

**ARTE Y DERECHO:
ESTRATEGIAS PARA UNA DOCENCIA INNOVADORA Y CREATIVA DEL
DERECHO CONSTITUCIONAL**

**ART AND LAW:
STRATEGIES FOR AN INNOVATIVE AND CREATIVE TEACHING OF
CONSTITUTIONAL LAW**

SAURA FREIXES¹, Nuria

Doctora en derecho, Profesora asociada Derecho Constitucional
Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN

La utilización del arte como estrategia docente sirve en las clases teóricas de Derecho Constitucional como introducción a la reflexión sobre conceptos jurídicos abstractos y derechos fundamentales a partir de la utilización de obras de arte, fotografías y cine que, por su dimensión estética, generan y aúnan experiencia estética y conocimiento sobre la complejidad de contextos y dilemas jurídicos vinculados con derechos fundamentales. Como en un taller artístico, no hay una línea divisoria entre teoría y práctica. En las clases denominadas prácticas se emplea el concepto de aula-taller como un espacio de aprendizaje y experimentación para el estudiante que le impulsa y permite trabajar luego fuera del aula de forma autónoma los contenidos experimentados en clase y ser capaz de tomar decisiones con conocimiento de sus consecuencias e implicaciones jurídicas sobre derechos fundamentales, como la libertad de expresión, que lo capacitan para su desarrollo profesional posterior.

ABSTRACT

Using art as a teaching strategy is helpful for the theoretical lessons of constitutional law. Art allows us to introduce abstract and legal concepts as well as fundamental rights through art works, photography and cinema. Due to their aesthetic dimension, these artistic practices create an aesthetic experience and knowledge about the complexity of legal dilemma and contexts in relation to fundamental rights. Like in an artistic studio, there's not a strict dividing line between theory and practice in the lessons. In the so-called practical classes, the concept of classroom-workshop is used to create a space for learning and experimentation for the student that motivates and allows him to work later outside of the classroom autonomously the contents previously experienced in the classes. It enables students to make informed decisions, knowing the consequences

¹ Doctora en derecho, Profesora asociada Derecho Constitucional. Grupo de Investigación Derecho Constitucional Europeo y Derechos Fundamentales, Universitat Autònoma de Barcelona. Consultora docente Derechos Humanos, Universitat Oberta de Catalunya. Grupo de Investigación Diseño para la innovación social. Arte y diseño en/para la transición. EINA, Centro Universitario de Arte y Diseño adscrito a la Universitat Autònoma de Barcelona

and legal implications on fundamental rights, such as freedom of expression, empowering them for further professional development.

Fecha de recepción: 05-02-2019

Fecha de aceptación: 14-02-2019

SUMARIO

1. ARTE Y DERECHO: LA PERFORMATIVIDAD DEL LENGUAJE JURÍDICO Y DEL LENGUAJE ARTÍSTICO. 2. LA UTILIZACIÓN DE DINÁMICAS ARTÍSTICAS EN LA DOCENCIA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL: LA EXPERIENCIA ESTÉTICA COMO HERRAMIENTA PARA COMPRENDER EL CONTENIDO Y ALCANCE DE DERECHOS FUNDAMENTALES Y CONCEPTOS JURÍDICOS ABSTRACTOS. 2.1. Obras de arte, derechos fundamentales y conceptos jurídicos: clases teóricas. 2.2. El concepto de aula-taller aplicado a la docencia en el derecho: clases prácticas. 3. BIBLIOGRAFÍA

1. ARTE Y DERECHO: LA PERFORMATIVIDAD DEL LENGUAJE JURÍDICO Y DEL LENGUAJE ARTÍSTICO

El derecho y el arte comparten una particularidad, ambos pueden ser performativos. El arte, como el derecho, provoca cambios en la realidad mediante el uso de un lenguaje propio. Un enunciado jurídico puede transformar la realidad a la que se aplica y generar efectos en ella, por eso se considera un uso del lenguaje performativo. Esta característica fue puesta de relieve en 1955 a nivel teórico por Austin en su obra “Cómo hacer cosas con palabras”². El ámbito del derecho constitucional quizás sea uno de los ámbitos jurídicos en los cuales, los cambios introducidos por el empleo de una u otra palabra pueden incidir más en la realidad, al ser sus destinatarios no sólo particulares, en el ámbito de una relación jurídica *inter partes*, sino el conjunto de la sociedad. Además de Austin, el término performativo ha sido muy empleado en el arte contemporáneo, siendo quizás el caso más conocido, el uso de la palabra *performance*. Sin embargo, este término ha sido utilizado en exceso y, como Borja-Villel, actual Director del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía advertía al respecto, el arte contemporáneo es performativo, pero a menudo hay una confusión entre actividad y agencia: “Mientras que la primera no conlleva un cambio radical de nuestra manera de ser y pensar, la segunda implica la reinención de las relaciones, el aprendizaje constante y la comprensión de la fragilidad de la vida”³.

Sin embargo, en el terreno del derecho se ha excluido tradicionalmente un tipo de conocimiento y/o enseñanza experimental creativa que sí existe en otros ámbitos como el artístico, tecnológico o el científico. Por el contrario, teóricos como José Antonio Marina hablan de la construcción de una inteligencia creadora, como herramienta del sujeto para

² Austin, John.L. 1962. *How to do things with words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Oxford and Clarendon Press.

³ Borja-Villel, Manuel. 2014. “La (in)utilidad del arte contemporáneo”. *Carta. Revista de pensamiento y debate del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía* nº5 (Primavera-Verano). Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, p. 2.

tomar decisiones en la realidad⁴. Esta inteligencia creadora del individuo no es únicamente apta para el terreno artístico, sino que es plenamente aplicable a otros ámbitos como la técnica, el deporte, la medicina y, por supuesto, el derecho. Dentro del sistema de docencia español habitualmente se había diferenciado entre las conocidas como clases teóricas y clases prácticas, desde un punto de vista que parte en buena medida del paradigma decimonónico de división entre ciencias y letras, propio de la división existente en el saber, en el s.XIX, a partir de la división en Academias. Las ciencias serían consideradas experimentales y las letras más discursivas o teóricas. Esta especialización del conocimiento se contraponen al ideal del Renacimiento, en el cual el artista, como Leonardo o Michelangelo, fue a la vez un científico, geógrafo, pensador o incluso político. Sin embargo, en la universidad se debería encontrar la universalidad del saber, motivo por el cual fue creada en sus orígenes, como recordaba Umberto Eco, un agora del conocimiento⁵, que debería quizás encarar su futuro, del siguiente modo: “The role of universities for the next future is exactly this. Not to refuse the new source of information (and some times of wisdom) but to teach to discriminate, to select, to criticise”⁶.

La conexión entre arte y derecho ha estado presente a lo largo de la historia también con una larga lista de artistas que previamente habían estudiado derecho. En el ámbito de la poesía y literatura es quizás donde hay mayor presencia de estudios jurídicos, como en el caso de la literatura española, desde García Lorca a Eduardo Mendoza. Pero en el terreno artístico encontramos figuras clave para la historia del arte, como Kandinsky (Moscú 1866- Neuilly-sur-seine 1944), quien podría ser considerado el impulsor de las vanguardias artísticas. Kandinsky fue doctor en derecho y económicas, y profesor de derecho en la Universidad de Moscú durante varios años en su juventud, pero declinó una plaza de profesor de derecho, para viajar a Munich, porque quiere convertirse en pintor⁷. Allí, Kandinsky, junto con otros artistas como Franz Marc o Gabriele Münter, crea la revista *Almanach Der Blaue Reiter, El jinete azul*, vinculada con su etapa alemana en Munich⁸. La revista puede ser considerada un laboratorio escrito y teórico de su planteamiento artístico vanguardista. A diferencia de otras disciplinas, el planteamiento del arte contemporáneo no es que la práctica ilustre la teoría, sino que continuamente hay una sinergia entre discurso teórico y lenguaje artístico que están imbricados en el lenguaje artístico.

El derecho también tiene esta particularidad performativa que radica en la importancia del lenguaje como creador de efectos a partir de enunciados, la “fuerza normativa” es una particularidad del lenguaje jurídico. El lenguaje es la herramienta

⁴ Marina, José Antonio. 1992. *Teoría de La inteligencia creadora*, Anagrama.

⁵ Eco, Umberto. 2005. “The University’s Role in a Media Universe”, en: *Observatory for fundamental university values and rights, universities and the Media. A partnership in institutional autonomy? Proceedings of the Seminar of the Magna Charta Observatory, 17 September 2004*, Bolonia: Bononia University Press, Bologna. p.33.

⁶ *Idem*.

⁷ Guggenheim. “Vasili Kandinsky” Collection online. [consultada 15 abril 2018] <https://www.guggenheim.org/artwork/artist/vasily-kandinsky>

⁸ TATE. “Art Term. Der blaue reiter”. [Consultada 15 noviembre 2018] <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/d/der-blaue-reiter>

desde la cual pueden generarse efectos y cambios en la realidad. Por ello, el dominio del lenguaje jurídico, ya sea desde la aplicación de la norma o desde la creación de la norma es crucial porque puede transformar la realidad. De igual modo para el artista, el dominio del lenguaje artístico puede ser determinante para llevar a cabo su obra y, a diferencia de lo que comúnmente se piensa, resulta clave para el trabajo artístico realizar un proceso de aprendizaje continuo y autodisciplina. Este aprendizaje no se basa en una línea separada entre teoría y práctica, sino que ambos están interrelacionados, y por ello se admite un alto grado de experimentación, y se requiere un alto grado de autonomía a la hora de tomar decisiones. Estos últimos criterios justamente coinciden en gran medida con los que se han querido introducir con el sistema de Bolonia en el ámbito de la educación universitaria. En consecuencia, nos planteamos una serie de interrogantes que guían este enfoque de innovación docente: ¿Cómo hacer conscientes a los estudiantes de que las normas jurídicas no son meramente enunciados abstractos, sino que tienen efectos en el conjunto de la sociedad, es decir, son enunciados performativos? ¿Cómo podemos trabajar conceptos y valores abstractos propios del derecho constitucional -igualdad, libertad o dignidad- para que un estudiante comprenda su complejidad y trascendencia, más allá de una definición? ¿Puede ser el arte una herramienta útil y pertinente para abordar la docencia del derecho? ¿Resulta aplicable la idea de aula-taller en el ámbito jurídico?

A raíz de mi experiencia docente y mi formación, tanto jurídica como artística, considero que el arte y las estrategias artísticas resultan un instrumento adecuado e infrautilizado para la enseñanza del derecho, en este caso constitucional. Por ello voy a plantear una serie de estrategias artísticas implementadas en la docencia sobretodo en la asignatura de Libertad de Expresión y Deontología Periodística, en el Grado de Periodismo, y de Derecho Constitucional en el Grado de Relaciones Laborales, en la Universitat Autònoma de Barcelona, con ánimo de que puedan resultar interesantes y útiles para la innovación docente del derecho constitucional.

2. LA UTILIZACIÓN DE DINÁMICAS ARTÍSTICAS EN LA DOCENCIA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL: LA EXPERIENCIA ESTÉTICA COMO HERRAMIENTA PARA COMPRENDER EL CONTENIDO Y ALCANCE DE DERECHOS FUNDAMENTALES Y CONCEPTOS JURÍDICOS ABSTRACTOS

El concepto de artista moderno surge en el s.XIX, tras la superación de los gremios, en los cuales emerge desde el Renacimiento un nuevo concepto de artesano, que supera al maestro de un oficio, y se convierte en artista. En el Renacimiento, el artista quiere representar la realidad y para ello debe conocerla lo mejor posible, por ello aún el saber de distintas disciplinas: ciencia, política, filosofía. Hasta entonces el artista no tenía un prestigio *per se*, por el dominio del lenguaje artístico, sino por servir a los intereses de la clase poderosa y por su capacidad de satisfacer las necesidades derivadas del poder político y religioso. La reivindicación del artista del Renacimiento es la del dominio de la realidad: quiere entender cómo es el mundo y ser a su vez capaz de representarlo. Surgen las leyes de la perspectiva y los cánones y no se trata ya meramente de aprender de un maestro, sino de descubrir por sí mismo cómo funciona la realidad y poder ser capaz de crear otra realidad: la del cuadro o escultura. Si conocemos la realidad, también podremos construir otra realidad: la artística.

En el s.XVII hay una evolución más: el artista se reivindica a sí mismo, no es sólo un artesano. Esta evolución es paralela a un desplazamiento en el poder político, sobre todo en las ciudades, que estará vinculado con las revoluciones burguesas. Hay una obra clave de Rembrandt, *La Lección de Anatomía del Dr. Nicolaes Tulp* (1632). Esta pintura al óleo, fue realizada cuando el artista sólo tenía 25 años para el Gremio de cirujanos de Amsterdam⁹. Rembrandt retrata a los asistentes a una disección anatómica, en la que justamente se explica cuál es el tendón que permite el movimiento del pulgar, lo que es considerado la clave de la evolución humana. La captación de esta instantánea supone un cambio de paradigma y muestra la evolución hacia el arte moderno de los próximos siglos: el artista no retrata ya sólo a poderosos, sino a ciudadanos, alumnos que escuchan a su maestro, y reivindica el arte al mismo nivel que otras ciencias como la medicina. El artista se sitúa próximo a quienes ahora gobiernan las ciudades y los rostros de los estudiantes de anatomía corresponden a conocidos prohombres de la ciudad.

En el arte español, Velázquez aparece en el cuadro de *Las Meninas* (1656) a través del espejo porque reivindica al artista incluso frente a la máxima autoridad, la del monarca, y por ello, tiene el privilegio de emerger en un taller privilegiado, la habitación de la familia real¹⁰. Es un nuevo estatus del artista. Goya podría ser considerado un antecedente del arte contemporáneo a partir de las obras que pinta, no ya para la Corte, sino para sí mismo, en las *Pinturas negras* que le acompañan en la Quinta del Sordo¹¹. Allí vive aislado (1819-1923)¹², tras narrarnos mediante una crónica negra en los grabados de los “Desastres de la guerra” (1810-1815) la destrucción de sus ideales ilustrados, por un lado, la persistencia del oscurantismo en España, frente a las ideas revolucionarias que sacuden Europa y también este país, y por otro, Goya genera una “meditación universal” sobre las consecuencias de la guerra¹³. Goya, desde la estética, medita mediante la creación artística sobre la política. El artista se sitúa, por lo tanto, también como un pensador: no hay una teoría que ilustra una práctica, sino que en el arte ambas se unen porque en este caso el arte supone una experiencia estética que integra un pensamiento. Este carácter estético y experiencial de la obra de arte supone que a partir de una obra de arte podemos tener una experiencia estética, pero además del placer o rechazo por sus componentes formales, más o menos bellos, una obra de arte puede cambiar nuestra forma de entender el mundo y de pensar, como ya hemos señalado, Borja-Villel ha recordado que esto es la *agency* de una obra de arte, lo que produce que

⁹ Rembrandt van Rijn, *The Anatomy Lesson of Dr Nicolaes Tulp*, 1632. Pintura al óleo sobre lienzo, 169,5 x 216,5 cm. Mauritshuis. “Details: Rembrandt van Rijn, *The Anatomy Lesson of Dr Nicolaes Tulp*, 1632” [Consultada 15 abril 2018] <https://www.mauritshuis.nl/en/explore/the-collection/artworks/the-anatomy-lesson-of-dr-nicolaes-tulp-146/detailgeevens/>

¹⁰ Velázquez, Diego. *Las Meninas o La Familia de Felipe IV*. 1656, óleo sobre lienzo. Museo del Prado, 381x276cm.

¹¹ Goya, Francisco de. *Pinturas negras*. 1819-1823, Museo del Prado.

¹² Bozal, Valeriano. “Pinturas Negras.Goya”, *Museo del Prado*. <https://www.museodelprado.es/aprende/enciclopedia/voz/pinturas-negras-goya/3ac8fe0b-3dd9-4dcd-b1e1-a21877cc8163> [consultada el 15 abril 2018]

¹³ Goya, Francisco. *Desastres de la guerra*. Real Academia de Bellas Artes de San Fernando. <http://www.realacademiabellasartessanfernando.com/es/goya/goya-en-la-calcografia-nacional/desastres-de-la-guerra> [consultada el 15 abril 2018]

sea performativa¹⁴: una obra de arte genera en nosotros un cambio en nuestra forma de entender la realidad y el mundo. Por ello, si trabajamos con conceptos teóricos como igualdad, libertad, dignidad, poder, democracia, ¿por qué no emplear obras de arte como apoyo en la docencia del derecho?

El arte tiene esta característica: en principio, puede generar una experiencia estética (aunque se matiza a nivel teórico que algunas obras conceptuales no tienen esta característica). La capacidad estética es inherente y axiológica al ser humano, como indica Vilar: “El sentido estético o conciencia estética nos define como especie tanto o más que el sentido o la conciencia moral”¹⁵. Pero el arte, no debe ser comprendido sólo como una cualidad natural, espontánea o, por otra parte, meramente embellecedora o plástica, sino como un dispositivo para la reflexión: “El arte es un asunto de construcción de formas simbólicas, pero de ciertas formas que, a diferencia de las demás, nos permiten autodefinirnos y automodificarnos en la medida que son dispositivos para la reflexión”¹⁶.

Quién pinta un cuadro, quien realiza una escultura o una fotografía percibe, siente o desarrolla un lenguaje que se trata, como indica Klein, de un “felt knowledge”¹⁷, un “conocimiento sentido”. Lo determinante no es sólo el empleo de un medio artístico. Norman Foster decía que lo que importa no es si se utiliza un ordenador o un lápiz, sino la mirada de quien está detrás: ““The pencil and computer are, if left to their own devices, equally dumb and only as good as the person driving them”¹⁸. Berger, también. En su conocida obra *Ways of Seeing*, traducida como “Modos de ver”, Berger indica que la clave estriba en la mirada del artista y también veremos, en la mirada del espectador¹⁹, puesto que, según Berger nos situamos en el mundo antes con la vista, que con las palabras: “Seeing comes before words. The child looks and recognizes before it can speak”²⁰. El arte aún por lo tanto una doble dimensión indisociable, teórica y estética. A partir de una experiencia estética, también podremos aprender a nivel teórico y conocer, como decía Goodman “otros mundos”²¹. Porque si esto sucede en el lado del artista, en el lado del espectador también se produce un cambio, y es que, a partir de una obra de arte, puede conocer otra visión del mundo. El arte, como Vilar indica, es un lenguaje no codificado de carácter simbólico y esto se traduce en que genera una experiencia estética en el espectador, que nos permite acercarnos a un discurso que nos abre al mundo y a perspectivas nuevas²².

¹⁴ Borja Villel. 2014. *op.cit.*

¹⁵ Vilar, Gerard. 2018. “Investigación Estética”. *ANIAV. Revista de Investigación en Artes Visuales*, nº3, p. 99.

¹⁶ *Idem.*

¹⁷ Klein, Julian. 2012. “What is artistic research?”. *Journal for Artistic Research*. (publicación original en alemán: *Gegenworte* 23, 2010. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften.

¹⁸ Foster, Norman en: Kiss, David. 2017. *Designing outside the box: landscape seeing by doing*, Lulu.com, 310.

¹⁹ Berger, John. 2008. *Ways of seeing*. London: British Broadcasting Corporation, Penguin Books.

²⁰ *Idem*, 7.

²¹ Goodman, Nelson. 2015. *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Antonio Machado Libros.

²² Vilar Roca, Gerard. 2005. *Las razones del arte*. Madrid: Antonio Machado Libros, 158, 159.

Por ello, la referencia a obras de arte resulta muy adecuada en las clases teóricas de derecho constitucional, especialmente en el ámbito de derechos fundamentales, para trabajar sobre conceptos jurídicos abstractos. Si queremos reflexionar sobre derechos como libertad, igualdad, intimidad y valores como dignidad, o incluso conceptos como consenso, ¿basta con una definición? Para generar una comprensión o reflexión en el estudiante sobre estos conceptos y su relevancia en el derecho constitucional contemporáneo, a veces resulta difícil lograr esta comprensión sólo desde un punto de vista abstracto, mediante una definición o descripción sintética. La sociedad de la información es también la sociedad de la imagen y este cambio de paradigma comunicativo también se aprecia en la transformación de los modos de aprender en la educación actual y en los estudiantes. Sin embargo, el planteamiento docente no es que el arte sustituya al concepto o pensamiento abstracto, sino que el recurso docente a una obra de arte o audiovisual puede ser complementario para su comprensión y nos permite mostrar las complejidades de estos conceptos. Una definición o una teoría puede ser comprendida más fácilmente si el estudiante ve, oye o siente incluso algo al respecto, esto lo genera la experiencia estética, a partir de la obra de arte o audiovisual. Esto le permite, por un lado, acercarse a un concepto abstracto y, por otro, aproximarse a la trascendencia social, intelectual y política que se engloba en un concepto jurídico o derecho fundamental. A continuación, planteo una serie de obras y dinámicas artísticas que he utilizado en las clases en las clases de Libertad de Expresión y Deontología Periodística, en el Grado de Periodismo, en la Universitat Autònoma de Barcelona, con grupos de unos 100 alumnos, que se dividen en 3 grupos reducidos en una hora de clases denominadas “prácticas”, de las que también hablaré brevemente sobre las dinámicas docentes desarrolladas.

2.1. Obras de arte, derechos fundamentales y conceptos jurídicos: clases teóricas

La Ley de Propiedad Intelectual admite como excepción el empleo o recurso por parte de profesores a obras de arte de pequeños fragmentos de obras y obras de carácter plástico o fotográfico figurativo de forma aislada en la educación universitaria, concretamente, en el aula, con finalidades educativas²³. Esta excepción resulta

²³ Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia, art. 32.3 3. El profesorado de la educación reglada impartida en centros integrados en el sistema educativo español y el personal de Universidades y Organismos Públicos de investigación en sus funciones de investigación científica, no necesitarán autorización del autor o editor para realizar actos de reproducción, distribución y comunicación pública de pequeños fragmentos de obras y de obras aisladas de carácter plástico o fotográfico figurativo, cuando, no concurriendo una finalidad comercial, se cumplan simultáneamente las siguientes condiciones:

a) Que tales actos se hagan únicamente para la ilustración de sus actividades educativas, tanto en la enseñanza presencial como en la enseñanza a distancia, o con fines de investigación científica, y en la medida justificada por la finalidad no comercial perseguida.

b) Que se trate de obras ya divulgadas.

c) Que las obras no tengan la condición de libro de texto, manual universitario o publicación asimilada, salvo que se trate de:

1.º Actos de reproducción para la comunicación pública, incluyendo el propio acto de comunicación pública, que no supongan la puesta a disposición ni permitan el acceso de los destinatarios a la obra o

plenamente pertinente, porque la cultura es también una fuente de conocimiento, no únicamente de lucro. Como indica A. Rovira: “la cultura no tiene precio porque cumple una función cuya supresión implicaría la desaparición de aquello a lo que sirve”²⁴. Por ello, se trata de un recurso docente adecuado y previsto para permitir la difusión y el empleo de la cultura como herramienta educativa. Para empezar una clase se puede iniciar con una obra artística: un cuadro, una fotografía, pero sin contextualizar o explicar esta obra, sino que, por el contrario, la obra sirve para despertar el interés de los estudiantes por el tema y sugerir los interrogantes que planteo. Sin ninguna información ni contexto sobre la obra artística o audiovisual en cuestión, se pregunta a los estudiantes a qué creen que se refiere la obra en cuestión, en qué época creen que ha podido ser realizada, por qué puede ser importante para la asignatura, qué piensan que significa y quién puede haberla hecho. De este modo, se genera un interés en el aula y a la vez es una forma para enfocar la clase desde la atención del estudiante, a partir de la guía del profesor/a con estas preguntas. Veamos algunos ejemplos de conceptos jurídicos con obras artísticas vinculadas que hemos empleado en las clases teóricas:

a) Consenso y Constitución: *El Abrazo*, Juan Genovés, 1976, Acrílico sobre lienzo²⁵.

A partir de esta obra icónica de la transición española, introducimos y reflexionamos sobre la idea de consenso en el proceso constituyente y la transición y lo podemos conectar con teorías sobre la construcción histórica de los derechos, por ejemplo, en el pensamiento de Bobbio, vinculando derechos fundamentales con conquistas sociales²⁶. También sirve para comprender el momento de la transición, como una etapa convulsa y dura, si también explicamos que este cuadro está vinculado con la escultura homenaje del Monumento a los abogados de Atocha, situado en Madrid en la Plaza Antón Martín, en recuerdo a los abogados laboristas y sindicalista, asesinados el 24 de enero de 1977.

fragmento. En estos casos deberá incluirse expresamente una localización desde la que los alumnos puedan acceder legalmente a la obra protegida.

2.º Actos de distribución de copias exclusivamente entre el personal investigador colaborador de cada proyecto específico de investigación y en la medida necesaria para este proyecto.

A estos efectos, se entenderá por libro de texto, manual universitario o publicación asimilada, cualquier publicación, impresa o susceptible de serlo, editada con el fin de ser empleada como recurso o material del profesorado o el alumnado de la educación reglada para facilitar el proceso de la enseñanza o aprendizaje.

d) Que se incluyan el nombre del autor y la fuente, salvo en los casos en que resulte imposible.

A estos efectos, se entenderá por pequeño fragmento de una obra, un extracto o porción cuantitativamente poco relevante sobre el conjunto de la misma. Los autores y editores no tendrán derecho a remuneración alguna por la realización de estos actos.

²⁴ Rovira, Antonio. 2017. “Derecho a la cultura”, *El derecho y el revés*. [Consultada 14 noviembre 2018] <http://www.antoniorovira.com/derecho-a-la-cultura/>

²⁵ Genovés, Juan. 1976. *El abrazo*. 151x288. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/abrazo>

²⁶ Bobbio, Norberto. 1991. *El tiempo de los derechos*. Madrid: Sistema.

b) Principio de distinción en el Derecho Internacional Humanitario: *Guernica*, Pablo Ruíz Picasso, 1937, Óleo sobre lienzo²⁷.

El principio de distinción entre población civil y combatientes es la piedra angular del sistema del Derecho Internacional Humanitario que se crea después de la Segunda Guerra Mundial y que tiene en cuenta también la Guerra Civil Española. En ambos conflictos, la población civil fue bombardeada. En la actualidad, un ataque premeditado a la población civil constituye una infracción de los Convenios de Ginebra y un crimen de guerra. Esta obra sirve para introducir el tema sobre derechos humanos, derecho internacional humanitario en los conflictos armados. El principio de distinción es también necesario tenerlo en cuenta, como criterio de interpretación, para la configuración del derecho a la vida, regulado en el art. 2 del Convenio Europeo de Derechos Humanos, en caso de conflicto armado, en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

c) Juicios de Nuremberg, principio de responsabilidad penal individual: Fotografías de Francesc Boix (Barcelona, 1920-París 1951), conocido como “el fotógrafo de Mauthausen”²⁸.

Francesc Boix era un joven reportero de guerra republicano que, tras la Guerra Civil, se exilia en Francia y es represaliado en el campo de concentración de Mauthausen. Allí es destinado por las autoridades nazis al laboratorio fotográfico. Boix consiguió robar 20000 negativos que documentaban quién eran las autoridades y la vida en el campo de Mauthausen. De forma clandestina, junto con otros españoles presos en el campo, y la ayuda exterior de una mujer austríaca, consiguió sacar las fotografías del campo. Al acabar la guerra fueron una prueba incriminatoria en los Juicios de Nuremberg. Boix fotografió el campo, también horas antes y después de la liberación por los aliados. Por eso, Boix fue un testigo clave en los Juicios de Nuremberg. Gracias a estas fotografías se pudo demostrar la responsabilidad y la existencia de las atrocidades documentadas en el campo, a través de las fotografías que aportaba en su declaración²⁹. Estas fotografías también permiten reflexionar sobre la noción de prueba, responsabilidad y culpa, y la responsabilidad penal individual, también de altos cargos. Podemos mostrar fotografías realizadas por Francesc Boix, ver el vídeo histórico en el que aparece en los Juicios de Nuremberg, y recomendar la película de Mar Targarona, *El fotógrafo de Mauthausen (2018)* así como los documentales realizados sobre Francesc Boix: *Francisco Boix, un fotógrafo en el infierno*, realizado por Llorenç Soler (2002) y, el documental realizado por Crónicas TVE: *Las dos guerras del fotógrafo Boix* (2015).

d) Derechos de la personalidad: configuración y autodeterminación del sujeto de derecho. Annie Leibovitz, Fotografía. John Lennon y Yoko Ono, Portada Revista Vanity Fair, 22 enero 1981.

²⁷ Picasso, Pablo. 1937. *Guernica*. Óleo sobre lienzo, 349,3 x 776,6 cm. <https://www.museoreinasofia.es/coleccion/obra/guernica>

²⁸ Bermejo, Benito. 2002. *Francesc Boix, el fotógrafo de Mauthausen*.

²⁹ Centro Documental de la Memoria Histórica. “Homenaje a Francisco Boix (1920-1951)” <https://www.mecd.gob.es/cultura/areas/archivos/mc/archivos/cdmh/destacados/2017/homenaje-francisco-boix.html>

Los derechos de la personalidad son derechos subjetivos basados en buena medida, en la autodeterminación del sujeto que configura o determina la esfera del honor, la intimidad o la propia imagen y, por ello, la vulneración o no de estos derechos, depende también de la actitud del sujeto de derecho: de él depende accionar la justicia y, a su vez, configurar lo que es su esfera íntima. Annie Leibovitz es una fotógrafa, con una amplia trayectoria internacional, fue Premio Príncipe de Asturias 2013³⁰. Una parte de su obra es el retrato de personajes públicos donde lo humano prevalece sobre el carácter público del personaje. En este abrazo de John Lennon y Yoko Ono, en la portada del *Vanity Fair*, tomado el mismo día de la muerte de John Lennon³¹, el 22 de enero de 1981, aparece la captura de un momento de su intimidad. Pero lo determinante para la comprensión del derecho a la intimidad en este caso, es que en esta fotografía no se vulnera su derecho a la intimidad, sino que muestra la configuración que ellos mismos realizan sobre este derecho. El consentimiento es determinante, y, en este caso, incluso pueden llegar a reflexionar sobre el interés público de su gesto de volver público lo privado. Se aborda también el caso de los datos sensibles. El estudiante también puede ver que, sin el consentimiento puede haber vulneración del derecho a la propia imagen e intimidad, como en los casos de cámara oculta, paparazzi o fotografías de personajes públicos sin interés público, tal y como indica el TEDH en las sentencias *Von Hannover c. Alemania*³².

d) Derecho a la intimidad: Sophie Calle, *Prenez-soin de vous* (Cuidéese Mucho). Instalación audiovisual, 2007.

En esta obra, la artista y performer Sophie Calle juega como a menudo, con la transgresión de los límites de vida privada, realidad y ficción. La artista recibe un correo electrónico en el que su ex pareja le anuncia su ruptura. Este correo de despedida termina con la frase *prenez-soin de vous, cuidéese mucho*. La artista da este correo de ruptura a 107 mujeres para que lo lean e interpreten y documenta visualmente sus reacciones³³. Psicólogas, payasas, artistas, o actrices como Victoria Abril muestran su reacción en los vídeos, fotografías y textos que aparecen en la instalación audiovisual³⁴. A partir de esta obra, presentada en la Bienal de Venecia de 2007, nos interrogamos sobre los límites de la vida privada y también sobre la ponderación con el derecho a la libertad de creación artística.

e) Derecho a la propia imagen: límites. Joan Colom (1957-2010). Fotografía.

Joan Colom, Premio Nacional de Fotografía 2002, fue un fotógrafo que supo retratar la Barcelona marginal y popular de los años 60 y 70. Colom recorría las calles del

³⁰ Fundación Princesa de Asturias. Leibovitz, Anie. Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades, 2013 [consultada 15 noviembre 2018]. <http://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/2013-annie-leibovitz.html?especifica=0>

³¹ Hagan, Joe. 2017. "Jann Wenner, John Lennon, and the Greatest Rolling Stone Cover Ever". *Vanity Fair*, November. [consultada 15 noviembre 2018] <https://www.vanityfair.com/style/2017/09/jann-wenner-john-lennon-and-the-greatest-rolling-stone-cover-ever>

³² *Von Hannover c. Alemania n°2*, nos 40660/08 et 60641/08, 7 febrero 2012. Tribunal Europeo Derechos Humanos (Gran Sala); *Von Hannover c. Alemania*, n° 59320/00, 24 junio 2004, Tribunal Europeo Derechos Humanos.

³³ Calle, Sophie, 2007. *Cuideese Mucho*, MT. Museo Tamayo. <https://vimeo.com/114694958>

³⁴ Calle, Sophie. 2008. *Prenez Soins de vous*, Paris : Bibliothèque Nationale de France.

arrabalero Barrio Chino. En sus fotografías coexistían, como en el barrio, vecinos, abuelas, señoras, bebés, prostitución, y un mundo del espectáculo prohibido. Colom realizaba las fotografías sin ser visto, disparaba, miraba, y nadie veía qué estaba fotografiando. El resultado eran unas fotografías bellas y directas. En 1964 publicó un libro con Camilo José Cela, *Izas, Rabizas y colipoterras*, en el cual aparecían las fotografías de Colom, muchas de ellas vinculadas con la prostitución³⁵. Una de las mujeres fotografiadas denunció al fotógrafo. Después de esto, Colom dejó de fotografiar durante 20 años. El fotógrafo comentaba en 1999: “Yo hago la calle. Con mis fotografías busco ser una especie de notario de una época”³⁶. Esto nos permite reflexionar sobre la importancia del consentimiento en el derecho a la propia imagen.

f) Derecho a la propia imagen, intimidad y derecho a la información en conflictos armados: Eddie Adams, Fotografía icono Guerra del Vietnam, 1 de enero 1968.

Adams era un fotógrafo que estaba cubriendo la Guerra del Vietnam. En la ofensiva del Tet, captó el momento en que un oficial de la Policía de Vietnam del Sur ejecutaba a un joven prisionero desarmado en plena calle. La fotografía capta el momento de su muerte. La muerte pertenece a la esfera íntima de la persona. Pero esta fotografía se convirtió en un icono antibelicista. En este caso, vemos una dura característica de la fotografía de guerra: el interés público de la imagen y el conflicto con los derechos de la personalidad de la persona fotografiada. Para evitar una banalización de la violencia, Susan Sontag, se interroga sobre cómo debemos mostrar el dolor ajeno en su ensayo “Ante el dolor de los demás” (2003)³⁷. Sin embargo, el propio fotógrafo, a pesar del éxito de la imagen, reflexiona sobre las duras consecuencias de su fotografía: “El general mató a un vietcong con la pistola. Yo maté al general con mi cámara”³⁸. Por eso, Adams considera que la fotografía es “el arma más poderosa del mundo”³⁹. El periodista ha de reflexionar y ser consciente del poder de la imagen, la palabra y sus límites.

f) Libertad ideológica: George Clooney. *Good Night and Good luck*, (2005).

Se puede recomendar a los estudiantes ver el fragmento inicial de la película Buenas Noches y Buena Suerte, sobre la caza de brujas en Estados Unidos, durante la época de McCarthy. El periodista Edgar Murrow realiza un discurso sobre la responsabilidad de los periodistas ante la sociedad, aunque tengan que dar a conocer e informar sobre una información desagradable. En este fragmento inicial de la película se muestra un conflicto entre libertad ideológica y el derecho a la información. Dos periodistas tienen el dilema de si firmar o no un documento de adhesión ideológica, para poder continuar en su trabajo y no ser despedidos. A partir de este fragmento podemos preguntar a los estudiantes qué derechos podrían ser vulnerados si esto ocurriera, y qué recursos se podrían plantear, así como reflexionar sobre el derecho a la libertad

³⁵ Museu Nacional d’Art de Catalunya. “Jo faig el carrer. Joan Colom. Fotografies 1957-2010”, Dossier de Premsa.

³⁶ Museu Nacional d’Art de Catalunya. “Yo hago la calle. Joan Colom. Fotografías 1957-2010” [consultada 15 abril 2018] <http://www.museunacional.cat/es/yo-hago-la-calle-joan-colom-fotografias-1957-2010-0>

³⁷ Sontag, Susan. (2003), “Ante el dolor de los demás”. Título original, *Regarding the Pain of Others*.

³⁸ Saurí, Josep. “La foto que cambió el rumbo de la guerra de Vietnam cumple 50 años”. *El Periódico*, 1 febrero 2018.

³⁹ *Idem*.

ideológica, e introducir conceptos como pluralismo político, democracia militante o no militante y el derecho a la cláusula de conciencia, en el caso de periodistas.

j) Prohibición de la censura: Jafar Panahí, *This is not a film* (2011).

Jafar Panahí es un cineasta iraní, que ha sido condenado a no realizar películas durante 20 años y vive en arresto domiciliario. A pesar de esta prohibición, es capaz de subvertir la censura, mediante un inteligente acto de creación. Como no le ha sido prohibido leer un guión o grabar con el móvil, filma su vida en un piso de Teherán y reflexiona mientras vive encerrado en su casa sobre los límites a la creación, pero esta grabación dice que “No es una película” y, por lo tanto, no puede ser prohibida. Ayudado por otro co-director, consiguen enviar de forma oculta la no-película al extranjero. Esta película de no-ficción ha sido proyectada en numerosos films y festivales. Se puede abordar en este caso qué significa la censura. Planteando previamente que se trata de situaciones distintas, podemos recordar en el análisis del marco constitucional español, la democracia y la importancia de la prohibición constitucional de la censura como una garantía de las libertades del art. 20 CE, la prohibición del secuestro de publicaciones, así como su distinción con la adopción de una medida cautelar en el marco de un proceso civil o penal.

2.2. El concepto de aula-taller aplicado a la docencia en el derecho: clases prácticas

En la evolución del arte contemporáneo, el artista aprende no sólo de un maestro sino de otros artistas, otras disciplinas y, ante todo, de una autodisciplina. El taller es un lugar de creación, pero también de aprendizaje. Picasso aprendió y vivió a lo largo de su vida en varios lugares, pero siempre tuvo un taller a su alcance, aunque fuera compartido. El arte y la vida estaban unidos en su caso, como en el de tantos artistas contemporáneos. Quizás la diferencia estriba en que a medida que el artista evoluciona, el taller se vuelve un lugar no sólo de aprendizaje sino de experimentación. Pero esto, a diferencia, de lo que se pueda pensar, requiere un alto grado de autodisciplina. ¿Cuántos esbozos realizó Picasso antes de pintar el *Guernica*? ¿Cuántas obras había pintado en su infancia para realizar el inicial retrato de su padre con un dominio magistral del lenguaje pictórico?

Las artes requieren un aprendizaje experiencial, también presente en otras disciplinas como la medicina, pero, ¿por qué no el derecho? Si asistimos a una Facultad de Bellas Artes, encontraremos en ella un concepto, habitualmente ajeno a una Facultad de Derecho. Hay un aula taller. He introducido este concepto en las clases prácticas aplicadas a grandes grupos, que se dividen en grupos reducidos. Esta dinámica docente surge a partir del diseño y planificación de la asignatura de Libertad de Expresión y Deontología Periodística, en el Grado de Periodismo, realizada inicialmente por el Catedrático de Derecho Constitucional Juan Carlos Gavara y por el Dr. Josu de Miguel, ambos del Grupo de Investigación en Derechos Fundamentales y Derecho Constitucional Europeo, del que formo parte. Esta asignatura empieza en el año 2013, con la anterior reforma del plan de estudios del Grado de Periodismo. Los buenos resultados obtenidos a lo largo de los tres primeros años de implementación de un sistema de clases prácticas convertidas en lugares de debate y ensayo, me han llevado en los dos últimos años a desarrollar aún más esta línea experimental iniciada en la asignatura, bajo la idea de crear

un aula-taller sobre libertad de expresión y derecho de la información, para acercar el derecho constitucional a no juristas.

Se trata de eliminar en cierta medida la habitual distinción entre clases teóricas y clases prácticas en las que se corrige lo que se ha realizado en la clase teórica o fuera del aula, estas correcciones a menudo generan que se evalúe una memorización o transcripción de contenidos, pero no siempre garantizan su comprensión. En las clases prácticas de esta asignatura no hay una idea de evaluar contenidos, sino de aprenderlos a través de la idea de ensayo o debate. Durante una hora de clase, un grupo de 100 estudiantes se divide en 3 grupos de unos 35 alumnos, cada uno tiene su profesor/a. Estas aulas son un taller de aprendizaje y experimentación, donde se admite el error y la equivocación, porque de ellos se aprende. Se trata de entrenar a los estudiantes y dotarles de herramientas para tomar decisiones con conocimiento de causa y en términos jurídicos. Una idea importante es que se puede aprender desde el error. Porque así se recordará mejor en qué se ha fallado y también se despierta el interés por aprender y estudiar los conocimientos de las clases teóricas. No se trata de evaluar los conocimientos en estas clases sino de proporcionar un espacio para aprender. Por la realización de estos ejercicios en clase el estudiante recibe una puntuación de un 10% sobre la nota final de la asignatura. Esto resulta un estímulo y una valoración para el alumno. En estas clases prácticas he realizado una serie de dinámicas que pueden ser útiles a la hora de trabajar sobre derechos fundamentales y derecho constitucional:

a) El error como fuente de aprendizaje.

Se propone al estudiante encontrar dónde reside el error en noticias de prensa, por ejemplo, en el nombre erróneo atribuido a instituciones y órganos judiciales como: el Tribunal de Derechos Humanos de Luxemburgo. Los estudiantes buscan estas noticias o deben encontrar el error en las que el profesor les proporciona. De este modo, son conscientes de la importancia de conocer bien los términos y nombres de las instituciones.

b) Docencia performativa y *role-playing*: Actividad de simulación de un debate y presentación de enmiendas a una propuesta de Directiva en el Parlamento Europeo.

Se trabaja sobre una propuesta de Directiva vinculada con el tema a trabajar en clase, por ejemplo: Una propuesta de reforma de la Directiva sobre servicios de la comunicación audiovisual, en el caso del grado de Periodismo, o una propuesta de reforma de la Directiva de condiciones de seguridad y salud en el trabajo, en el caso del Grado de Relaciones Laborales. Se divide a los estudiantes en grupos políticos ficticios, sin ningún tipo de adscripción política real, sólo identificados por letras, (por ejemplo, el Grupo Político A, B...). Durante esta actividad no se puede citar a ningún partido o político real. Se reparten entre los estudiantes los artículos clave del marco jurídico de esta propuesta: Tratados y Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea. Los estudiantes tienen un plazo determinado para introducir enmiendas durante la clase, que luego son defendidas en una simulación de debate por los portavoces de los distintos grupos parlamentarios, con un turno de réplica, y tiempo tasado. El profesor/a realiza la función de presidente/a del Parlamento y modera el debate parlamentario. Este es un planteamiento básico de la actividad, que puede ganar en dificultad cuanto mayor sea el tiempo que se puede dedicar y también el grado de rigor en cuanto al Reglamento. Fuera del aula, luego, tras el debate, los estudiantes han de fundamentar sus enmiendas en base

a criterios jurídicos conforme al marco jurídico del derecho de la UE. Esta actividad parte de mi experiencia previa como estudiante en la simulación del Parlamento Europeo, en la que participé en Ottawa, 2002. De este modo, los estudiantes pueden entender la importancia del debate democrático y la necesidad del respeto al derecho en el seno del Parlamento y comprender la importancia de seguir un procedimiento legislativo parlamentario, conforme al Reglamento, la ley y la Constitución. Esta actividad performativa nos lleva comprender la complejidad de la democracia, entendida no sólo como el gobierno de la mayoría, sino también en el respeto al derecho, en sus instituciones, como un Parlamento, y durante la tramitación de las normas y los debates en el Pleno, puesto que esta reflexión es extrapolable a la democracia constitucional y de forma específica, también podemos comprender la importancia y cercanía de las normas de la UE.

c) La noticia o reportaje periodístico sobre sentencias del Tribunal Constitucional y el Tribunal Europeo de Derechos Humanos: clase invertida y aprendizaje entre iguales. Primero los estudiantes, antes de la clase, han de leer una sentencia, con un dossier de trabajo y ver algunos recursos audiovisuales de órganos internacionales, como el Tribunal Europeo de Derechos Humanos, para preparar la clase. Estos recursos se pueden encontrar en su web. Se trata de una estrategia pedagógica de *flipped class* o aula invertida, puesto que implica un trabajo previo. En el aula se plantean una serie de preguntas a responder en grupo, vinculadas con las sentencias a tratar, y se responden en clase. Las preguntas no se entregan ni se conocen antes de la clase, porque no hay evaluación sobre contenidos, sirven para aprender sobre la sentencia y entenderla. Posteriormente, de forma autónoma, los estudiantes escriben una noticia sobre esta sentencia o realizan un reportaje radiofónico en grupo, como un podcast, que presentan al resto de la clase como un proyecto, que trabajan durante unas 3 semanas, con una entrega final transcurrido este plazo, al profesor/a.

d) Casos prácticos, vinculados con sentencias o noticias.

A partir de breves casos prácticos conectados con la realidad, en el aula los alumnos primero disponen de un tiempo para pensar sobre ellos y luego debaten sobre la ponderación de derechos y los conflictos jurídicos que plantean con preguntas guía.

A modo de conclusión, de este modo, las clases prácticas no son una ilustración de las clases teóricas, y las clases teóricas no son sólo una explicación de un contenido, sino que ambas están dirigidas a que los conceptos constitucionales y derechos fundamentales sean comprendidos por el estudiante. Los estudiantes integran, como en un taller artístico, un conocimiento experiencial y reflexivo que se crea dentro del aula y prosigue con el trabajo autónomo del alumno, mediante un método adecuado al sistema de Bolonia. El recurso a dinámicas creativas resulta acertado puesto que aumenta el interés del estudiante por el derecho constitucional y facilita el aprendizaje, conocimiento y reflexión sobre dilemas y conceptos jurídicos abstractos, a la vez que permite, profundizar en las clases, evitando banalizar algunos aspectos del derecho constitucional que, a veces, son complejos y, por ello, se pueden abordar mediante el recurso al arte, como un dispositivo para la reflexión.

3. BIBLIOGRAFÍA

Austin, John.L. 1962. *How to do things with words: The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. Oxford: Oxford and Clarendon Pres

Berger, John. 2008. *Ways of seeing*. London: British Broadcasting Corporation, Penguin

Bermejo, Benito. 2002. *Francesc Boix, el fotógrafo de Mauthausen*. RBA libros.

Bobbio, Norberto. 1991. *El tiempo de los derechos*. Madrid:Sistema.

Borja-Villel, Manuel. 2014.“La (in)utilidad del arte contemporáneo”. *Carta. Revista de pensamiento y debate del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía* nº5 (Primavera-Verano). Madrid: Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.

Bozal, Valeriano. “Pinturas Negras.Goya”, *Museo del Prado*.
<https://www.museodelprado.es/aprende/enciclopedia/voz/pinturas-negras-goya/3ac8fe0b-3dd9-4dcd-b1e1-a21877cc8163>

Calle, Sophie. 2008. *Prenez Soin de vous*, Paris : Bibliothèque Nationale de France.

Calle, Sophie, 2007. *Cuidese Mucho*, MT. Museo Tamayo.
<https://vimeo.com/114694958>

Centro Documental de la Memoria Histórica. “Homenaje a Francisco Boix (1920-1951)”
<https://www.mecd.gob.es/cultura/areas/archivos/mc/archivos/cdmh/destacados/2017/homenaje-francisco-boix.html>

Eco, Umberto. 2005. “The University’s Role in a Media Universe”, en: *Observatory for fundamental university values and rights, universities and the Media. A partnership in institutional autonomy? Proceedings of the Seminar of the Magna Charta Observatory, 17 September 2004*, Bolonia: Bononia University Press, Bologna.

Foster, Norman en: Kiss, David. 2017. *Designing outside the box: landscape seeing by doing*, Lulu.com.

Fundación Princesa de Asturias. Leibovitz, Anie. Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades, 2013 [consultada 15 noviembre 2018].
<http://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/2013-annie-leibovitz.html?especifica=0>

Goodman, Nelson. 2015. *Maneras de hacer mundos*. Madrid: Antonio Machado Libros.

Hagan, Joe. 2017. “Jann Wenner, John Lennon, and the Greatest Rolling Stone Cover Ever”. *Vanity Fair*, November. [consultada 15 noviembre 2018]
<https://www.vanityfair.com/style/2017/09/jann-wenner-john-lennon-and-the-greatest-rolling-stone-cover-ever>

Klein, Julian. 2012. “What is artistic research?”. *Journal for Artistic Research*.

(publicación original en alemán: Gegenworte 23, 2010. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften).

Fundación Princesa de Asturias, 2013. Leibovitz, Anie. Premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades, 2013. <http://www.fpa.es/es/premios-princesa-de-asturias/premiados/2013-annie-leibovitz.html?especifica=0>

Marina, José Antonio. 1992. *Teoría de La inteligencia creadora*, Anagrama.

Mauritshuis. “Details: Rembrandt van Rijn, The Anatomy Lesson of Dr Nicolaes Tulp, 1632” <https://www.mauritshuis.nl/en/explore/the-collection/artworks/the-anatomy-lesson-of-dr-nicolaes-tulp-146/detailgegevens/>

Museu Nacional d’Art de Catalunya. “Jo faig el carrer. Joan Colom. Fotografies 1957-2010”, Dossier de Premsa.

Museu Nacional d’Art de Catalunya. “Yo hago la calle. Joan Colom. Fotografías 1957-2010” [consultada 15 abril 2018] <http://www.museunacional.cat/es/yo-hago-la-calle-joan-colom-fotografias-1957-2010-0>

Rovira, Antonio. 2017. “Derecho a la cultura”, *El derecho y el revés*. [Consultada 14 noviembre 2018] <http://www.antoniorovira.com/derecho-a-la-cultura/>

Saurí, Josep. “La foto que cambió el rumbo de la guerra de Vietnam cumple 50 años”. *El Periódico*, 1 febrero 2018.

Sontag, Susan. (2003), “Ante el dolor de los demás”. Título original, *Regarding the Pain of Others*.

Vilar, Gerard. 2018. “Investigación Estética”. *ANIAY. Revista de Investigación en Artes Visuales*, nº3.

Vilar Roca, Gerard. 2005. *Las razones del arte*. Madrid: Antonio Machado Libros, 158, 159.

Obras

Adams, Eddie. 1968. Fotografía. Vietnam, 1 de enero 1968.

Boix, Francesc. Fotografías. 1937-1939; 1941-1945.

Calle, Sophie, 2007. *Prenez Soins de vous (Cuídese mucho)*. Video-instalación.

Clooney, George. 2005. *Good Night and Good luck*

Colom, Joan. (1957-2000). Fotografía

Crónicas TVE. 2015. *Las dos guerras del fotógrafo Boix*.

Genovés, Juan. 1976. *El abrazo*. 151x288. Acrílico sobre lienzo, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Congreso de los Diputados.

Goya, Francisco de. 1819-1823. *Pinturas negras*. Madrid, Museo del Prado.

Kandinsky, 1903. *Der Blaue Reiter (El jinete azul)*, óleo sobre lienzo, 55cm x 60 cm.

Leibovitz, Annie. Portada *Vanity Fair*, 22 enero 1981. Fotografía.

Panahí, Jafar. 2011. *This is not a film*

Picasso, Pablo. 1937. *Guernica*. Óleo sobre lienzo, 349,3 x 776,6 cm.

Rembrandt van Rijn. 1632. *The Anatomy Lesson of Dr Nicolaes Tulp*, (La lección de anatomía del Dr. Tulp), 1632. Pintura al óleo sobre lienzo, 169,5 x 216,5 cm. Maurituis.

Soler, Llorenç. 2000. *Francisco Boix, un fotógrafo en el infierno*.

Targarona, Mar. 2018. *El fotógrafo de Mauthausen*.

Velázquez, Diego. 1656. *Las Meninas o La Familia de Felipe IV*. óleo sobre lienzo, 381x276 cm. Museo del Prado

Normativa y jurisprudencia

Constitución Española, 6 diciembre 1978. BOE núm. 311, de 29 diciembre 1978.

Convenio Europeo de Derechos Humanos, Roma, 4 noviembre 1950

IV. Convenio de Ginebra relativo a la protección debida a las personas civiles en tiempo de guerra, 12 agosto 1949.

Directiva 2010/13/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 10 de marzo de 2010, sobre la coordinación de determinadas disposiciones legales, reglamentarias y administrativas de los Estados miembros relativas a la prestación de servicios de comunicación audiovisual (Directiva de servicios de comunicación audiovisual), OJ L 95, 15 abril 2010.

Directiva 89/391/CEE del Consejo, de 12 de junio de 1989, relativa a la aplicación de medidas para promover la mejora de la seguridad y de la salud de los trabajadores en el trabajo

Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia.

Tribunal Europeo de Derechos Humanos, sentencias *Von Hannover c. Alemania* n^o 2, nos 40660/08 60641/08, 7 febrero 2012 (Gran Sala); *Von Hannover c. Alemania*, n^o 59320/00, 24 junio 2004.