO I	4	0	0	3	AP6020		
6	AP9004	LECTURA Y ANÁLISIS DE LA IMAGEN	3	1	0	3	AP9003		
6	AP9008	LECTURA DIRIGIDA I	3	1	0	0	3	AP6023	
6	AP9015	ARTE BARROCO	3	1	0	3	AP9012		
6	HA3013	HISTORIA COLONIAL DE AMÉRICA LATINA	4	0	0	0	3		
6	SR-1	SEMINARIO DE REALIDAD NACIONAL I	2	0	0	0	2	EG-II	
			<b>Grado: BACHILLERATO</b>				<b>Créditos nivel 6 : 17</b>		
7	AP1050	ICONOGRAFÍA	3	1	0	0	4	AP9004	
7	AP9011	LECTURA DIRIGIDA II	3	1	0	0	3	AP9008	
7	AP9017	ARTE DEL SIGLO XIX	3	1	0	3	AP9015		
7	HA4000	HISTORIA CONTEMPORÁNEA	4	0	0	4			
7	OPT985	OPTATIVOS ESPECÍFICOS PARA EL BACH. Y LIC. EN					3		

FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA

Escuela: ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE  
Plan de Estudio 2 PLAN NUEVO  
Enfasis 0 Bloque Común(no hay énfasis)

Nivel	Curso	Nombre del curso	*Horas*					Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
			T	P	L	TP				
7	SR-II	SEMINARIO DE REALIDAD NACIONAL II	3	0	0	0	2	SR-I		
			<b>Grado: BACHILLERATO</b>					<b>Créditos nivel 7 : 10</b>		
8	AP9005	MUSEOLOGÍA	3	1	0	0	3	AP6020		
8	AP9014	LECTURA DIRIGIDA III	3	1	0	0	3	AP9011		
8	AP9019	ARTE COSTARRICENSE	3	1	0	0	3	AP6020		
8	AP9020	HISTORIA DEL ARTE DEL SIGLO XX I	3	1	0	0	3	AP9017		
8	F 1010	FILOSOFÍA CONTEMPORÁNEA	4	0	0	0	3	F 1009		
8	OPT985	OPTATIVOS ESPECÍFICOS PARA EL BACH. Y LIC., EN					3			
			<b>Grado: BACHILLERATO</b>					<b>Créditos nivel 8 : 13</b>		
9	AP1027	ARTE LATINOAMERICANO II	4	0	0	0	3	AP1026		
9	AP1047	LOS ESTUDIOS VISUALES: VISUALIDAD Y PRODUCTO	4	0	0	0	3	AP6019		
9	AP9022	PRÁCTICA PROFESIONAL	1	0	0	0	4			
9	AP9025	HISTORIA DEL ARTE DEL SIGLO XX II	3	1	0	0	3	AP9020		
9	HA4008	HISTORIA CONTEMPORÁNEA DE AMÉRICA LATINA	4	0	0	0	4			
			<b>Grado: LICENCIATURA</b>					<b>Créditos nivel 9 : 17</b>		
10	AP1048	MUJERES ARTÍFICES Y ARTISTAS	4	0	0	0	3	AP6019		
10	AP2034	ARTE Y SOCIEDAD	4	0	0	0	3			
10	AP9016	LECTURA DIRIGIDA IV	3	1	0	0	3	AP9014		
10	AP9024	ARTE CONTEMPORÁNEO DE COSTA RICA	3	1	0	0	3	AP9019 Equ v.: AP6084		
10	AP9026	CRÍTICA DEL ARTE	3	1	0	0	3	AP9010		
10	OPT985	OPTATIVOS ESPECÍFICOS PARA EL BACH. Y LIC., EN					3			
			<b>Grado: LICENCIATURA</b>					<b>Créditos nivel 10 : 18</b>		
11	AP9300	INVESTIGACION DIRIGIDA I	3	0	0	0	0			

**FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA**  
**ARTES PLASTICAS**

**Escuela:**

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE  
 Plan de Estudio 2 PLAN NUEVO  
 Enfasis 0 Bloque Común(no hay énfasis)

Nivel	Curso	Nombre del curso	*Horas*					Cred. Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
			T	P	L	TP			
11	AP9600	SEMINARIO DE GRADUACION 1	0	0	0	0	0		
			<b>Grado: LICENCIATURA</b>					<b>Créditos nivel 11 : 0</b>	
12	AP9501	INVESTIGACION DIRIGIDA 2	3	0	0	0	0		
12	AP9601	SEMINARIO DE GRADUACION 2	0	0	0	0	0		
			<b>Grado: LICENCIATURA</b>					<b>Créditos nivel 12 : 0</b>	

**FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA**

**Escuela:**

**ARTES PLASTICAS**

**Carrera** 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE  
**Plan de Estudio** 2 PLAN NUEVO  
**Enfasis** 0 Bloque Común(no hay énfasis)

Nivel	Curso	Nombre del curso	Horas					Cred.	Requisitos y Req	Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
			T	P	L	TP					
13	AP9502	INVESTIGACION DIRIGIDA 3	3	0	0	0	0				
			<b>Grado: LICENCIATURA</b>					<b>Créditos nivel 13 : 0</b>			
			<b>Total créditos énfasis 0 : 182</b>								
			<b>Total cursos énfasis 0 : 63</b>								
			<b>Total de créditos : 182</b>								

**Observaciones generales del plan de estudio** NINGUNA

FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA

Escuela: ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE

Plan de Estudio 2 PLAN NUEVO

Bloques Optativos

Bloque Optativo OPT1B IDIOMA

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
LM1003	INGLÉS BÁSICO I	3	0	0	0	2		
LM1004	INGLÉS BÁSICO II	3	0	0	0	2	LM1003	
LM2003	FRANCÉS BÁSICO I	3	0	0	0	2		
LM2004	FRANCES BASICO II	3	0	0	0	2	LM2003	
LM3001	ALEMÁN BÁSICO I	3	0	0	0	2		
LM3002	ALEMAN BASICO II	3	0	0	0	2	LM3001	
LM4001	ITALIANO BÁSICO I	3	0	0	0	2		
LM4002	ITALIANO BASICO II	3	0	0	0	2	LM4001	
LM5001	PORTUGUÉS BÁSICO I	3	0	0	0	2		
LM5002	PORTUGUES BASICO II	3	0	0	0	2	LM5001	
LM6001	CHINO BASICO I	3	0	0	0	2		
LM6002	CHINO BASICO II	3	0	0	0	2	LM6001	
LM7001	JAPONES BASICO I	3	0	0	0	2		
LM7002	JAPONES BASICO II	3	0	0	0	2	LM7001	
LM8001	RUSO BÁSICO I	3	0	0	0	2		
LM8002	RUSO BASICO II	3	0	0	0	2	LM8001	
LM9301	ÁRABE BÁSICO I	3	0	0	0	2		
LM9302	ARABE BASICO II	3	0	0	0	2	LM9301	

Bloque Optativo OPT7B2 TALLER DE MATERIAL

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
AP6005	TALLER EN PIGMENTOS	1	2	0	0	1		
AP6006	TALLER EN MADERA	1	2	0	0	1		
AP6007	TALLER EN ARCILLA	1	2	0	0	1		

FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA

Escuela: ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE

Plan de Estudio 2 PLAN NUEVO

Bloques Optativos

Bloque Optativo OPT782 TALLER DE MATERIAL

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
AP6008	TALLER EN TEXTILES Y PAPEL	1	2	0	0	1		
AP6015	TALLER EN VIDRIO Y PLÁSTICO	1	2	0	0	1		
AP6016	TALLER EN ILUMINACIÓN	1	2	0	0	1		
AP6017	TALLER EN METAL	1	2	0	0	1		
AP6018	TALLER EN PIEDRA	1	2	0	0	1		

Bloque Optativo OPT905 OPTATIVOS ESPECÍFICOS PARA EL BACH. Y LIC., EN HISTORIA DEL ARTE

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
AP2023	ARTE BUDISTA DE ASIA	4	0	0	0	3	AP6019	
AP2024	ARTE CLÁSICO	4	0	0	0	3	AP6019 Equiv.: AP1009	
AP2026	ARTE JAPONÉS	4	0	0	0	3	AP6019	
AP2028	ARTE ORIENTAL	4	0	0	0	3	AP6019	
AP2036	HISTORIA DE LA ESCULTURA	4	0	0	0	3	AP6019	
AP6075	EL ORIGEN DE LA IMAGEN ANTES DE LA ERA DEL ARTE	3	1	0	0	3	AP6020	
AP6080	DEL REALISMO AL MODERNISMO	3	1	0	0	3	AP6020	
AP6083	ARTE DEL ISLAM	3	1	0	0	3	AP6020	
AP9002	HISTORIA DE LA FOTOGRAFÍA	3	1	0	0	3		
AP1028	ARTE OCEÁNICO Y AFRICANO	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1029	ARTE CHINO	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1030	ARTE DE LA INDIA	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1031	ARTE BIZANTINO	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1032	ARTE HISPANO -MUSULMAN	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1033	ARTE GÓTICO	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1034	ARTE MAYA	4	0	0	0	3	AP6019	

FASCÍCULO UNIDAD ACADÉMICA

Escuela: ARTES PLASTICAS

Carrera 110202 BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE

Plan de Estudio 2 PLAN NUEVO

Bloques Optativos

Bloque Optativo OPT985 OPTATIVOS ESPECÍFICOS PARA EL BACH. Y LIC. EN HISTORIA DEL ARTE

Observaciones:

Curso	Nombre del curso	*Horas*				Cred.	Requisitos y Req. Equivalentes	Correquisitos y Correq. Equivalentes
		T	P	L	TP			
AP1015	EL RENACIMIENTO NORDICO	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1036	ARTE ROCOCÓ	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1037	HISTORIA DEL ART NOVEAU Y EL ART DECO	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1038	ARTE CONTEMPORÁNEO	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1039	ARTE ALEMÁN	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1040	ARTE NORTEAMERICANO (ESTADOS UNIDOS)	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1041	ARTE RUSO	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1042	HISTORIA DE LA MÚSICA APLICADA A LAS ARTES VISUALES	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1043	HISTORIA DEL CINE	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1044	HISTORIA DEL CÓMIC	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1045	HISTORIA DEL LIBRO Y DE LA IMAGEN IMPRESA	4	0	0	0	3	AP6019	
AP1046	HISTORIA DE LAS ARTES APLICADAS	4	0	0	0	3	AP6019	
AP2020	ARTE AMERICANO	4	0	0	0	3	AP6019	
AP9001	HISTORIA DEL DIBUJO	3	1	0	0	3		
AP9018	ICONOGRAFÍA II	3	1	0	0	3	AP9013 Equiv : AP1050	
AP9028	HISTORIA DEL DISEÑO	4	0	0	0	3		