

# Pedagogía, Arte, Imagen y Cómics. Un replanteamiento de cómo enseñamos y aprendemos los derechos y el Derecho\*

## Pedagogy, Art, Image and Comics. A re-approach in how we teach and learn about our rights and the law

Danilo Caicedo Tapia

Universidad Andina Simón Bolívar. Sede Ecuador, Universidad Internacional del Ecuador y  
Universidad UTE Ecuador

ORCID ID 0000-0002-1831-7060

[danilo.caicedo@uasb.edu.ec](mailto:danilo.caicedo@uasb.edu.ec)

[dacaicedota@uide.edu.ec](mailto:dacaicedota@uide.edu.ec)

[danilo.caicedo@ute.edu.ec](mailto:danilo.caicedo@ute.edu.ec)

### Cita recomendada:

Caicedo Tapia, D. (2025). Pedagogía, Arte, Imagen y Cómics. Un replanteamiento de cómo enseñamos y aprendemos los derechos y el Derecho. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, 28, pp. 118-138

DOI: <https://doi.org/10.20318/eunomia.2025.9488>

Recibido / received: 28/08/2024  
Aceptado / accepted: 28/01/2025

### Resumen

El análisis realizado explora diversas críticas a la forma tradicional de educar, concretamente al dogmatismo, excesivo formalismo y uso único de la clase magistral como metodología de enseñanza, sumado a la falta de entendimiento de la educación desde una perspectiva crítica. Para superar dichos defectos, se presentaron como alternativa los presupuestos artísticos, narrativo, sentimental y visual, cuya incorporación considero necesaria, en general para educar en la modernidad, en particular para la educación en derechos y en el Derecho. En adición, se señalan como pilares conceptuales de la práctica educativa a los principios de

\* Docente universitario en pregrado y posgrado. Abogado por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, máster en Derecho Constitucional por la Universidad Andina Simón Bolívar-Ecuador, máster en Derechos Humanos y doctor en Estudios Avanzados en Derechos Humanos por la Universidad Carlos III de Madrid, España. Ha trabajado para el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, la Fiscalía General del Estado, el Instituto de Altos Estudios Nacionales y la Corte Constitucional del Ecuador; y fue director nacional de la Escuela de la Función Judicial.

Este artículo se basa en la ponencia presentada en la mesa "Construcción del poder en la literatura: Representaciones literarias de los posibles futuros de América Latina", dentro del Congreso LASA 2024 realizado en Bogotá, Colombia.



dignidad, libertad, igualdad, solidaridad y principios de la filosofía andina como el Sumak Kawsay, dichos pilares sostienen al concepto educación entendido como un derecho y medio para obtener otros derechos. Se concluye que para que la educación cumpla con una finalidad transformadora y comprometida con el más débil, su vinculación con las teorías críticas y el garantismo es fundamental.

### Palabras clave

Educación, educación en derechos, educación jurídica, aprendizaje, enseñanza, teoría crítica, garantismo.

### Abstract

*The assessment made is based on several sources of criticism to the traditional way of educating, in particular, against dogmatism, the excessive formalism, and the exclusive use of the master class as a teaching methodology, in accordance with the growing lack of understanding about education from a critical perspective. In order to overcome the beforehand explained defects, they were introduced as an alternative four scenarios – artistic, narrative, sentimental and visual – whose incorporation I consider necessary, in general to educate in the actual world, and in specific, for the teaching of rights and the law.*

*In addition, for the mentioned scenarios, there are conceptual foundations of the educational practice: the principles regarding human dignity, liberty, equality and solidarity, not to exclude also principles from the Andean philosophy such as «Sumak Kawsay». These foundations hold the concept of education understood as a right and a way to obtain other rights. Finally, it is concluded that for education to fulfill a transformative and committed purpose with the most vulnerable, the bond with critical theories and due process of law is essential.*

### Keywords

*Education, rights education, legal education, learning, teaching, critical theory, due process of law.*

SUMARIO. 1. Introducción. 2. Los vicios de la enseñanza tradicional. 3. Los cuatro presupuestos de una educación moderna. 3.1. El presupuesto artístico. 3.2. El presupuesto narrativo. 3.3. El presupuesto sentimental. 3.4. El presupuesto visual. 4. Los pilares conceptuales de una educación en y para los derechos. 5. Una educación crítica y comprometida con el más débil. 5.1. Garantismo. 5.2. Teorías críticas. 6. Conclusiones.

## 1. Introducción

«El arte no sólo es una prueba de nuestra humanidad: somos humanos gracias al arte (Volpi, 2011, p.15)».

En esta investigación, incurriendo en cierto grado de generalización se parte de la hipótesis que la educación moderna, y en especial la educación que pretende enseñar derechos y Derecho generalmente es un espacio poco crítico, predominantemente individualista y enfocado principalmente en lo mercantilista que no ha sabido generar valores comunes para vivir en sociedad y que no ha logrado responder en toda su magnitud a su potencial social emancipador; así también en lo metodológico se ha anquilosado en varias sus prácticas y no ha sabido renovarse lo suficiente con el devenir y las necesidades de nuestros tiempos.

A partir de ello, y entendiendo a la educación como un derecho y un medio para obtener derechos, así como un instrumento para vivir en sociedad, se plantea desde las Teorías y las Pedagogías Críticas, un conjunto de propuestas de enfoque,

metodología y técnica que sirven como iniciativas de cambio y reestructuración del campo educativo, dichas propuestas se sustentan en diversas ciencias, artes y saberes.

## 2. Los vicios de la enseñanza tradicional

Las personas pensamos en imágenes de mayor o menor complejidad, aquello depende de la experiencia personal, el contexto y la situación. Cuando pienso en la enseñanza tradicional un conjunto de imágenes me vienen a la mente, y aunque han existido cambios positivos en cuanto a la humanización del proceso de aprendizaje y modificaciones metodológicas que provienen de varias posturas críticas, lo cierto es que esas imágenes se asemejan todavía bastante al video musical de la canción *Another brick in the wall* que forma parte de la película *The Wall*, con dirección de Parker y guion de Waters.



Figura n.º 1. (Parker y Waters, 1982)



Figura n.º 2. (Parker y Waters, 1982)

En dichas imágenes se puede observar la educación en la Inglaterra de mediados del siglo XX, la cual curiosamente no se diferencia en esencia de la educación en Latinoamérica en el mismo periodo. Ahora, sí se mira hacia adelante en el Siglo XXI, las grandes diferencias son que se ha equilibrado la relación entre estudiante y profesor, se han implementado instrumentos organizativos y técnicos en lo educativo, y se han incorporado al día a día varios avances tecnológicos, más allá de eso, en la gran mayoría de escuelas, colegios y universidades subsiste una educación basada en los siguientes elementos, tal como lo señala Giroux (2003, pp. 63-110) y McLaren (2005, pp. 253-254):

- a. Dogmatismo divorciado de la realidad, prima la forma sobre el fondo, el cumplimiento de un programa sin importar sus contenidos.
- b. Unidireccional en su forma de presentar el conocimiento al alumnado, el docente tiene el conocimiento que comparte al alumnado que no lo tiene.
- c. Basada en la palabra oral y escrita y en lo numérico prescindiendo de la imagen.
- d. Fundamentada en la clase magistral como método único, el profesor habla los alumnos pasivamente escuchan y escriben.
- e. Funcional y enfocada en el mercado, individualista y sin compromiso social.
- f. Predominantemente eurocentrista, machista, antropocentrista y adultocentrista.

La educación en derechos y la educación en el Derecho no se diferencia demasiado de lo señalado, por el contrario, en las facultades de Derecho lo anterior suele acentuarse, al tratarse en general de espacios fuertemente jerarquizados y tradicionales, cuya matriz educativa no se desprende del todo de su origen y herencia religiosa y colonial. No se debe olvidar que la mayoría de las universidades nacen como una extensión de los seminarios y conventos, y que la enseñanza del Derecho tiene un origen ligado a lo canónico, tanto así que las primeras universidades serán religiosas y llevarán el nombre de un santo, algo semejante en los colegios (Freile, 2015, pp. 4-6). Por eso también la impartición metodológicamente magistral de las clases de Derecho se asemeja tanto a un sermón religioso.

Pese a los esfuerzos de la república y el laicismo por modernizar, democratizar y desligar a la educación de lo religioso, en muchos estados subsiste consciente o inconscientemente, en mayor o menor grado, una visión de *educación* que se asemeja a una mera *instrucción* de un saber, oficio o conjunto de conocimientos y prácticas. Una educación jerarquizada, limitada, insuficiente, arcaica e incapaz de generar un sentido de pertenencia al género humano y mucho menos a un proyecto común de ciudadanía.

En otras palabras, la educación ha sido incapaz de generar en la gran mayoría de estados las condiciones necesarias para la existencia y permanencia de la democracia, los derechos humanos y el Estado de Derecho, o lo que es lo mismo de unas *virtudes públicas* en los términos de Camps (1990), o los *valores morales compartidos* y la *ética de mínimos* referenciados por Cortina (2002), o la *ética pública* defendida por Peces-Barba (1996), o la *cultura común* de Raz (2001).

Es así como luego de casi un siglo, todavía son válidas algunas de las críticas que en su momento realizó Gramsci:

Los laicos fracasaron en su tarea histórica de educadores y creadores de la intelectualidad y de la conciencia moral del pueblo -nación y no han sabido dar una

satisfacción a las exigencias intelectuales del pueblo; precisamente por no haber ofrecido una cultura laica, por no haber sabido crear el humanismo moderno capaz de difundirse hasta en los estrato más vulgares e incultos, lo que era necesario desde el punto de vista nacional, por haberse mantenido ligados a un mundo anticuado, mezquino, abstracto, demasiado individualista, de casta (Gramsci, 1967, pp. 157-58).

También en un sentido crítico marxista, también siguen siendo relevantes las palabras de Althusser, quien señalaba de manera negativa el rol acrítico y pasivo, desprovisto de un sentido de pertenencia social que generaba la educación entendida como un simple aparato ideológico.

¿Cómo se asegura esta reproducción de la calificación (diversificada) de la fuerza de trabajo en el régimen capitalista? Contrariamente a lo que sucedía en las formaciones sociales esclavistas y serviles, esta reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo tiende (se trata de una ley tendencial) a asegurarse no ya “en el lugar de trabajo” (aprendizaje en la producción misma), sino, cada vez más, fuera de la producción, por medio del sistema educativo capitalista y de otras instancias e instituciones (Althusser, 2008, p. 14).

Otras críticas vinculadas a la visión hegemónica del pensamiento europeo y como la educación, la cultura y el arte se han vuelto en sus instrumentos de dominación pueden ser encontradas en las palabras del escritor keniano Ngũgĩ wa Thiong'o. Él elocuentemente describe desde su experiencia personal el colonialismo.

... lo peor era cuando el niño colonial era expuesto a las imágenes de su propio mundo tal y como se reflejaba en el espejo de las lenguas escritas de sus colonizadores. Mientras que su propia lengua quedaba asociada en su mente impresionable a un estatus degradado, a la humillación, al castigo físico, a la torpeza intelectual, incluso a la total estupidez, ininteligibilidad y barbarismo ... (Ngũgĩ wa Thiong'o, 2015, p. 51).

Y en consecuencia el autor citado hace un llamado a «... redescubrir y retomar nuestras lenguas es en realidad una invitación a regenerarnos y a reconectar con los millones de lenguas revolucionarias que en África y en el resto del mundo exigen la liberación (Ngũgĩ wa Thiong'o, 2015, p. 178)». Lo expresado es aplicable no solo al continente africano, sino al sur global.

Con una crítica semejante podemos encontrar las posturas que desde el feminismo rechazan una educación que ha sostenido y fomentado el poder masculino sobre lo femenino, basado en un sistema patriarcal estructurado en todos los entornos en los que el individuo y la sociedad se desenvuelven. Y plantean la necesidad de una educación, en un sentido amplio, que sea feminista. Hooks señala en ese sentido que «si no trabajamos para crear un movimiento de masas que ofrezca una educación feminista a todo el mundo, mujeres y hombres, la información negativa producida en la mayoría de los principales medios de comunicación de masas seguirá desvirtuando la teoría y la práctica feminista (2017, p. 46)».

Ampliando el razonamiento previo respecto a la cultura y al arte, la Le Guin expresa la necesidad de abordar la narrativa y los relatos ya no desde la visión e historia del hombre, violenta, cazadora, heroica, prometeica, lineal, progresiva y apocalíptica, sino desde los otros relatos excluidos y apartados de la corriente predominante, relatos que conducen a historias que ponen su énfasis en la vida (2022, pp. 24-40).

Refiriéndome en específico a la educación en el Derecho, Kennedy (2001, pp. 378-379.) ponía el énfasis de su crítica en la necesidad de *politizar* la educación, señalaba que es necesario combatir entre otras prácticas, la tendencia a divorciar la teoría del aula de la práctica profesional, a que la argumentación se base únicamente



en el criterio de autoridad, y que la interpretación y aplicación del sistema jurídico parta de un ejercicio abstracto, compartimentado y descontextualizado.

Nuevamente, cuando pensamos en la justicia, el común de las personas pensamos de forma idealizada en la dama de la justicia, una «imagen femenina con los ojos vendados, sosteniendo en sus manos una espada y una balanza, ha sido la representación iconográfica que la arquitectura judicial del siglo XIX grabó en las mentes de la sociedad como el símbolo de ese derecho a impartir justicia (Ramírez Salazar. 2019, p. 10)», imagen simbólica de un *deber ser* cuyo origen puede retrotraerse a las diosas griega *Temis* y *Dice* o la diosa romana *Iustitia*. Sin embargo, esa clásica y romántica imagen en la gran mayoría de nuestras sociedades dista mucho de la visión actual del ciudadano respecto a la justicia, el Derecho y los derechos, mucho de lo cual tiene que ver con la forma como educamos en los derechos y en el Derecho y de las críticas presentadas líneas atrás.



Figura n.º 3. (Gorman y Gorman, 1988)<sup>1</sup>



Figura n.º 4. (Galschiot, 2002)<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Portada del disco *And justice for all* de la banda *Metallica*, diseñada por Roger Gorman e ilustrada por Stephen Gorman.

<sup>2</sup> Escultura de Jens Galschiot, llamada *Survival of the Fittest*.

### 3. Los cuatro presupuestos de una educación moderna

Las líneas siguientes no pretenden de manera alguna ser una propuesta de solución integral ante las profundas problemáticas de la educación moderna y de la educación en Derecho y derechos, aquello requiere de un profundo proceso de construcción de los pilares de la educación. Sin embargo, los cuatro presupuestos que propongo considero son una alternativa metodológica interesante y sobre todo útil para en distintos niveles mejorar cualitativamente la educación contemporánea, asignaturas y clases.

Cabe señalar que dichos presupuestos son la integración de varias posturas doctrinarias y propuestas, y que quizá el principal aporte que presento aquí es una interpretación bajo una misma lógica integradora y un enfoque para el Derecho y los derechos.

#### 3.1. El presupuesto artístico



Figura n.º 5. (Liniers, 2020)

La mayoría de nosotros no podemos andar corriendo por ahí, hablando con todo el mundo, ni conocer las ciudades del mundo, pues carecemos de tiempo, de dinero o de amigos. Lo que usted anda buscando, Montag, está en el mundo, pero el único medio para que una persona corriente vea el noventa y nueve por ciento de ello está en un libro (Bradbury, 1993, p. 96).

Presentar al arte como un aliado metodológico en la actividad de enseñanza y aprendizaje no es una idea novedosa, si bien existe una tendencia mayoritaria que sostiene que la educación no debe alejarse de lo aceptado dentro de un campo del conocimiento y que en consecuencia usa únicamente en el aula de clases, los textos y manuales con contenidos técnicos y focalizados. También desde la doctrina especializada, no son pocas las voces que han señalado la riqueza de la relación entre ciencia y arte, así como también entre ética y estética, por citar un par de ejemplos relevantes:

- a. Aristóteles en su obra la *Poética* (1970, pp. 103-146), y desde el pensamiento filosófico señalaba que el arte tiene ciertas características que son destacables para fomentar la virtud entre los seres humanos y en concreto entre los ciudadanos, entre ellas destacaba que mediante una actividad narrativa que genera gusto y motivación, se provocaba un ejercicio imaginativo y la posibilidad de sentir y pensar desde el otro.
- b. Como lo resalta Jiménez Castaño (2014, pp. 3-37), respecto a la obra de Thomas Hobbes, señala que este autor desde el campo de la política y la teoría del Estado utilizó las portadas de las primeras ediciones de sus obras, en particular del *Leviatán* como un esfuerzo deliberado para transmitir en

imágenes un resumen atractivo y accesible de su teoría social y política, para ello dirigía y supervisaba el trabajo de su portadista.

- c. Hans Kelsen (2018) también desde la política, pero con particular vinculación con el Derecho planteaba ya desde sus primeros trabajos que el arte puede ser un instrumento para expresar teorías complejas, y que es posible realizar una relación y análisis a partir de la relación entre arte y ciencias, incluida la ciencia jurídica, así lo hizo en su obra en –La Teoría del Estado de Dante Alighieri–.

En efecto, el arte parte de una idea e interpretación de la realidad. El artista usando los elementos de la estética y las características inherentes al arte expresa ideas de menor o mayor complejidad sobre el ser humano como individuo y en su relación con la sociedad, así también desde una perspectiva que aborda su fuero interno y también el fuero externo.

No existe un arte desapegado del artista y su contexto, la idea de una abstracción y neutralidad es un absurdo, de ahí a que el arte presente también no solo una idea, sino denuncias y críticas, e incluso propuestas para modificar el estado actual de las cosas. El arte es un instrumento por el cual artista, individuos y sociedad interactúan y dialogan e incluso transforman.

Cuando me refiero a las características del arte resalto que, a partir de sus propios elementos y técnicas desarrolladas a través de muchos siglos, sea mediante el uso de las expresiones artísticas que hacen uso de la palabra, la imagen u otro soporte como el auditivo, ofrece múltiples potencialidades como medio para razonar y sentir el mundo y así también expresarlo en ideas (Caicedo, 2022, 201-212):

- a) Arte como testimonio o representación de la realidad.
- b) Arte como escapismo imaginativo y creativo.
- c) Arte para sentipensar.
- d) Arte para abordar otras verdades no oficiales y rescatar la memoria de las víctimas y los vencidos.
- e) Arte para sensibilizar y transformar.
- f) Arte para la creación de nuevos escenarios deseables y advertir los escenarios no deseables.
- g) Arte para interpretar y explicar teorías complejas.

Es por esto que, incluso se puede hablar de una *educación artística*, como un espacio en que arte y educación se interrelacionan con el objeto de que las personas puedan entender e interpretar de mejor manera los contenidos presentados a través de la palabra, la imagen y otros soportes de ideas (Eisner, 2004, pp. 45-65).

### 3.2. El presupuesto narrativo

«...la lectura es una fuerza que requiere apenas unas pocas palabras para resultar aplastante. Alguien que es capaz de leer una frase es capaz de leerlo todo... (Vallejo, 2019, 362)»

«Y cuando compartimos los mismos relatos, dejamos de ser extraños (Vallejo, 2019, 530)».





Figura n.º 6. (Lee, Kirby y Ditko, 1962)<sup>3</sup>

El arte con frecuencia presenta elementos que en su conjunto muestran un relato, hechos reales o ficticios, contextos geográficos y temporales, personajes e interacciones, razonamientos y sentimientos, que nos cuentan una historia con un comienzo y un desenlace. Las historias además de entretenernos desde los orígenes de la humanidad tienen una función pedagógica y ética, las fábulas y las leyendas son los ejemplos más claros de esta función ética del relato. En dicha función se premia lo bueno y se castiga lo malo, todo a través de personajes que atraviesan situaciones que los llevan hacia una encrucijada.

Sobre lo señalado, Campbell (1972, pp. 1-18) a través del estudio de los mitos de diversas culturas alrededor del globo plantea que existen ciertos elementos comunes que contribuyen con esta función pedagógica del mito, por ejemplo rescatando la figura del *arquetipo* y los aportes de Jung resalta los aportes de los personajes arquetípicos como modelos educativos para la construcción de nuestra identidad individual y así mismo de los mitos fundacionales que nos sirven como brújula moral para conformar objetivos comunes y dirigirnos hacia una sociedad deseable.

Luego Campbell desarrolla mucho más esta idea y señala que los mitos y en especial los mitos heroicos siguen un camino común que los lleva a situaciones en que las personas escogen si convertirse en héroes o villano, si actuar de manera justa e injusta, si transformar un proyecto social o destruirlo desde los valores que constituyen sus cimientos. Además, de las fabulas, las leyendas y los mitos que nos invitan a formar parte de un relato común como humanidad y seres vivos existen muchos otros géneros narrativos que nos invitan a reflexionar sobre el tipo de ser humano y sociedad que queremos, el género autobiográfico nos muestra desde una

<sup>3</sup> Esta es la última viñeta de la primera aparición del superhéroe *Spiderman*.

perspectiva cercana y personal lo que es vivir una determinada circunstancia, todo desde el realismo que nos proporciona saber que lo contado es lo ocurrido.

Desde otra arista la ciencia ficción y la fantasía, así como las utopías y las distopías nos plantean escenarios que, aunque no son reales se sienten muy reales y posibles como para ilustrarnos lo que ocurriría si la humanidad toma o esquiva un determinado camino.

Nussbaum en varias de sus obras (2005), (2008) y (2014) encuentra en general en los grandes relatos la posibilidad de formar mejores personas, ciudadanas y ciudadanos, así señala que las instituciones que consideramos valiosas y los valores que consideramos relevantes se transmiten mediante las lecturas que han alcanzado cierto nivel de excelencia que las han llevado a conformar un canon literario, esas narraciones se presentan como detonantes para dejando el mero papel de lector o espectador, efectuar acciones conducentes a conservar y mejorar las colectividades de las que formamos parte y los entornos en los que nos desarrollamos en lo cotidiano.

### 3.3. El presupuesto sentimental



Figura n.º 7. (Duggan y Noto, 2016, p. 148)

Las ciencias y la educación a partir de la modernidad se han identificado con las siguientes características, asumiéndose como puramente racional, objetiva y neutral, con estos parámetros se pretendió marcar distancia con la época medieval europea, identificada por que el conocimiento y la ciencia se encontraban unidos a la superstición, a las religiones y a la voluntad de los gobernantes de turno, quienes

gozaban de un poder absoluto en sus Estados. Con ello se buscó poner al ser humano como centro de la creación y diferenciarlo de todos los demás seres vivos por su capacidad de razonar.

Esta nueva aproximación al conocimiento, a las ciencias y la educación trajo consigo puntos muy positivos en cuanto a la humanización de cada uno de estos elementos, así también que sus contenidos se rijan por el método científico y parámetros que no dependan de la subjetividad.

Pese a ello, también existieron puntos negativos, como la separación del ser humano de la naturaleza, entender que existe un único tipo de saber que es el científico de matriz europea, y el factor que más me interesa destacar, separar tajantemente la razón de la emoción, y arrebatar a esta última toda importancia en la construcción en el proceso de conocer y construir ciencia, e incluso determinar a las emociones como negativas por su falta de fiabilidad.

La ciencia moderna y en especial la biología relativizan este entendimiento negativo de las –emociones–. Humberto Maturana señala que el proceso de búsqueda del conocimiento combina emoción y razón, siendo muy difícil determinar donde comienza una y termina la otra. De hecho, plantea que las emociones tendrían un papel preponderante, de esta forma todo lo racional requeriría un impulso emocional, y destaca en particular el vínculo cognitivo en relación con el amor y el reconocimiento de los otros seres humanos con los que vivimos.

El amor y el reconocimiento de los otros y de sus sentimientos será un aspecto en el que incluso científicos más tradicionales coinciden en su relevancia, por ejemplo, el propio Smith (2013, pp. 49-89), quien en ocasiones es presentado como un economista desprovisto de corazón y fiel creyente del juego de la oferta y la demanda excluyendo otras ideas. A lo anterior se suma el concepto de empatía, que suele señalarse como el proceso por el cual nos ponemos vívidamente en el papel de los otros. Nussbaum aclara que «la empatía no es un mero contagio emocional, pues requiere de nosotros que nos introduzcamos en el problema o la dificultad del otro, y eso precisa, a su vez, tanto de una distinción entre el yo/nosotros y el otro, como de un desplazamiento imaginativo (2014, p. 179)». Por ello Nussbaum hace un vínculo entre arte, narrativa, sentimientos con las teorías de la moral y las teorías de la justicia.

Presentada así la empatía es un elemento fundamental para entender el valor intrínseco de los otros seres vivos, en particular de quienes no son más cercanos, pero curiosamente esta cercanía no tiene que ser siempre física, por ejemplo, el arte y la narrativa en sus diversas formas pueden generarnos cercanía, identificación y aceptación con personas con las cuales no compartiremos existencia, época o contexto geográfico. Así también, la empatía no es un elemento exclusivo de los seres humanos sino también de otros animales como los simios, los elefantes, los delfines, entre otros (Volpi, 2011, pp. 22 y 119).

La empatía ha dejado de ser un mito, es una realidad provocada por las *neuronas espejo* que se activan en la región motora del cerebro, la importancia de la empatía para entender el Derecho más allá de su aspecto normativo, como práctica diaria e identificado como valor *justicia* es fundamental. De igual manera, la empatía es imprescindible para entender los derechos y los valores que le dan fundamento, como la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad.

Por lo anterior, en varias corrientes educativas a partir del siglo XX y mucho más en el siglo XXI se afirma que todo acto educativo debe ser abordado desde lo socio- afectivo, un enfoque en el cual la razón y los sentimientos son elementos

necesarios y que dependen el uno del otro, no solo porque ciertos conceptos serán de imposible entendimiento si se lo hace únicamente desde lo racional, sino también porque el conocimiento en general se quedará en un plano descriptivo en lugar de vivencial, limitando así también los efectos prácticos y consecuencias sociales de nuestros actos (Jares, 2002, pp. 75-76) y (Tuvilla, 1993, pp. 58-61).

### 3.4. El presupuesto visual

«... pensar en alguien equivale a observarlo» (Volpi, 2011, p. 119).



Figura n.º 8. (Montt, 2015)

En el imaginario de gran parte de Occidente subsiste arraigada la idea que si el texto contiene imágenes debe de tratarse de un contenido dirigido para niñas y niños o en su defecto debe tratarse de un contenido inocente, inofensivo, lúdico comercial e irrelevante. Esta interpretación sesgada y errada se debe a que una gran cantidad de personas asocia la imagen – con independencia de su soporte o el medio empleado – únicamente con los productos comunicacionales y de entretenimiento de Disney durante el siglo XX.

El prejuicio moderno respecto a la imagen implica desconocer que la imagen es en efecto el lenguaje de ideas más antiguo de la humanidad y además que la imagen como vehículo de comunicación es omnipresente no solo en toda etapa

histórica sino también en toda civilización y cultura. Si nos centramos en la imagen con una función formal y estrictamente pedagógica es posible afirmar que en occidente existen obras educativas basadas en imágenes desde los inicios de la modernidad europea en los siglos XVI y XVII. Tal como lo señala Aguirre Lora (2001) refiriéndose al libro ilustrado *Orbis Pictus* de autoría de Juan Amos Comenio.

El director de cine Guillermo del Toro ponía énfasis en la existencia de este sesgo cuando recibió el premio Oscar a mejor película animada en el 2023 y señalaba «la animación es cine, la animación no es un género» y en la conferencia de prensa posterior señalaba «esto es una forma de arte que se ha mantenido comercial e industrialmente en la mesa de los niños por demasiado tiempo»<sup>4</sup>. En otras palabras, la imagen es el vehículo de las ideas y ese vehículo no determina los contenidos, ni los limita.

Desde otro abordaje la imagen cobra mayor importancia si es relacionado directamente con el proceso de adquirir conocimiento como lo hace la escuela Gestalt, y así también con los procesos educativos y la pedagogía. Como lo señala Fernández (2001, p. 340), en su momento Paulo Freire ya entendió a la imagen como uno de los principales medios metodológicos para alfabetizar a la población, destacando que la imagen además de facilitar el entendimiento permitía una interpretación de la realidad más libre para el estudiantado, desprovista de las limitaciones y los contenidos previos ya impuestos en la palabra.

Autores como Gubern (1996), Dondis (2015) y Berger (2016), profundizan sobre lo educativo y lo pedagógico, señalan así que la percepción visual es mucho más compleja de lo que usualmente se dimensiona y es un campo poco explorado pese a que vivimos en sociedades visuales, existiendo distintos niveles de profundidad en el entendimiento de la experiencia visual, respecto a lo que se observa y aquello que permanece en los márgenes.

Por ello Arnheim (1986, pp.11-30) planteó hace ya varias décadas la necesidad de recobrar la atención científica sobre el pensamiento visual y la atención pedagógica en la comunicación visual, como el lenguaje más antiguo de la humanidad provisto de sus códigos particulares y características específicas. María Acaso (2013, p. 16) incluso plantea una reforma de lo educativo que a través de la educación visual permita entender a las y los estudiantes diversos tipos de lenguajes, entre ellos el visual, evitando la concentración excesiva en los lenguajes verbales, escritos y numéricos.

En el mismo sentido de lo autores previamente señalados, Rodríguez Diéguez (1991, p. 159) fundamentado en lo artístico pero también en lo pedagógico plantea que es relevante distinguir entre “enseñanza DE la imagen” y “enseñanza CON la imagen”, siendo esta última la que trata a la imagen como un auténtico vehículo de comunicación didáctica provisto de múltiples cualidades positivas que usualmente pasan desapercibidas en la educación tradicional.

Expuesto lo anterior, Partiendo del presupuesto visual pero en consonancia con los presupuestos artísticos, narrativos, sentimentales, planteo que es muy necesario que el profesorado descubra la potencialidad de las expresiones artísticas para educar en Derecho y derechos. En ese mismo sentido, manifiesto que las obras artísticas visuales por sus características particulares ofrecerían grandes ventajas pedagógicas como instrumentos a ser utilizados en el aula de clase, sin embargo, la expresión artística que mejor se corresponde con los presupuestos planteados es sin

<sup>4</sup> Premios de la Academia de Artes y Ciencias Cinematográficas 2023, edición 95.



duda el cómic, también llamado en Iberoamérica como *historieta* o *tebeo*, por cuanto es un tipo particular de narrativa gráfica con posibilidades inmensas al usar dos soportes para expresar ideas el léxico y el pictográfico.

#### 4. Los pilares conceptuales de una educación en y para los derechos



Figura n.º 9. (Pictoline, 2018)

Cuando se buscan los fundamentos atrás de la idea de –derechos humanos– y de –derechos– en general, se debe hacer referencia a los valores de dignidad, libertad, igualdad, solidaridad no solo como antecedente sino como elementos conceptuales que dotan de contenido, siendo la educación un derecho y un medio para la consecución de otros derechos, sería imposible entender a la educación por fuera y desconectada de dichos contenidos

La *dignidad* usualmente limitada a lo *humano* pero que podría hacerse extensiva a otros sujetos de derechos, idea que implica un conjunto de características o cualidades comunes y cuyo respeto y garantía es indispensable. La Corte Constitucional de Colombia dotó de contenido a este concepto de la siguiente forma:

... el referente concreto de la dignidad humana está vinculado con tres ámbitos exclusivos de la persona natural: la autonomía individual (materializada en la posibilidad de elegir un proyecto de vida y de determinarse según esa elección), unas condiciones de vida cualificadas (referidas a las circunstancias materiales necesarias para desarrollar el proyecto de vida) y la intangibilidad del cuerpo y del espíritu

(entendida como integridad física y espiritual, presupuesto para la realización del proyecto de vida). Estos tres ámbitos de protección integran, entendidos en su conjunto, el objeto protegido por las normas constitucionales desarrolladas a partir de los enunciados normativos sobre –dignidad–. (Corte Constitucional de Colombia, Sentencia T-881/03)

La *libertad* entendida desde dos dimensiones complementarias, una positiva que responde a la posibilidad de escoger nuestro propio camino en ejercicio de nuestro libre desarrollo de personalidad, como representación palpable del libre albedrío que tienen todos los seres humanos, espacio en el cual no debería existir una diferencia externa y sobre todo una imposición del Estado. Así también, una dimensión negativa, que dejando la perspectiva interna y el deber ser de las cosas, plantea que las personas no son verdaderamente libres si encuentran obstáculos insalvables y barreras insuperables para su proyecto de vida, siendo aquí el papel del Estado establecer un contexto y condiciones mínimas que permitan en la práctica el ejercicio de la libertad (Berlín, 1988, pp. 187-205).

La *igualdad* que comprende varias tipologías, partiendo del postulado clásico pero no por ello menos relevante que señala la igualdad formal; las medidas de acción afirmativa como mecanismo jurídico y de política pública para estrechar la brecha entre la igualdad que consta en la ley y la igualdad real o de oportunidades. Todo lo anterior se complementa con el principio de no discriminación, postulado que prohíbe todo tipo de diferencia individual o colectiva que tenga por objeto menoscabar o anular derechos. El principio mencionado se fortalece con las categorías sospechosas, que obligan al juez o jueza constitucional a dudar de la constitucionalidad de una norma que realice una diferenciación basada en la pertenencia a un grupo históricamente discriminado (Constitución de la República del Ecuador, artículo 11.2).

La *solidaridad* no entendida como caridad sino como un valor que implica por una parte la pertenencia al género humano y en concreto a la categoría de ciudadano, y por otra implica la cooperación en busca del bienestar de la generalidad de personas con las que compartimos existencia, en especial con aquellas que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad en el goce y ejercicio de sus derechos –solidaridad de los modernos –(De Lucas, 2005, pp. 149-196).

El *Sumak Kawsay* y el *Suma Qamaña* como principios cardinales de la filosofía andina que guardan ciertas similitudes con la solidaridad pero que extienden su búsqueda de armonía y bienestar no solamente entre el género humano, sino con la naturaleza y sus elementos. Aquello sostenido en un conjunto de principios que conforman un todo: comunitarismo, relacionalidad, reciprocidad, complementariedad, correspondencia, afectividad y espiritualidad, ciclicidad y tiempo de cuidado (Ávila, 2019, 290-33).

## 5. Una educación crítica y comprometida con el más débil

Los presupuestos educativos artísticos, visuales, narrativos y sentimentales previamente desarrollados, los cuales se sostienen a su vez en los pilares conceptuales de la dignidad, libertad, igualdad y solidaridad como elementos que dan forma a la idea de *derechos*, requieren dar un paso más adelante y tomar una postura clara frente a la realidad, caso contrario permanecerán como simples elementos anecdóticos y decorativos. Para la construcción de esa postura considero indispensables los aportes de las teorías críticas y del garantismo como matriz de pensamiento.

## 5.1. Garantismo



Figura n.º 10. (Vergara, s/n)

Aunque se ha generalizado de manera errónea que el *garantismo* es un invento reciente y proveniente del pensamiento político de izquierda, considero que en realidad el término *Garantismo* es un nombre relativamente nuevo para un conjunto de conceptos que tienen una larga data, como son el *iluminismo* y *humanismo*, así como determinados postulados respaldados por el *liberalismo*.

En la génesis de cada uno de estos –ismos– yace la idea de superar lo que se suele identificar como el *antiguo régimen*, que en Europa se caracterizó en lo político por los absolutismos de las monarquías y los señores feudales, en lo científico por la imposibilidad de diferenciar este campo de la religión y la superstición, en lo jurídico por la ausencia de derechos de las personas y de toda garantía ante la arbitrariedad de los gobernantes (Díaz, 2010).

En un escenario caracterizado por la existencia de poderes omnímodos cuyos excesos no se encuentran sujetos a responsabilidad o consecuencias, ante la ausencia de reglas generales, públicas y escritas, la deshumanización del diferente, la persecución científica, política y social y el castigo al opositor sin proceso ni límites en la crueldad, se construye lenta y paulatinamente un movimiento que paso a paso y desde distintas aristas, como señala Ferrajoli (2001) propugna como principios:

- a. El papel central del ser humano.
- b. La importancia de la razón para iluminar el camino.
- c. La separación de la ciencia de los postulados metafísicos.
- d. El reconocimiento de derechos y libertades inherentes a la generalidad de las personas.
- e. La humanización del Derecho y en particular del Derecho Penal, con la consecuente proscripción de la tortura.
- f. Legitimidad del Estado en la soberanía del pueblo.
- g. La división de poderes y el sistema de pesos y contrapesos.
- h. La limitación del poder del Estado y su rol como garante de los derechos de sus ciudadanos.
- i. La responsabilidad política y jurídica de los gobernantes.
- j. El vínculo indisoluble entre democracia, Estado de Derecho y derechos

El *Garantismo* es la consecuencia moderna y la continuidad de los postulados principales del iluminismo y el humanismo, que como correlato implica el entender al Derecho formal y materialmente subordinado y limitado por los derechos y la Constitución. Esta última, entendida como la norma suprema y pacto político y jurídico ciudadano que da sentido a la razón de ser del Estado y que lo pone bajo un orden natural al servicio de los ciudadanos y no al revés.

En cuanto a los dominios del Derecho Penal, el garantismo significará la constitucionalización de esta disciplina; de esta manera, la intervención del *derecho a castigar* procederá como último recurso, solo será admisible ante la vulneración punible, verificable, ilegítima e injustificable de un bien jurídico que tenga como sustento un derecho.

Así también, la persecución penal no deberá basarse en la identidad y características propias de las personas, el infractor será tratado en todo momento como un ser provisto de derechos y protegido por el Derecho, y el castigo deberá tener como finalidad la reintegración y regreso del infractor a la sociedad y dejará todo atisbo de venganza, así también estará limitado a lo estrictamente proporcional y suficiente.

Consecuencia del garantismo deberá primar un Derecho Penal del ciudadano y no del enemigo; que sea mínimo en lugar de maximalista, demagógico y populista; un Derecho penal de daño en lugar que de autor, de estricta legalidad antes que de exceso y arbitrariedad. Y en el que sobre todo prime en los diferentes momentos del proceso, la protección de los derechos con énfasis en la garantía de los derechos del más débil en todos los momentos de la relación jurídica (Ávila, pp. 7-119).

Un Derecho que se oponga a los principios del garantismo, estaría reñido con el trípode formado por la democracia, el Estado de Derecho y los derechos. Por lo expuesto la educación que aquí se propone no puede sino fomentar y defender el garantismo.

## 5.2. Teorías críticas

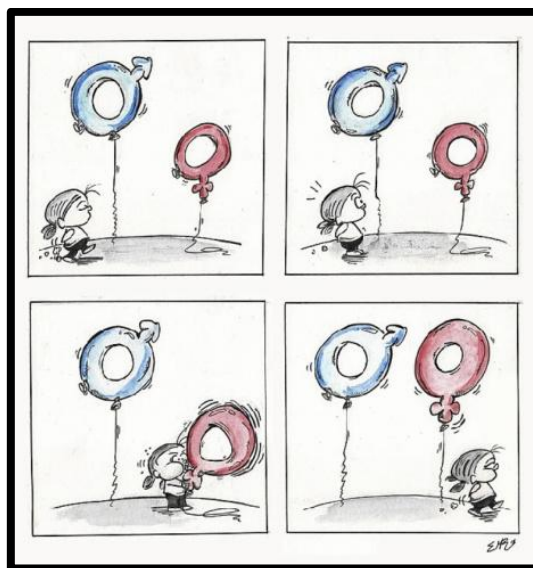


Figura n.º 11. (Morales, 2015)



La categoría *teorías críticas* son una especie de cajón de sastre en la que se pueden encontrar distintos pensamientos y posturas pero que mantienen una identidad común, esto es una observación negativa y clara muestra de inconformidad frente a la modernidad, pero más allá de ello, también plantean una dirección a tomar y manifiestan alternativas de alterar el sentido de las cosas. En lo principal puedo destacar, sin un mínimo afán de exhaustividad, varias teorías que compartirían esa postura crítica frente a la realidad y que aportan a una visión de una educación que supere el enfoque tradicional.

El *Feminismo* es quizá la más importante de las teorías críticas, afirmo lo anterior basado en múltiples elementos, su construcción como categoría del pensamiento tiene larga tradición y puede retrotraerse al siglo XVIII e incluso antes, diversas voces de distintas latitudes con diferentes enfoques han construido con sus propios conceptos y metodologías una crítica estructural – social, científica, política, económica, jurídica, entre otras – al patriarcado como sistema de dominación de lo masculino sobre lo femenino. Además, su crítica en busca del reconocimiento de la igualdad y la diferencia no se queda en un postulado teórico, sino que mediante la lucha social ha logrado y continúa logrando cambios palpables (Jaramillo, 2009, pp. 103-138).

Las *Nuevas Masculinidades* son un conjunto de posturas que a partir del siglo XX discuten la existencia de una sola forma entender lo masculino, para ello partiendo de los aportes del feminismo, principalmente de la distinción entre género y sexo, y del entendimiento de la creación artificial y jerarquizada de generoslectos, plantean diversas formas en que lo masculino puede ser reconstruido con el objeto no solo de crear sociedades más igualitarias, sino de vivir masculinidades más sanas, no violentas, que den importancia a lo emocional y las labores de cuidado y autocuidado (Badinter, 2009, pp. 69-98).

De manera conjunta con el feminismo y las nuevas masculinidades también es necesario destacar a los *Estudios de Género y la Teoría Queer* que someten a crítica el sexo, el género y la orientación sexual y que ponen su atención en la discusión acerca de la identidad y en que las diversidades sexuales alcancen visibilidad y una igualdad de derechos que históricamente les ha sido negada (Barker y Scheele, 2017).

Por otra parte, la *Escuela de Frankfurt* a partir del Siglo XX ha acumulado décadas de investigación y propuesta, como característica común mira con desconfianza y pesimismo al discurso de progreso y desarrollo de la modernidad, partiendo de la crítica económica representada en el modelo de vida del capitalismo, a partir de ello conducen una crítica total de la sociedad y al individuo. Esta escuela de pensamiento discute si el camino elegido por la racionalidad hegemónica en realidad conduce al bienestar y realización de la humanidad o si más bien aquello nos conduce al abismo, a partir de ello plantean el valor de la solidaridad, lo comunitario, y de la comunicación, como componentes de un desarrollo que no se limita a lo económico (Wiggershaus, 2010).

La *Teología de la Liberación* también del Siglo XX y elaborada desde el sur global, y en particular desde Latinoamérica, desde los estudios de las religiones con énfasis a partir de una lectura distinta de la religión católica y de la biblia, discuten sus dogmas y el papel tradicional de la iglesia con la comunidad. A partir de ello, y superando el plano filosófico puro plantean lo que denominan –la opción por los pobres–, idea que pone el foco de acción de la religión, la intervención de la iglesia y la aplicación del evangelio en la vida terrenal y en el bienestar comunitario, siendo un aspecto fundamental de su crítica al modelo capitalista (Oliveros, 1994, pp. 17-50).



Las *Epistemologías de Sur* son un conjunto de pensamientos que destacan la construcción de conocimiento y la propuesta del sur global, dos ejes mueven a estas epistemologías. Primero, dar cuenta de cómo los criterios de raza y etnia han significado históricamente un instrumento de dominación, desde la construcción de que en la cima está lo blanco y occidental y en la base lo indígena y lo afro, los cuales son invisibilizados, demonizados y subordinados. Segundo, como las relaciones entre países colonizadores y colonizados ha generado una relación económica injusta para el sur global, y como esa relación no se queda en lo económico, sino que a través del concepto colonialidad produce una denominación en todos los aspectos de la vida.

A partir de lo señalado en el párrafo anterior, se plantea un proyecto de convivencia distinto que bebe de los principios de la filosofía de los pueblos excluidos de la modernidad, y que plantea cambios en las relaciones entre seres humanos, de los seres humanos con la naturaleza, en la estructura del Estado y en la sociedad (Freire, 2016).

Estas teorías en su conjunto son la matriz que debe servir para una programación, planificación y construcción de contenidos educativos, sin estos elementos conceptuales la educación carecerá de un enfoque humanista, crítico, reivindicativo y comprometido con las circunstancias desfavorables que atraviesan los más débiles en el modelo imperante.

## 6. Conclusiones

- 1) En suma, este artículo parte por señalar un estado de la situación desfavorable de la denominada "educación tradicional", por cuanto incurriendo en cierta generalización, se identifica que dicha educación se basa en determinados presupuestos conceptuales que perpetúan el statu quo y fortalecen los modelos hegemónicos tradicionalmente desiguales, evitando así que la educación cumpla su doble dimensión como un derecho en sí mismo y un medio para alcanzar otros derechos.
- 2) En consecuencia, este escrito presenta una propuesta que pretende ser una alternativa ante la urgencia y lo indispensable de superar varias de las falencias y errores que como regla general encontramos en la educación tradicional, con particular énfasis en la educación jurídica y la educación en derechos. Dicha propuesta no es una alternativa conceptual y metodológica única sino es una de las muchas tesis necesarias que replantean lo educativo fundamentadas en las Teorías y Pedagogía Críticas y en la interdisciplinariedad de ciencias, artes y saberes.
- 3) Por lo expuesto, los presupuestos de esta propuesta son: el *arte y la narrativa*, considerando además la naturaleza predominantemente *visual* de las sociedades modernas. La educación que aquí se plantea es una educación que otorga igual importancia a la razón y la *emoción*, esta última revalorizada. Se trata de una educación reconfigurada que respalda los derechos, la democracia y el Estado de Derecho, y que por medio del *garantismo* y *teorías críticas* toma postura por los más débiles y los oprimidos a lo largo de la historia.

## Bibliografía

- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: Hacer la revolución en la educación*. Paidós.
- Aguirre Lora, M. E. (2001) "El recurso de la imagen en la enseñanza. Una historia temprana". *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. XIII, No. 29-30, (enero-septiembre), pp. 71-82.

- Althusser, L. (2008) [1970]. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión.
- Aristóteles. (1970) [IV AC]. *La Poética*, 2.<sup>a</sup> ed. La Biblioteca.
- Arnheim, R. (1986) [1969]. *El pensamiento visual*. Paidós.
- Ávila, R. (2013). *La injusticia penal en la democracia constitucional de derechos*. EDLE.
- Ávila, R. (2019). *La utopía del oprimido. Los derechos de la Pachamama (naturaleza) y el sumak kawsay en el pensamiento crítico, el derecho y la literatura*. Akal.
- Badinter, E. (2009). "El enigma masculino, la gran X", en *El género en el Derecho. Ensayos críticos*. Ministerio de Justicia, 69-98.
- Barker, M. y Scheele, J. (2017). *Queer: Una historia gráfica*. Melusina.
- Berger, J. (2016) [1972]. *Modos de ver*. Editorial Gustavo Gili.
- Berlín, I. (1988). *Cuatro ensayos sobre la libertad*. Alianza.
- Bradbury, R. (1993) [1953]. *Fahrenheit 451*. Plaza & Janes.
- Caicedo, D. (2022). *Educación y derechos: Una propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje desde el cómic*. Tesis de Doctorado en Estudios Avanzados en Derechos Humanos, por la Universidad Carlos III de Madrid. Disponible en: <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/34291>
- Campbell, J. (1972) [1949]. *El héroe de las mil caras*. Fondo de Cultura Económica.
- Camps, V. (1990). *Virtudes públicas*, 2.<sup>a</sup> ed. Espasa-Calpe.
- Corte Constitucional de Colombia. (2002). *Sentencia T-881/03*. Disponible en: <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/t-881-02.htm>
- Cortina, A. (1997). *El mundo de los valores: Ética mínima y educación*. El Búho.
- De Lucas, J. (2005). "Solidaridad y derechos humanos". En Juan José Tamayo, dir., *10 palabras clave sobre derechos humanos*, Verbo Divino, 149-196.
- Díaz, E. (2010) [1966]. *Estado de derecho y sociedad democrática*, 9.<sup>a</sup> ed. Taurus.
- Dondis, D. (2015) [1973]. *La sintaxis de la imagen*. Editorial Gustavo Gili.
- Duggan, G y Noto, P (2016). *Love is Love*. IDW Publishing y DC Comics.
- Ecuador (2008). *Constitución de la República del Ecuador*.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*, Paidós.
- Ferrajoli, L. (2001). *Derecho y razón*. Trotta.
- Fernández, J. A. (2002) "Paulo Freire y la educación liberadora". En El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI, 2.<sup>a</sup> ed., coordinado por Jaume Trilla. Graó.
- Freile, C. (2015). "Hitos de la historia de la educación en el Ecuador". En *Para el aula*, 2015, vol. 13, 4-6.
- Freire, P. (2016) [1970]. *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.
- Galschiot, J. (1988). *Survival of the Fattest*. Ver: <https://galschiot.com/en/work/survival-of-the-fattest>.
- Giroux, H. A (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu.
- Gorman, R. y Gorman, S. (1988). Portada del disco *And justice for all* de la banda "Metallica", Ver: <https://www.metallica.com/songs/and-justice-for-all.html>
- Gramsci, A. (1967) [1929-1935]. *La formación de los intelectuales*. Grijalbo.
- Gubern, R. (1996). *Del bisonte a la realidad virtual*. Anagrama.
- Hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Traficantes de sueños.
- Jaramillo, I. C. (2009). "Las escuelas feministas y el Derecho". En *El género en el Derecho. Ensayos críticos*. Ministerio de Justicia, 103 a 128.
- Jares, X. (2002). *Educación y derechos humanos: Estrategias didácticas y organizativas*, 2.<sup>a</sup> ed. Popular.
- Jiménez Castaño, D. (2014). "La representación del poder: Las portadas del De Cive de Thomas Hobbes". *Ingenium: Revista Electrónica de Pensamiento Moderno y Metodología en Historia de la Ideas*, n.º 8, 3-22.
- Kelsen, H. (2018) [1905]. *La Teoría del Estado de Dante Alighieri*. KRK.
- Kennedy, D. (2001). "La educación legal como preparación para la jerarquía". En *Desde otra mirada*, compilado por Christian Courtis, 117-147. Eudeba.

- Le Guin, U. K. (2022) [1988]. *La teoría de la bolsa de la ficción*. RARA AVIS.
- Lee, S. Kirby, J. y Ditko, S. (1962). "Amazing Fantasy #15". *Comic Vine*, 6 de febrero de 2021. <https://comicvine.gamespot.com/amazing-fantasy-15-spider-man-the-bell-ringer-the-/4000-105342/>.
- Linierscartoon [Liniers, R. S.]. (20 de agosto, 2020) "Las aventuras de Enriqueta, Fellini y Madariaga". [Tuit]. *Twitter*. <https://twitter.com/linierscartoon/status/1299361548025171970/photo/1>.
- McLaren, P. (2005) [1989]. *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, 4.ª ed. Siglo Veintiuno.
- Montt, A. (16 de diciembre, 2015) "Laura y Dino # 66". *Dosis diarias*. <http://www.dosisdiarias.com/>.
- Morales, E. (2021) "Comic & Cartoon Competition - Winners". *UN Women*. <https://beijing20.unwomen.org/en/get-involved/comic-competition/winners>.
- Nussbaum, M. (2014). *Emociones políticas*. ¿Por qué el amor es importante para la justicia? Paidós.
- Nussbaum, M. (2005). *El conocimiento del amor: Ensayos sobre filosofía y literatura*. Mínimo Tránsito.
- Nussbaum, M. (1997). *Justicia poética*. Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Paidós.
- Oliveros, R. (1994). "Historia de la teología de la liberación". En *Mysterium liberationis: Conceptos fundamentales de la teología de la liberación I*, editado por Ignacio Ellacuría y Jon Sobrino, 17-50. Trotta.
- Parker A. y Waters. R. (1982). *Pink Floyd: The Wall*. MGM.
- Pictoline. (16 de abril, 2018). "Los peligros de la indiferencia". Post de *Facebook*. <https://m.facebook.com/pictoline/photos/%E2%80%99Clos-peligros-de-la-indiferencia%E2%80%99D/2099653720293762/>.
- Ramírez Salazar, A. (2019). "La dama de la justicia y su representación en el séptimo arte", *Foro: Revista De Derecho*, (31), 9–22.
- Raz, J. (2001). *La ética en el ámbito público*, 3.ª ed. Gedisa.
- Rodríguez Diéguez, J. L. (1991) *El cómic y su utilización didáctica. Los tebeos en la enseñanza*, Ediciones G. Gili.
- Smith, A (2013) [1759]. *La teoría de los sentimientos morales*, 3.ª ed. Alianza.
- Vallejo, I. (2019). *El infinito en un junco*. Debolsillo.
- Vergara, B (s/n). Viñeta publicada en [https://www.eldiario.es/autores/bernardo\\_vergara/](https://www.eldiario.es/autores/bernardo_vergara/).
- Volpi, J. (2011). *Leer la mente*. Santillana.
- Wa Thiong'o, N. (2015). *Descolonizar la mente*, Penguin Random House.
- Wiggershaus, R. (2010). *La Escuela de Fráncfort*. Fondo de Cultura Económica.