

VI Sección: Sobre educación, género y lecciones aprendidas del derecho internacional

## La alfabetización visual y los Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica

Gabriela Chavarría Alfaro  
[Prof.gabrielachavarria@gmail.com](mailto:Prof.gabrielachavarria@gmail.com)

Recibido: 26 de setiembre de 2014

Aceptado: 8 de diciembre de 2014

**Resumen** El siguiente artículo expone las propuestas de alfabetización visual que han sido elaboradas por teóricos de los estudios visuales, para la educación general en las universidades estadounidenses. Y propone, a manera de ejemplo, un “syllabus” que podría desarrollarse en la Escuela de Estudios Generales, considerando nuestra realidad institucional. El “syllabus” integra las perspectivas de filosofía, historia, sociología y multiculturalismo crítico como ejemplos de diversos acercamientos a la cultura visual.

**Palabras clave:** Curriculum de educación general universitaria, alfabetización visual para la universidad, pensamiento crítico.

Visual literacy and General Studies at the University of Costa Rica

**Abstract** This article explains some Visual Literacy course proposals that have been developed by visual studies theorists for General Education in American universities. It proposes, as an example, a Visual Literacy syllabus for the General Studies School at the University of Costa Rica, taking in consideration its own institutional possibilities. The “syllabus” integrates perspectives from philosophy, history, sociology and critical multiculturalism as an example of different approaches to visual culture.

**Key words:** Curriculum for General Education College, Visual Literacy at University level, critical thinking.



## Introducción

Actualmente se vive bajo un imperativo de la visualidad que presiona para aumentar la cantidad de imágenes que reclaman nuestra atención. Una sociedad postindustrializada, donde las imágenes fluyen como la electricidad, descontextualizadas, mezclando épocas y culturas, atravesando todos los niveles de la sociedad, desde el centro a los márgenes, desde lo alto a lo bajo. (Bryson (2004).

James Elkins, enfatiza, también, que la rápida sucesión de imágenes a la que estamos siendo sometidos nos convierte, con gran frecuencia, en consumidores cada vez más irreflexivos de imágenes; las cuales inundan nuestra vida cotidiana y están hechas para ser vistas, digeridas y desechadas inmediatamente, “nos falta esa clase de alfabetización que nos permita comprender con calma la complejidad de las imágenes” (Elkins, 2003, p. 133).

Las actuales generaciones de estudiantes que ingresan por primera vez a la universidad son hijos de la revolución digital y han sido sometidos a la programación social del imperativo de la visualidad de la que habla Bryson, es decir, han sido programados para convertirse en consumidores cada vez más veloces de imágenes y por tanto, solo una educación que les enseñe la construcción social de esas imágenes y de la mirada, puede ayudar a desarrollar un pensamiento crítico.

En general, los teóricos de los estudios visuales, (Elkins 2003, 2008, Bryson, 2004, Brea, 2007, Mirzoeff, 2004, 2008) concuerdan en la necesidad de promover una actitud reflexiva frente a la rapidez de imágenes que nos circundan, para comprender el complejo político, económico y social que está detrás de todo acto de ver.

En las universidades estadounidenses el desarrollo de los estudios visuales en las décadas 1990, 2000 ha sido muy grande, al punto de consolidar carreras de grado y estudios de posgrado interdisciplinarios, a partir de los estudios visuales.<sup>1</sup> Sin embargo, me interesa enfocarme en la propuesta de James Elkins sobre la



alfabetización visual como un aprendizaje indispensable en la época actual, para todo estudiante universitario.

James Elkins en su libro *Visual Studies: A Skeptical Introduction* (2003), expone el hecho de que la alfabetización visual es una parte fundamental de los Estudios visuales y que debe ser implementada para los estudiantes universitarios de todas las carreras como un curso básico y obligatorio para estudiantes de primer ingreso. Elkins retoma esta propuesta y la desarrolla aún más en el libro *Visual Literacy* (2008) que él edita junto con otros teóricos de la cultura visual.

Estos teóricos plantean que **la alfabetización visual** debe ser una preocupación de la educación universitaria actual. Ellos proponen la creación de cursos a nivel universitario para estudiantes de primer ingreso como parte de la educación general. Una de las justificaciones es que la mejor manera de hacer la alfabetización visual accesible a todas las disciplinas, es que se imparta fuera de las carreras disciplinarias de la Universidad, característica estructural de la que gozan los cursos de educación general en las universidades estadounidenses y en la Universidad de Costa Rica a través de los Estudios Generales (Dallows, y Washabaugh en Elkins, 2008).

Por tanto, me interesa reflexionar, a partir de estas propuestas, sobre las posibles ventajas de la implementación de cursos de alfabetización visual en la enseñanza de los Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica.

La alfabetización visual: algunas definiciones y algunas propuestas

La alfabetización visual en los Estados Unidos empezó a difundirse con fuerza en la década de los setentas asociado con teorías de composición pictórica y color. Se le relacionaba con la alfabetización común, pues se considera que las imágenes tenían sintaxis y gramática igual que la escritura, en general, los profesionales estaban de acuerdo en que existía un lenguaje visual que podía



estudiarse como el lenguaje escrito y que las personas podían pensar y comunicarse visualmente (Elkins, 2003 y Villa 2008).

Aunque los inicios de la alfabetización visual estaban ligados a la educación exclusivamente artística y al estudio de un lenguaje visual artístico; posteriormente, con el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y la revolución digital, la alfabetización visual pasó a considerar las comunicaciones mediáticas, fílmicas y digitales como parte de la alfabetización visual.

Para Dallow (2008), basándose en Roberts Braden y John Hortin, la alfabetización visual tiene dos aspectos: la habilidad de entender imágenes y la habilidad de usarlas; esto implica la capacidad de pensar, aprender y expresarse a uno mismo en imágenes. Para Ann Marie Barry, en su libro *Visual Intelligence* “entender imágenes implica desarrollar una conciencia de la lógica, emoción y actitudes sugeridas por los mensajes visuales” ( citado en Dallow, 2008, p.94). Este autor expone en su ensayo la complejidad y las diversas dimensiones de la actividad visual y habla de diferentes alfabetizaciones, la tecnológica, la digital, por lo que considera que no es factible utilizar una sola definición de “alfabetización visual”.

Elkins señala que la pregunta fundamental del asunto es si la educación universitaria podría basarse en imágenes y no solamente en textos escritos, dado al enorme desarrollo del campo de lo visual, de tanto material teórico y práctico.

[...] la posibilidad de reconceptualizar el primer año de la educación universitaria para que trabaje en lo visual es, yo pienso, el más importante y potencialmente revolucionario problema en la actual teoría curricular. Y todavía no ha sido posicionado por los estudios visuales, que siguen enfocados en el grado y el posgrado. (Elkins, 2008, p.3)

Comparto con estos teóricos la necesidad de plantear “lo visual” como un asunto central de la educación general para estudiantes universitarios de primer



ingreso, pues ellos necesitan estrategias de interpretación y comprensión que les ayuden a no convertirse en consumidores veloces e irreflexivos de imágenes.

Elkins propone de manera exploratoria unas ocho competencias que podrían ser las necesarias para un curso de alfabetización visual para estudiantes de pre-grado y grado en las universidades estadounidenses. El autor propone las siguientes: 1-Historia del arte y de otras imágenes. Este punto se refiere al reconocimiento de distintas imágenes artísticas y no artísticas. 2- El reconocimiento y análisis crítico de competencias visuales no-occidentales como, por ejemplo, las indígenas y también las orientales como la China. 3- Historia de la percepción visual, por ejemplo, cómo veían en el siglo XVII y la influencia de esto en la creación de imágenes de ciertos pintores. 4- La alfabetización visual que involucra no solo interpretar imágenes sino hacer imágenes. Con el objetivo de derribar los mitos de que para dibujar, pintar y hacer escultura es necesario una habilidad innata o talento, habría que traer al aula maneras de hacer imágenes. 5- Alfabetización visual en las ciencias. Aquí, Elkins propone media docena de imágenes que considera básicas en el campo científico, como la imagen del átomo cristal e individual, una célula vista en un microscopio para detectar opacidad, claridad, etc. Otras imágenes en astronomía, biología y física como galaxias disturbadas, transformaciones de Fourier, los modelos moleculares de DNA, etc. 6-Efectos especiales e imágenes digitales que sirven en blockbuster film, TV shows, comercial image-editing tools, digital imagery, 7- Gráficos y diseños, diseños de construcción, planos, mapas. 8- Un amplio radio de espacios arquitectónicos como arquitectura de interior, arquitectura de espacio y la historia y la crítica del diseño urbano (Elkins, 2003, p.139-187).

Lo que este autor propone es que esas imágenes puedan ser como una “lingua franca” que permita el entendimiento de la construcción visual, para todos los estudiantes universitarios de múltiples carreras. Elkins propone que la alfabetización visual debe salirse del terreno exclusivo del arte y de las



humanidades para incorporar las imágenes visuales del mundo científico, mediático y cotidiano. Esas imágenes “necesitan ser sacadas de los clases graduadas de filosofía e historia y ser traídas a los grandes auditorios donde los estudiantes de primer ingreso reciben las cosas que la universidad piensa que necesitan para una educación general” (Elkins, 2008, p.4).

La propuesta de Elkins es muy integral y compleja en el sentido de los recursos materiales y de integración de todas las áreas del conocimiento de una universidad. Su implementación en nuestra Escuela no podría realizarse de la misma manera. Sin embargo, se considerarán los aspectos teóricos.

Por su parte, William Washabaugh (2008), está de acuerdo con James Elkins en que los estudios visuales están llamados a lograr contribuciones importantes en los cursos primeros en las universidades y específicamente en la educación general a través de la alfabetización visual. Él propone que un curso de educación general sobre lo visual debería combinarse con un multiculturalismo crítico, para poder analizar la experiencia visual como conformadora de las categorías de raza y género.<sup>2</sup> Al respecto Washabaugh afirma que “ la meta en un curso obligatorio de educación general, debería ser permitir a los estudiantes entender e intervenir en las construcciones de raza y género que son mediadas por su experiencia visual” (Washabaugh, 2008, p.129). La propuesta de Washabaugh resulta especialmente interesante por las categorías de análisis que utiliza, las cuales atraviesan todas las disciplinas del conocimiento, y por su relación con el pensamiento de Henry Giroux que es, a mi juicio, uno de los mejores representantes de la pedagogía crítica.

Si entendemos la cultura a la manera que lo hace Henry Giroux (1995) como un terreno de conflicto entre relaciones asimétricas de poder de grupos e individuos, podremos decir que esa relaciones asimétricas están atravesadas por las construcciones de raza y género, y que el análisis de estas representaciones son fundamentales para la comprensión de las desigualdades de poder. Sobre la





importancia de un multiculturalismo visual crítico para el primer año de educación general en la universidad, Washabaugh dice:

Debido a que la universidad en sí misma es una institución conservadora donde género y raza son reproducidas, un multiculturalismo crítico visual debería elevarse por encima del trabajo convencional de las disciplinas universitarias y de los departamentos como un núcleo obligatorio independiente de esos departamentos. Ese núcleo debería reservarse para estudios de multiculturalismo visual en la medida en que ofrecen métodos para exponer el funcionamiento escondido en la experiencia cotidiana. (Washabaugh, 2008, p.137)

La propuesta de este autor tiene la gran ventaja de ser primordialmente teórica y de ser factible para nuestra institución, pero, además, implica una buena opción para el estudio visual en las humanidades y las otras áreas. Por tanto, será considerada en la propuesta de “syllabus” de este artículo.

Propuesta de un “syllabus” de alfabetización visual para Estudios Generales <sup>3</sup>

Se considera que ver es una práctica que no hay que aprender, pero ver bien –con ojo sociológico-requiere un aprendizaje que se puede enseñar en la Universidad-.” (Jesús de Miguel, p.50)

Los Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica están moldeados en la tradición de la educación general universitaria de los Estados Unidos. Ese tipo de educación general universitaria se inicia en ese país desde 1920 y se reformula después de la II Guerra Mundial en 1945. La reforma universitaria en la cual se crean los Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica en 1957 ocurre en plena Guerra Fría y tiene la huella de esa tradición estadounidense y también, de la



européa occidental. En esa tradición, la educación general -basada a la vez en la educación liberal de las artes y humanidades- tiene como objetivo la construcción de una ciudadanía activa, con pensamiento crítico e independiente.

La misma concepción fundamenta los Estudios Generales en nuestra universidad, es decir, la concepción de que la universidad no debe producir solo profesionales especializados sino también un ser humano sensible y un ciudadano activo y crítico. De manera que el pensamiento crítico es un objetivo fundamental y permanente de los Estudios Generales, tanto desde su creación como Departamento de la Facultad de Letras hasta cuando se convirtió en Escuela en 1974, a raíz del III Congreso Universitario.<sup>4</sup>

Por tanto, cualquier propuesta de un nuevo curso o “syllabus” para Estudios Generales debería contener siempre el enfoque y la búsqueda de lograr un pensamiento crítico en el estudiante, por la convicción de que un profesional crítico, independiente y bien informado será un mejor ciudadano, pues sabrá tomar mejores decisiones para la construcción de una sociedad mejor.

La propuesta de un “syllabus” sobre alfabetización visual tiene como fundamento las reflexiones hechas anteriormente sobre un imperativo de la visualidad que pretende convertirnos en ávidos consumidores de imágenes. Nuestros estudiantes universitarios son hijos de la cultura visual donde las imágenes fluyen cotidianamente a gran velocidad y son transmisoras de información, por tanto, las estrategias para interpretar y analizar críticamente su experiencia visual se convierte en una necesidad imperante de las nuevas generaciones. La alfabetización visual es necesaria para que los estudiantes puedan pensar críticamente su relación con el entorno tecnológico y su experiencia como consumidores visuales.



Sin embargo, se vuelve indispensable primeramente una reflexión sobre la alfabetización visual como instrumento para el pensamiento crítico a partir de los postulados de la pedagogía crítica de Henry Giroux y Paulo Freire.

Henry Giroux hace una crítica al sistema capitalista cuando afirma que a la alfabetización en los Estados Unidos “le han sido arrebatadas las más amplias fuerzas sociales, históricas e ideológicas que constituyen la condición de su existencia” (Giroux, 1997, p.258) ; con esto él quiere explicar y enfatizar el hecho de que la alfabetización es definida principalmente en términos mecánicos y funcionales, dentro de una lógica instrumental y operacional como un conjunto de “habilidades” para utilizar el lenguaje escrito y hablado. Giroux se refiere a la alfabetización de la lecto-escritura, sin embargo, puede aplicarse igualmente a las definiciones de alfabetización visual que expusimos antes, pues no escapan a una postura formalista o estructural como la adquisición de una cierta gramática visual. Lo mismo ocurre con la llamada alfabetización tecnológica, de lo que se trata es de adquirir una serie de habilidades para el manejo de los distintos paquetes de software y utilización del lenguaje informático. Lo cual no deja espacio para preguntas sobre sus fines y sus modos, cómo se adquiere, quién puede usarlo, para qué se adquiere y como se inscribe esa adquisición dentro de la lucha de los diferentes grupos por el poder económico, etc.

Giroux insiste en que la alfabetización fue asumida por la lógica y necesidades del capital para utilizarla con el sector laboral. La alfabetización- dice Giroux (y lo aplico a la alfabetización visual-tecnológica) se convierte en “el nuevo boleto de entrada para los pobres en su intento por integrarse en una economía que los considera como ciudadanos de segunda porque la alfabetización ha sido reducida a la racionalidad alienante de la línea de ensamblaje” (Giroux, 1997, p.259). Lo que debe hacerse, según Giroux, es devolver a la alfabetización su función como vehículo para la razón crítica.



La alfabetización es un fenómeno político, y en parte, representa un terreno epistemológico asediado en el que diferentes grupos sociales luchan por la forma en que debe ser expresada, reproducida y resistida [...] por lo tanto, se debe reconocer que el problema de la alfabetización no puede ser removido de su proceso histórico o de los intereses ideológicos que constituye su significado (Giroux, 1997, p.260-61).

En la misma línea que Henry Giroux, el pedagogo Paulo Freire al referirse a la alfabetización como formación de la ciudadanía explica que la práctica educativa y la intervención del educando en un proceso de alfabetización debe primero pensarse a sí misma, en cuanto a sus límites y al contexto social en que será realizada. Por tanto, una alfabetización visual que no considere las particularidades históricas, sociales y políticas de su práctica no puede convertirse en instrumento de un pensamiento crítico. No se trata entonces de una alfabetización concebida como un manejo instrumental de ciertas técnicas sino como una toma de conciencia crítica sobre el propio contexto del educando (Freire, 2001).

El pensamiento crítico es una práctica particular y una forma particular de cuestionamiento de las instituciones y las ideologías existentes. Es una práctica interdisciplinaria pues cuestiona los supuestos de todas las disciplinas con la misión de hacer la sociedad más democrática. Al crear un lenguaje crítico, la educación crearía un lenguaje de posibilidad para más grupos. Por tanto, el pensamiento crítico es parte de la misión pública de la universidad en tanto institución de educación superior que tiene entre sus objetivos servir a la democracia, la inclusión social y el derecho a la educación para todos los grupos. Los objetivos con los que se crearon los Estudios Generales participan de esta concepción de Universidad pública, democrática y con proyección social.

En cuanto a la práctica educativa de los Estudios Generales, esta ha sido predominantemente teórica. Por tanto, en el caso de una alfabetización visual, la Escuela no cuenta con recursos materiales como laboratorios de cómputo o de internet para la enseñanza de “competencias” de producción de imágenes como se explicó antes; sin embargo, esto no quiere decir que no pueda alfabetizar



visualmente a las nuevas generaciones de estudiantes, pues la alfabetización visual se enfocaría en la reflexión teórica, el análisis filosófico e ideológico y la crítica analítica de la cultura visual. No contemplaría el desarrollo de habilidades para producir imágenes visuales sino más bien la interpretación crítica.

De esta manera, la alfabetización visual dentro de los Estudios Generales ampliaría el campo de estudio, y crearía un espacio fructífero para lo interdisciplinario, dentro del cual podrían participar las diferentes disciplinas que conforman la Escuela: historia, sociología, biología, arte, filosofía, historia, comunicación y lenguaje, entre otras; pero mantendría intacto los objetivos que fundaron los Estudios Generales, es decir, la de crear ciudadanos críticos y de pensamiento independiente.

Este ejemplo de “syllabus” considera diferentes aspectos que integran la experiencia visual e incorpora perspectivas filosóficas, sociológicas, históricas y semióticas. Lo he diseñado con tres unidades, cada una de las cuales tiene un objetivo específico:

El objetivo general sería: Desarrollar una conciencia crítica en el estudiante sobre la construcción social de la experiencia visual y dotarlo de herramientas para la interpretación y el análisis crítico de diferentes imágenes visuales.

Cada unidad tiene una breve introducción de acuerdo a los autores escogidos por mí. Sin embargo, los autores con los cuales se pueden desarrollar los temas dependen de las afinidades del profesor(a) que imparta el curso, de sus simpatías y de su enfoque teórico. Por tanto, en cada unidad doy algunas sugerencias bibliográficas.

### I Unidad Homo Pictórico / Visión y visualidad

Objetivo: 1- Preparar a los estudiantes para reflexionar críticamente sobre el sentido de la vista y las construcción social de la mirada, lo cual incluiría una



explicación de nuestra capacidad humana de percibir en imágenes y de las diferencias entre visión y visualidad.

“El Homo Pictórico” es un término utilizado por el filósofo Hans Jonas. en su libro *El principio vida. Hacia una biología filosófica* y se refiere a la cualidad humana de que somos seres hablantes, pensantes, creativos, en fin “simbólicos”. Esta cualidad explica que no solo el lenguaje verbal nos diferencia de los animales sino también el hecho de que los seres humanos podemos inventar imágenes. Para el animal todo tiene siempre una utilidad inmediata para su sobrevivencia no así para el ser humano. “Un ser que hace imágenes es, por tanto, un ser que o bien se da a la elaboración de cosas inútiles o bien tiene otros fines diferentes a los biológicos o puede perseguir estos últimos de otro modo que mediante el empleo instrumental de cosas” (Jonas, 2000, p.219). Jonas explica esta facultad humana a través de una especie de hermenéutica de la imagen al hablarnos de sus propiedades, su universalidad y su incompletitud.

La imagen tiene la propiedad del parecido pues es una cosa que presenta un parecido con otra; además, ese parecido es a propósito, la cosa que muestra el parecido es un artefacto, pues un parecerse natural de una cosa a otra no la convierte en imagen. Por tanto, la similitud tiene la intencionalidad del productor de la imagen que la quiere resaltar. El parecido no es completo porque si fuera lo mismo exactamente sería una copia y no una imagen, y ese engaño haría que la imagen no cumpliera su objetivo, que es representar la cosa, ésa es la diferencia entre imagen e imitación. Por otro lado, la incompletitud del parecido permite grados de libertad del productor de la imagen, implica la selección de rasgos representativos o característicos que van a presentarse ante el sentido al que se dirige la imagen, que es la vista. La naturaleza humana ha elegido de antemano el aspecto visual como el más representativo de las cosas. Jonas enfatiza la libertad creadora en todas las posibles variantes de la representación. Se refiere a la



facultad representativa del ser humano y a la percepción sensible desde un punto de vista fenomenológico (Jonas, 2000).

Este primer tema, para el que he utilizado el “Homo Pictórico” de Jonas, podría ampliarse con una exposición de la forma en que algún o algunos filósofos occidentales han considerado el sentido de la vista en relación con los otros sentidos. Digo occidentales porque el sentido de la vista ha sido un sentido privilegiado dentro de la cultura occidental. Por ejemplo, Verónica M. Foti en su libro *Vision's Invisibles. Philosophical Explorations* (2003) estudia la construcción de la visión en los trabajos de Heráclito, Platón, Descartes así como en filósofos fenomenológicos como Merleau Ponty, que trabajó mucho sobre la percepción o en posmodernos como Foucault o Derrida. En fin, que las posibilidades en este tema son múltiples especialmente para quienes se han educado en la filosofía occidental. Sin embargo, también podría establecerse alguna comparación con algunos filósofos orientales.

En la segunda parte de esta I unidad, es necesario incorporar el enfoque sociológico para comprender la construcción social de la mirada, lo cual implica reflexionar sobre la distinción entre “visión y visualidad” para la cual utilizaré, a manera de ejemplo, los artículos de Jesús M. Miguel y Hall Foster.

#### b-) Diferencias entre visión y visualidad

Para los críticos de los estudios visuales, los conceptos de visión y visualidad aparecen como elementos teóricos básicos e indispensables para un enfoque crítico de lo visual. En la diferenciación más tradicional, la visión se refiere al acto biológico de percibir, de ver; al que se le dedicó el primer tema de este “syllabus” mientras que la visualidad se refiere a la construcción social de la mirada, cómo hemos aprendido a mirar, qué se nos ha enseñado y permitido ver, etc. Es decir, que mirar es un acto cultural, aprendido y mediado por el contexto sociocultural en



que miramos y por el poder que lo impone, pues la visualidad lleva en sí misma la autoridad del poder que la constituye.

Whitney Davis la define como la forma simbólica de la experiencia visual, es decir, está relacionada con la representación en imágenes del mundo y, por tanto, está estrechamente relacionada con la interpretación cultural. Eso lo diferencia de la idea de "visión" como el acto fisiológico. En "visualidad" uno no ve el mundo sino una imagen del mundo (Davis, 2004).

Jesús M. de Miguel analiza en detalle la diferencia entre lo fisiológico y lo social y ofrece múltiples ejemplos de lo que es ver de manera fisiológica, por un lado, y de cómo se construye la mirada socialmente, por otro. Él explica que fisiológicamente vemos horizontalmente 180 grados y verticalmente 130 grados, pero enfocamos bien solamente dos grados. Por ejemplo, en la periferia notamos movimiento e intensidad de luz, pero apenas colores. Una fotografía nos fascina porque es mucho más de lo que vemos a simple vista. Por tanto, nuestra capacidad visual es bastante limitada, igualmente nuestra memoria visual recuerda momentos estáticos no procesos. Lo cierto es que muchas veces pensamos que hemos visto muchísimo más y es porque vemos con el cerebro, pues el ojo y la retina ven en dos dimensiones y el cerebro reelabora la información, la mezcla con la que ya posee e imagina esa nueva realidad en tres dimensiones. Ojos y cerebro funcionan en equipo (de Miguel, 2003).

Este autor pone énfasis en la importancia de aprender a mirar con la conciencia de que mirar es un proceso de aprendizaje social, pues lo que los ojos pueden ver desde el punto de vista fisiológico es en realidad limitado y el resto de nuestra visión lo rellena nuestro cerebro.

El autor se refiere a personas y situaciones que la cultura nos enseña a no ver, ya que lo que no vemos no nos preocupa. "Lo que socialmente no se puede ver, no se ve y no se piensa" (de Miguel, 2003, p.79). De ahí la gran importancia de una



sociología visual para entender el mundo de la cibercultura y de la cultura visual, pues todo lo que vemos cotidianamente está siendo interpretado constantemente. La mirada se educa y cambia según las culturas.

Por otra parte, Hal Foster desde su perspectiva como crítico de arte, reflexiona sobre el hecho de que entre visión y visualidad no existe un límite ni una frontera radical: “Aunque la visión significa mirar como una operación física y la visualidad como un hecho social, las dos no son opuestas como lo es, por ejemplo, naturaleza y cultura, pues la visión es social e histórica también y la visualidad involucra el cuerpo y la mente” (Foster, 1988, Preface ix. Traducción propia).

Justamente entonces, retomaremos la definición que hace Foster y diremos que entre la visión como operación física-biológica y la visualidad como construcción social se extienden y articulan muchas diferencias y muchas visualidades. Hay diferentes tipos de visualidades en tanto estas se construyen en la relación con la cultura, la política, la ideología y el poder. Esta noción de visualidades puede asimilarse a la idea de “régimen escópico” que ha sido utilizado por varios críticos de la cultura visual para hablar del “régimen escópico de la Modernidad”. Por tanto, el tercer tema del “syllabus” se dedicará a la historia de las visualidades como representantes del poder político mundial en Occidente, es decir, a varios regímenes escópicos donde se analizarán quiénes han sido los visualizadores, qué han visualizado, cómo lo han visualizado y desde dónde.

## II Unidad Historia de las visualidades en Occidente

Objetivo 2: Explicar la historia de las diferentes regímenes escópicos en Occidente desde la Colonia.

Nicholas Mirzoeff afirma que la visualidad tiene una extensiva e importante historia y es parte en sí misma de la historiografía occidental. “La palabra visualidad fue nombrada por el historiador Thomas Carlyle (1795-1881) para referirse a lo que



él llamó la tradición del liderazgo heroico que visualiza la historia para mantener la autoridad autocrática” (Mirzoeff, 2011,p.3). El general, por ejemplo, tenía la misión de visualizar el campo de batalla, pero igualmente podríamos agregar que los conquistadores visualizaban los territorios por habitar, crearon los mapas y todo esto como parte de un discurso colonizador que imponía su autoridad a través de la visualidad.

Para Mirzoeff, la visualidad es una práctica discursiva que tiene efectos materiales y que no se compone exclusivamente de percepción visual en el sentido físico sino que incorpora un conjunto de relaciones que combinan información, imaginación y la interpretación del espacio físico y psíquico.

Una modalidad dada de visualidad está compuesta de una serie de operaciones que pueden ser resumidas en tres principales: 1- La visualidad clasifica a través de nombrar, clasificar y definir. Este proceso fue definido por Foucault como la nominación de lo visible (en El orden de las cosas). Fue fundada en la práctica de la plantación con lo esclavos, desde el mapeo del espacio de la plantación hasta la identificación de las técnicas de cultivo comerciales y la división precisa de la mano de obra requerida para sostenerlos. 2- La visualidad separa los grupos clasificados como un medio de organización social. Semejante visualidad separa y segrega a los que visualiza para prevenir que se cohesionen como sujetos políticos como los trabajadores, la gente o la (decolonizada) nación. 3- Hace parecer dicha clasificación separada como algo correcto y estético. .. Clasificar separar y estetizar forman juntas lo que yo llamo “el complejo de la visualidad”. (Mirzoeff, 2011, p.3)

En la cita anterior es bastante claro que Mirzoeff está identificando algo similar a lo que Aníbal Quijano y Walter Mignolo, entre otros, han llamado “la matriz colonial de poder”, la cual implica una lógica de dominación basada en la nominación, clasificación y separación de territorios y grupos humanos que se aplica desde la Modernidad y desde Europa Occidental para luego ser reabsorbida y aplicada también por otros países con ansias de poder y dominación.

Contra esta lógica de dominación escribe Mirzoeff su libro *The Right to look* en el cual interpreta la historia occidental a través de tres complejos visuales. Esos



complejos implican diferentes tipos y ejercicios de poder mundial: 1- El de la plantación, que va desde el siglo XVII hasta finales del XIX y que se extiende por el triángulo del Atlántico: la Europa dueña de los esclavos y las naciones, el centro y el oeste de África y el Caribe y las colonias de plantaciones en América. Este complejo se desarrolla bajo un sistema de visualizada vigilancia. 2- El complejo imperial que pone el énfasis en la cultura, el lenguaje y otras formas de dominación, y abarca desde finales del siglo XIX hasta la Primera Guerra Mundial, pues hacia 1914 más del 80% de la superficie del mundo estaba bajo el dominio de un imperio u otro. Es la construcción de los “otros” a través de misioneros, del lenguaje y otras imposiciones culturales y del modelo de administración imperial inglés y 3-El complejo industrial militar que se consolida desde finales de la Segunda Guerra Mundial hasta hoy, con la representación de movimientos contrainsurgentes, bajo el esquema de la Guerra Fría (Mirzoeff,2011).

A pesar de que estos complejos visuales no tienen límites rígidos abarcan de manera general las visualizaciones que han acompañado las diferentes formas de poder mundial y, por tanto, ayudan a organizar la relación entre visualizaciones y poder. Considero que este tipo de acercamiento post-colonial ayuda a desconstruir la formación social de la mirada. Para Mirzoeff el derecho a mirar como título de su libro es el derecho a mirar aquello y aquellas personas que los imperios nos han ocultado, aquello que ha sido invisibilizado por el poder.

Este tema sería desarrollado con un enfoque histórico que repasaría las diferentes formas de dominación que han ejercido los imperios occidentales en el mundo y muy especialmente en nuestra región latinoamericana. Finalmente existe la posibilidad de profundizar en alguno de los tres complejos y de explicar lo que Mirzoeff llama contravisualidades, es decir, las otras miradas étnico-culturales que implican diversos grupos culturales y diversas maneras de mirar el mundo y la otredad. El libro de Mirzoeff se desarrolla bajo la postura crítica postcolonial y es



uno de los enfoques más actuales de teoría crítica en las ciencias sociales y humanas.

En la misma dirección se encuentra el libro de Paul Landau y Deborah Kaspin Eds. (2002). *Images and Empires: Visuality in Colonial and Postcolonial Africa*. Es bueno recordar que no necesariamente las contravisualidades pueden organizarse o estudiarse solo atendiendo a territorios y grupos étnico-culturales sino también según género y edad. Al respecto resulta interesante mencionar que existen seminarios de posgrado en la actualidad con el título de Contravisualidades y género, como es el desarrollado en la UNAM (ver <http://now-events.net/mx/page/978308>).

### III Unidad: Multiculturalismo visual crítico

3- Objetivo: Desarrollar estrategias de interpretación y análisis de varias imágenes visuales dentro del marco de un multiculturalismo visual crítico.

En esta unidad se desarrollarían las estrategias de interpretación para deducir el operador de imágenes, desentrañar la ideología que las produce y poder visualizar la cultura como un espacio de relaciones de poder asimétrico. El texto que he escogido de Henry Giroux para los conceptos básicos es “Post-Colonial Ruptures and Democratic Possibilities: Multiculturalism as Anti-Racist Pedagogy” (1992).

Para interpretar las imágenes de raza y género, el enfoque conceptual está basado en un multiculturalismo crítico y no en un multiculturalismo conservador o liberal. La diferencia principal entre estos dos multiculturalismos es la idea de cultura, para el multiculturalismo conservador o liberal, el multiculturalismo está entendido como un pluralismo que se acomoda a la idea de una cultura común. Su posición es, por ejemplo, extender el canon literario o musical, para incluir nuevas



voces de minorías, pero sin discutir nunca la lógica de la creación del canon. El multiculturalismo tradicional se invoca para borrar estereotipos, representaciones negativas de negros o hispanos, por ejemplo, pero siempre con los imperativos de una “cultura común” cuyo origen es occidental y tiene la blancura como norma.

Por el contrario, un multiculturalismo crítico situaría las diferencias culturales, las imágenes estereotipadas dentro de las estructuras de dominación, y analizaría la raza y la etnicidad en términos que subrayarían las desigualdades y las injusticias como parte de un legado colonial y como parte de los obstáculos para una verdadera democracia. Así entonces la historia deviene otra, porque las otras historias reclaman su participación real en la construcción democrática.

Para el multiculturalismo crítico, la cultura es un terreno de conflicto entre relaciones asimétricas de poder, conocimiento y experiencia. Esto va a marcar no solo el análisis de la imagen en su representatividad (qué resalta y qué oculta), sino también en la inserción o contextualización de esas representaciones como imágenes producidas por ciertas ideologías para la opresión de otros.

Un ejemplo de estudio pueden ser las imágenes de espacios e identidades en el cine y la televisión. Películas, documentales, noticias sobre migrantes, sobre fronteras, sobre territorios en guerra. Estas imágenes enmarcan a ciertos grupos e identidades en territorios específicos, por ejemplo, palestinos, israelíes, rusos-kurdos, nicaragüenses, colombianos, turcos, etc. Esas imágenes de espacios y grupos crean imaginarios en la audiencia sobre raza e identidad. El análisis de la imagen racial debe ser re-contextualizado con ayuda de varias disciplinas, sociología, filosofía, historia etc. Deben analizarse también los productores de las imágenes y su lugar de producción. Y si es posible ligarlo a uno de los complejos visuales a nivel mundial del que se habló en el tema dos, para poder visualizar, la producción de imaginarios visuales que han colonizado el conocimiento y las culturas a nivel mundial. La cantidad de metodologías de análisis de cine o material



visual es mucha y siempre va a quedar a la elección del profesor(a). Sin embargo, entre algunos teóricos que siguen la línea de la alfabetización visual como herramienta para el pensamiento crítico, destacan para citar solamente unos pocos Donald Macedo y Shirley. R. Steimberg (2009). *Media Literacy. A reader*. James Monaco, (2009) *How to read a Film, Movies, Media and Beyond* y Constance Penley (1988). *Feminism and Film Theory*.

Los abordajes planteados, a manera de ejemplo, constituyen un tipo de alfabetización visual que podría aplicarse a nuestra situación institucional. El análisis de las relaciones conceptuales entre imagen, poder político y hegemonía cultural son formas adecuadas de resistencia y de alfabetización frente al imperativo visual del que hablaba Norman Bryson. Los enfoques filosóficos y psicológicos sobre nuestra capacidad de visión, el enfoque histórico sobre las visualidades y el poder, el enfoque sociológico sobre la construcción social de lo visual y las estrategias de análisis literario y cultural son suficientes para lograr los objetivos planteados en este syllabus.



## Bibliografía

Association of College and Research Libraries (2011). Visual Literacy competency standards for higher education. Approved by the ACRL Board of Directors. *College and research libraries news*, vol.73, no. pp.97-104.

Bal, Mieke. "El esencialismo visual y El Objeto de los Estudios Visuales". *Estudios Visuales* #2. Dic. 2004. <http://rev.estudiosvisuales.net/> (consultado 2 de marzo, 2013)

Brea, José Luis. (2005). *Estudios visuales: La epistemología de la visualidad en la era de la globalización*. Madrid: Ediciones Akal.

Dallow, Peter. (2008). The Visual Complex: Mapping some Interdisciplinary Dimensions of Visual Literacy. Chapter 5. Elkins, James. Editor. *Visual Literacy*. New York: Routledge. Pp.91-103.

Darley, Andrew. *Cultura visual digital. Espectáculo y nuevos géneros en los medios de comunicación*. Traducción Enrique Hernando Pérez. New York: Routledge

Davis, Whitney (2004). "Visuality and Pictoriality". *Anthropology and Aesthetics*. No.46. Polemical Objects. (Autum,2004) pp: 9-31.

De Miguel, Jesús M. "El ojo sociológico". *Reis*, No.101 (Jan.-Mar, 2003) pp.49-88

Elkins, James (2003). *Visual Studies. A Skeptical Introduction*. New York: Routledge.

Elkins, James. (2008). Editor. *Visual Literacy*. New York: Routledge.

Freire, Paulo. (2001). *Educación y política*. México, Siglo XXI: 5ta. Edición. "La alfabetización como elemento formador de la ciudadanía".

Foster, Harold. Edit. (1988). *Vision and Visuality*. Washington: Seattle. Preface



pp.ix-vix.

Fóti, Véronique. (2003). *Vision's Invisibles. Philosophical Explorations*. Albany: State University of New York.

Giroux, Henry (1992). Post-Colonial Ruptures and Democratic Possibilities: Multiculturalism as Anti-Racist Pedagogy. *Cultural Critique*, No.21. pp. 5-39.

Giroux, Henry. (1997). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI, 3era. edición.

Giroux, Henry. (2001) Breaking into The Movies. Pedagogy and the Politics of Film. *JAC*, vol21, no.3 pp.583-598.

Giroux, Henry (2004). Pedagogy, Film and the Responsibility of Intellectuals. *Cinema Journal*, vol.43, no.2, pp.119-127.

Jardi, E.. (2012). *Pensar con imágenes*. Traducción de María Serrano. Madrid. Editorial Gustavo Gili, S.A.

Jonas, Hans. (2000). *El principio vida. Hacia una biología filosófica*. Traduc. José Mardomingo. Madrid: Editorial Trotta.

Lacruz. M.C Agustín. "Comunicación visual, alfabetización e imágenes" en Gómez Díaz, R. y Agustín Lacruz, M.C (eds.) *Polisemias visuales: aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural*. Salamanca. Universidad de Salamanca, 2010. P.11-17

Macedo, Donaldo y Shirley R. Steinberg. (2009). *Media Literacy. A reader*. New York: Lang Publishing.

McLaren, Peter. (1997). *Revolutionary Multiculturalism. Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Boulder, Colorado: Westview Press.

Mitchell, W.J.T. (1986). *Iconology. Image, Text, Ideology*. Illinois: The University of Chicago Press

Mitchell. W.J.T.(1995). "Interdisciplinarity and Visual Culture", *Art Bulletin* 77, No.4, pp.540-544).



Mitchell, W. J. (2008) Visual Literacy or Literary Visualcy? Chapter 1. Elkins, James. (Editor). *Visual Literacy*. New York: Routledge. Pp.11-29.

Mirzoeff, N. (1999). *Introducción a la cultura visual*. Traducción de Paula García Segura. Barcelona: Ediciones Paidós, 2003 - para todas las ediciones en castellano.

Mirzoeff, N. (2006). "On visuality" *Journal of Visual Culture*. Vol 5(1): 53-79, 2006.

Mirzoeff, N. (2011). *The Right to Look*. Duke University Press.

Monaco, James. (2009). *How to read a Film. Movies, Media and Beyond*. New York: Oxford UP.

Penley, Constance.(Edit.) (1988). *Feminism and Film Theory*. New York: Routledge Inc.

Puig, Arnau. (1979). *Sociología de las formas*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S.A.

Schirra, Jörg. R.J. y Klaus Sachs-Hombach, (2010). Homo Pictor and the Lingüistic Turn: Revisiting Hans Jonas Picture Anthropology. *Lingüistic and Philosophical Investigations*. Vol. 9, pp 144-161.

Smith, Maquard. (2006) Los estudios visuales como estudios *de modos de hacer*. *Estudios Visuales*, vol.6. <http://estudiosvisuales.net/revista/index.html> (consultado 10 de abril, 2014).

Villa Orrego, Nora Helena (2008). Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol 31, no.1, pp.207-225.

Walker, John. A. "Visual Culture and Visual Culture Studies". *The Art Book*, vol.5,



Issue 1 January 1998. Internet  
<http://www.estudiosvisuales.net/revista/index.htm>. No.1 2003 hasta No.7  
2010.

<http://www.cecies.org/articulo.asp?id=191>. Proyecto Diccionario de pensamiento alternativo II. *Estudios Visuales* por Marta Cabrera. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia.

Washabaugh, William. (2008). Philosophical Bases for Visual Multiculturalism at the College level. Chapter 7. Elkins, James. (Editor). *Visual Literacy*. New York: Routledge. pp.129-144.

## Notas

---

<sup>1</sup> Los estudios visuales se originaron como campo de estudios en los Estados Unidos y se desarrollaron con intensidad a finales de la década de los noventas. En 1998, la Universidad de California, Irvine inauguró uno de los primeros programas en estudios visuales. Algunos de sus teóricos más representativos y pioneros son James Elkins, William J. T. Mitchell y Nicholas Mirzoeff.

<sup>2</sup> Washabaugh entiende el multiculturalismo crítico como aquel que estudia las fuerzas invisibles que operan en los procesos de formación cultural mientras que el multiculturalismo convencional solamente se dedica a describir las diferencias culturales.

<sup>3</sup> Entiendo por "syllabus" un esquema o resumen de los puntos principales o subtemas de un curso de estudio. (tomado de *The American Heritage Dictionary*, 4 ed., New York: Dell Publishing, 2001). Escogí la palabra "syllabus" por encontrarse en la teoría primera sobre los Estudios Generales. Ver Facultad de Ciencias y Letras. (autor corporativo). (1958). *Teoría de los Estudios Generales*, San Pedro. Publicaciones de la UCR.

<sup>4</sup> Para un desarrollo de la tradición estadounidense y su influencia en nuestros Estudios Generales ver Chavarría, Gabriela (2012). *Los Estudios Generales en las universidades públicas de Centroamérica 1950-1970*. San José: editorial ALICAC.

