

La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas

Juridical education across the cinema: epistemological and methodological implications

1

Mario Ruiz Sanz

Profesor titular de filosofía del derecho.
Departament de Dret Públic. Universitat
Rovira i Virgili. Tarragona. España.
E-mail: mario.ruiz@urv.cat

Resumen

Este artículo trata de la relación entre el cine y el derecho y su posible repercusión sobre la docencia jurídica. Con ese objetivo serán repasadas algunas ideas básicas sobre la importancia y beneficios de la utilización del cine en la enseñanza universitaria. Más en concreto, se analizarán las conexiones entre el cine y el derecho, sobre todo a partir del componente narrativo presente en uno y otro ámbito del conocimiento, para establecer los modelos a través de los cuales pueda ser orientada una docencia jurídica que recurra a la utilización de películas. Al respecto, se partirá de unos presupuestos metodológicos desde los cuales la importancia que se concede a ambas disciplinas sea equilibrada, sin que se le dé prioridad al derecho sobre el cine o al cine sobre el derecho. Para ello, se formularán una serie de reglas o pautas de actuación que deben ser respetadas para organizar una actividad, ciclo o seminario sobre cine y derecho.

Palabras clave

Cine; derecho; docencia; metodología; narratividad.

Abstract

This text treats of the relation between the cinema and the law about his possible repercussion on the juridical teaching. With this aim some basic ideas will be revised on the importance and benefits at the use of the cinema in the university education. More in I make concrete, the connections between the cinema and the right will be analyzed, especially from the narrative present component in one and another area of the knowledge to establish the models across which there could be orientated a juridical teaching that resorts to the utilization of movies. In the matter, it will split of a few methodological bases from which the importance that is granted to both disciplines is balanced, without priority is given him to the law on the cinema or to the cinema on the law. For it, there will be formulated a series of rules or guidelines of action that they must be respected to organize an activity, cycle or seminar on cinema and law.

Key words

Cinema, law, teaching, methodology, narrativity.

La enseñanza del Derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas

Juridical education across the cinema: epistemological and methodological implications

Mario Ruiz Sanz

Profesor titular de filosofía del derecho.

Departament de Dret Públic. Universitat

Rovira i Virgili. Tarragona. España.

E-mail: mario.ruiz@urv.cat

1. Introducción

En algunas ocasiones no resulta superfluo recordar aquello tan manido de que una imagen vale más que mil palabras. Un buen ejemplo de ello se encuentra en impartir clases usando recursos fílmicos, ya que a través del cine se puede contribuir a enseñar y aprender materias desde diferentes ángulos o puntos de vista. No cabe duda de que unos pocos segundos de retina son a veces más efectivos que varias horas de clases magistrales. Sin embargo, esto no quiere decir que la docencia a través del cine pueda sustituir a la exposición teórica de un tema objeto de estudio, sino más bien que le sirva de complemento enriquecedor. Y desde luego, hay que explicar de forma convincente cómo a partir de una buena selección de proyecciones cinematográficas se puede dotar a los estudiantes de la suficiente capacidad argumentativa para construir actitudes críticas u objetivos comunes y adecuados en su proceso formativo.

Sobre la relación entre cine y docencia se ha escrito mucho desde diferentes perspectivas o ámbitos del conocimiento. Aquí sólo me referiré a algunos aspectos generales y haré algunas observaciones básicas sobre la relación entre el cine y el derecho. De esta manera y en primer lugar, puede decirse que mediante el cine es posible construir “conceptos-imagen” que sirvan de complemento a los “conceptos-idea” expuestos con asiduidad en sus clases por el profesor a sus alumnos (CABRERA, 1999: 17-32). Los primeros tienen la virtualidad de transmitir emociones y sentimientos a través de la

observación y comprensión de experiencias visuales al producirse un cúmulo de acciones y situaciones que proporcionan respuestas abiertas y complejas a los problemas reales. En tal caso, los primeros parece que son aptos para servir de criterios auxiliares a los segundos. Pero no siempre ha de ser así, puesto que es posible imaginar esos “conceptos-imagen” como algo más importante que está por encima de esa mera tarea auxiliar de las ideas expuestas o temas objeto de estudio, e incluso pueden convertirse en auténticos, propios e independientes modelos de enseñanza, de forma directa y autónoma. De ello intentaré dar cuenta en las páginas siguientes.

El punto de conexión fundamental entre el cine y el derecho se encuentra, como también sucede con otros casos –la literatura, la pintura, etc. – en que los dos ámbitos de conocimiento tratan de representar e interpretar –con sus respectivos instrumentos– una realidad compleja. De ahí que las amplias posibilidades multitemáticas del cine sean clasificadas o agrupadas en géneros cinematográficos de muy diversa índole, uno de los cuales parece concebirse a partir del derecho: el llamado “cine jurídico”, aunque hay discusiones en torno a su delimitación sobre todo en relación a su extensión (RIVAYA, DE CIMA, 2004: 17 y ss.; GÓMEZ GARCÍA, 2008: 11 y ss.). A ello se le une la extraordinaria capacidad del cine de crear reacciones emocionales y estados cambiantes de sensibilidad en función del sujeto, el objeto o el momento en el que se produce la interacción entre la emisión del mensaje fílmico y el espectador. En este sentido, la amplia potencialidad “contextual” y “emocional” del cine puede ser aprovechada para la docencia jurídica en el marco universitario (PÉREZ TRIVIÑO, 2007: 69-78; 2010: 247-255).

Así pues, haré referencia, en primer lugar y como he advertido, a algunos aspectos de carácter general sobre cómo debe entenderse el cine en su dimensión educativa, para después tratar de analizar las relaciones entre el cine y el derecho desde el ámbito epistemológico. A partir de lo anterior, acabaré por proponer unas cuantas sugerencias de carácter metodológico mediante unas reglas o pautas de actuación aplicables a la organización de actividades académicas que tengan como referente común la dimensión jurídica y cinematográfica.

2. Cuestiones generales: cine y educación

Los abundantes estudios que han tratado de analizar qué es el cine coinciden en señalar una serie de características o rasgos que permiten entender como una de las tareas básicas del cine el enseñar a comprender la realidad. En este sentido, para analizar el cine en su dimensión educativa y formativa, resulta preciso que pueda contemplarse como un fenómeno complejo desde tres facetas intrínsecamente unidas: así se trata de un “modo de educar” porque es al mismo tiempo un espectáculo, un medio de comunicación y un arte (GONZÁLEZ, 2002: 31-34).

No cabe duda de que la función principal del cine es entretener; sin la dimensión del cine como espectáculo no tendría sentido, lo que da lugar a una infraestructura comercial y publicitaria importante que quizás sea lo más notorio para su supervivencia, y que además viene casi siempre alimentada por la comprensible tendencia hacia la comercialidad ya que el público no soporta, lógicamente, aburrirse viendo una película.

No obstante, el cine sobrepasa esa función de mero divertimento en cuanto se convierte en medio efectivo de comunicación de masas. Su capacidad de sensibilización e inspiración de modelos de comportamiento hace que se transforme en testigo de las historias o relatos que se reproducen en cada momento a través de la pantalla, poniendo de manifiesto pautas de actuación y puntos de vista sobre hechos y actos humanos. La identificación escénica e interiorización o subjetivización de personajes y de contextos sociales, culturales o políticos son un claro indicativo de la dimensión ideológica presente en las narraciones fílmicas.

Pero quizás su mayor relevancia se encuentre en que se trata de una manifestación artística. Por ello se le denomina el “séptimo arte”, esto es, en las ya célebres palabras de Ricciotto Canudo, se trata de la “síntesis moderna de todas las artes” (LIANDRAT-GUIGUES, LEUTRAT, 2003: 15). Por ello se convierte en la cumbre y culminación del resto de artes pues toma elementos de todas ellas, especialmente de la literatura: las técnicas narrativas o la utilización de la palabra para contar historias de la novela; otras provenientes del teatro (el argumento, las situaciones, interpretación, puesta en escena, etc.) y de la poesía (el poder de evocación, la sugerencia de emociones, la sucesión rítmica, la sensualidad, etc.). También recibe elementos de la pintura, como el color, la luz, los modelos estructurales de la composición, la perspectiva (planos y profundidad de campo), puntos de vista, representación del instante, etc.; de la arquitectura: edificios, decorados, paisajes, o de la música, la danza y la fotografía, entre otros elementos y técnicas cinematográficas.

Por ello, la docencia a través del cine no puede reducirse a la mera exposición de ideas tras las cuales tiene lugar una proyección al uso que sirve tan sólo para ejemplificar o aclarar cuestiones teóricas previas. En principio, se puede diferenciar entre una enseñanza “mediante” el cine y una enseñanza “sobre” el cine (DE PABLOS: 57), que aunque no son incompatibles y el docente tiene una tendencia natural hacia la primera, sí que pueden acarrear efectos contrapuestos: en el primer caso, no se aprende qué es el cine y no se lo valora como un arte creativo pues sólo se trata de un recurso docente más; en cambio, en el segundo caso, el cine cobra cierta autonomía lo que le permite ser valorado en sí mismo, con independencia de la temática a la que se refiera la proyección. La primera fórmula, si prescinde de algunos elementos de la segunda que podrían ser incorporados al discurso teórico, conlleva ciertos riesgos de deformación educativa y cultural de los alumnos puesto que se pone en entredicho, aunque sea de forma inconsciente, su valor como manifestación artística.

En consecuencia y en esa misma línea, cabe hacer una distinción paralela a la anterior entre educar “con” cine y educar “en” cine. La primera opción hace referencia a que el cine es usado como una herramienta auxiliar para explicar la lección o tema objeto de estudio, mientras que la segunda alternativa, esto es, educar “en” cine, supone *“enseñar a mirarlo, disfrutando de ello, con unos ojos más críticos (sinónimo de desarrollo de criterios), con la finalidad de llegar a impulsar personas (desde la circunscripción del aula) que sean espectadores y espectadoras responsables, además que sepan diferenciar, conscientemente, entre la ficción y la realidad, entre la verdad y la mentira, entre las muchas intenciones que se proyectan sobre la pantalla; e, igualmente, detectar los intereses que se ocultan en la industria (educativa, cultural, económica, social o ideoló-*

gica) del celuloide, o sea, establecer pautas para adquirir competencias socioeducativas." (AMAR RODRÍGUEZ, 16: 164-165). Es necesario, pues, dada la enorme versatilidad y espectacularidad del cine, que el profesor adquiriera un conocimiento previo de las técnicas y conceptos cinematográficos básicos para así aprender a leer correctamente y reflexionar sobre todos y cada uno de los elementos expuestos en una película si se desea enseñar a apreciar sus matices y valores en toda su intensidad. Así puede que el alumno no sea blanco fácil de la manipulación ideológica o directamente condenado al empobrecimiento intelectual al realizar un seguimiento superficial del guión o por la mera contemplación anecdótica de unas imágenes.

De esta manera y entre otras muchas cosas, se ha dicho en múltiples ocasiones que el cine es una "herramienta" para educar. Nada más lejos de la realidad: el cine no es sólo una herramienta; no es algo parecido a un martillo o una llave inglesa. Tal y como acabamos de exponer, es en gran medida un arte constructivo que no se puede devaluar a la condición de mero utensilio de apoyo a las explicaciones teóricas o prácticas del profesor. Se trata de algo más importante pues tiene sustantividad propia; es un "instrumento del pensamiento y de la emoción", y en este sentido sirve como "estrategia didáctica" que forma parte de la acción docente para hacer pensar y sentir, consolidar conocimientos, generar actitudes, despertar el sentido crítico y la creatividad. Ahora bien, el que forme parte de la acción docente no quiere decir que sustituya a otras estrategias, como puede ser la clase magistral, sino al contrario, ya que sirve de complemento al resto de maneras de formar. Por ello, se afirma que al tratarse de una "estrategia innovadora" que implica al profesor y al estudiante, es un tipo de aprendizaje compartido que educa en la sensibilidad y emotividad, al que se le ha llamado "aprendizaje integrado", esto es: *"el proceso mediante el cual vamos construyendo nuevos significados de las cosas que nos rodean y del mundo, al tiempo que mejoramos estructuras y habilidades cognitivas, desarrollamos nuevas competencias, modificamos nuestras actitudes y valores, proyectando dichos cambios en la vida, las relaciones con los demás o el trabajo. Y esto en base a estímulos multisensoriales o procesos intuitivos que nos impactan y nos hacen pensar, sentir y actuar."* (De La Torre, 2005: 19).

El cine, además de contener un lenguaje propio con sus reglas y convenciones establecidas, es un "festival de emociones", y como tal, no puede ser devaluado o reducido en su complejidad, lo que permite al espectador disponer de capacidad para discernir, distinguir, opinar, elegir, interactuar (BARTHES, 1975: 350-355; COSTA, 1986: 30), virtudes todas ellas perfectamente adecuadas al perfil académico del alumno universitario.

3. Perspectiva epistemológica: el derecho en el cine

El derecho en el cine puede explicarse brevemente, desde un punto de vista próximo a lo epistemológico, a partir de tres rasgos dependientes entre sí: 1) se trata de una forma de relato jurídico, o en otras palabras, se cuentan historias en las que predomina algún tema relacionado con el derecho; 2) se utilizan técnicas narrativas que, de una manera u otra, contienen argumentaciones jurídicas; y 3) se pretende, en cierto sentido, o bien tratar directamente aspectos de la realidad relacionados con el Derecho en

un sentido amplio, o llegar a suplantar la realidad a través de la ficción (RUIZ SANZ, 2010: 259-262).

Las tres características serían también propias de la relación entre la literatura y el derecho, cuestión debatida por bastantes autores (DWORKIN: 1986; POSNER: 1988; NUSSBAUM: 1997), con la notable diferencia de que en el cine se hace a través de la imagen, el montaje y el guión, entre otros elementos, y no sólo desde la propia escritura o mera referencia textual. Tampoco me detendré en este lugar en las semejanzas y diferencias entre el cine y la literatura, tema sobre el que se ha escrito bastante y que sobrepasa el objeto de estudio de este trabajo. En cambio, sí que insistiré en un aspecto sobre el cual coinciden tanto el derecho como la literatura y el cine, al que se hace referencia expresa en los dos primeros rasgos señalados, que es el componente textual o narrativo presente en estas tres disciplinas.

La textualidad presente en el cine no deja de ser un elemento fundamental e imprescindible, ya que existe una “unidad hermenéutica con la amplitud suficiente” para que sean formuladas múltiples posibilidades interpretativas que enriquecen la comprensión de la película a través de las historias contadas o de la recreación de ambientes y personajes que enriquecen el argumento o guión. Por lo tanto, esa *lingüística* del cine se convierte en una característica necesaria, compleja y pluridimensional (GÓMEZ GARCÍA: 2008, 13; 2010: 244-245).

Desde un punto de vista epistemológico, la narratividad, en general, supone un procedimiento cognoscitivo sobre todo utilizado en la investigación histórica y en la creación literaria novelada, pero también en el derecho (CALVO: 1996) y en el cine, a través del cual el narrador –historiador, literato, juez o guionista, respectivamente– despliega su actividad teniendo como punto de referencia básico la figura de los protagonistas o personajes principales –o en su caso, partes procesales cuando se trata del derecho– que “actúan” de representantes subjetivos, individuales o colectivos, en el seno del acontecimiento relatado o del relato imaginario, con el objeto de dar una explicación convincente de cierta representación de la realidad globalmente entendida. Además, todas las historias o hechos contados –ya se pretendan verdaderos, probados o ficticios– se han de narrar desde una perspectiva racional y teleológica (lo que se conoce por “teleología del relato”) en la cual la conclusión se relaciona con la capacidad de proponer fines o resolver situaciones más o menos conflictivas; así *“con lo que entramos en contacto es con un relato que, además de constituirse en el lugar del encuentro intersubjetivo, sirve al designio de homogeneizar la experiencia, de seleccionar, de entre la pluralidad de intensidades que cada individuo percibe, las relevantes, las constituyentes del objeto. La experiencia viva no da conocimiento. El conocimiento lo obtenemos a través del relato, que se convierte de este modo en lo que los comunicólogos llaman referente primordial...”* (CRUZ, 1993: 253 y ss.).

Ahora bien, la narratividad no es un concepto epistemológico simple o unitario. Existen diferentes géneros y concepciones del discurso narrativo aunque habría unos aspectos coincidentes en todos ellos; las características comunes serían básicamente tres: en primer lugar, la temporalidad (o secuenciación del pasado, presente y futuro) entendida como una de las dimensiones principales de nuestra experiencia y por tanto de

nuestras creencias y conocimientos sobre la realidad; en segundo término, la acción (o propósito), pues miramos el mundo desde una “presunción de racionalidad” es decir, se presume que los actos humanos se hacen con algún propósito o fin concreto y en una secuencia temporal determinada, lo que permite explicar ese propósito o fin antes de que acontezca la acción; y en tercer orden está la intengibilidad (o experiencia) que actúa como filtro de la propia experiencia social y a través de la cual se da sentido a los propósitos o fines de los individuos (Jackson, 1988: 155-157).

En todo tipo de discursos, la narración consiste básicamente en la exposición de unos hechos que se considera han ocurrido o que se supone han de ocurrir. No obstante, según que el objeto de la narración sean los propios hechos o las personas que intervienen, cabe una doble clasificación: en primer lugar, si se trata de contar hechos puede distinguirse entre relatos legendarios o fábulas, históricos y ficciones; en concreto, la fábula cuenta hechos que no son ni verdaderos ni verosímiles sino inventados por el narrador; en cambio, la historia expone los hechos pretendidamente verdaderos aunque y en principio sean inverosímiles; por el contrario, la ficción narra hechos imaginarios pero verosímiles, esto es, que hubieran podido ocurrir. En segundo lugar, si la narración está centrada en personas y no en hechos, a través de éstos se muestra el lenguaje y el carácter de los personajes (PUJANTE, 2003: 100-102).

Una vez hechas estas apreciaciones sobre algunas coincidencias en los discursos narrativos, cabe aplicarlas en concreto al discurso fílmico relacionado con el derecho, en el que la narratividad está muy presente aunque no sea el único elemento a tener en cuenta. Con respecto al tercero de los rasgos señalados con anterioridad sobre las implicaciones del derecho en el cine, esto es, el tratamiento de aspectos de la realidad –o mejor dicho, de la representación de la realidad que se pretende– o en su caso suplantar la realidad a través de la ficción, el director y su equipo de realización recurren a estrategias narrativas para la (re)creación de su relato fílmico en función del tipo de discurso que se quiera construir como forma de explicación de esa representación de la realidad. Por ello han de emplearse unas “reglas-guía” o “tipológico-textuales” que sirvan de hilo conductor al relato fílmico y cuya funcionalidad básica consistirá en que la narración no se convierta en un conjunto de representaciones inconexas, sino en una sucesión de acciones, procesos y estados que constituyan un entramado coherente con algún referente básico vinculado al derecho (RUIZ SANZ, 2009: 219-220). En este sentido y en relación con la técnica narrativa utilizada en las películas con contenido jurídico, los modelos de relato pueden reconducirse a tres:

- a) El modelo que muestra lo “verdadero” y real, aquello efectivamente realizado u objetivamente existente. Para ello, se utiliza la técnica del documental, la más directa o en contacto con la realidad.

Ahora bien, sobre ello cabe hacer algunas aclaraciones. El recurso al rodaje de documentales que reflejen una realidad externa no quiere decir que siempre se pretenda encontrar a través de este tipo de cine una certeza absoluta sobre hechos o acontecimientos sucedidos mostrados al espectador como tales; se ha dicho repetidas veces que el cine documental trata de representar “la verdad con una intención”, en donde resulta bastante habitual que el espectador sea persuadido por el director a tomar

posiciones ideológicas o morales y obrar en su caso de forma consecuente con ciertas pautas de actuación (BARNOUW, 2002; ROMERO, 2009: 245-249). Por ese motivo y como la “verdad” acaba siendo un concepto en gran medida impreciso, en ocasiones el documental se aproxima mucho más al mundo de la verosimilitud que al de la inalcanzable verdad o certeza objetiva, coincidiendo con el segundo y más amplio de los modelos, expuesto a continuación.

En el caso de películas con contenido jurídico, sirva como buen ejemplo un par de producciones españolas con cierta distancia en el tiempo. La primera de ellas es *Queridísimos verdugos* (BASILIO MARTÍN PATINO, 1973), en la que se recogen los testimonios de los tres últimos ejecutores de sentencias a muerte del régimen dictatorial del general Franco. Su proyección en las aulas no deja indiferente a nadie, ni siquiera a aquellos alumnos más alejados de la memoria histórica, que observan con cierta sorpresa, estupor e indignación hasta qué punto se puede alcanzar la miseria humana, encarnada en unos pobres infelices que, casi por casualidad, se convirtieron en siniestros actores improvisados (GÓMEZ GARCÍA, 2009: 37-58). El otro ejemplo es el film *La espalda del mundo* (JAVIER CORCUERA, 2000), en el que se cuentan tres historias que tienen como punto de coincidencia la marginalidad y la vulneración de los derechos humanos en diferentes lugares del planeta. Son tres historias sobrecogedoras, duras y tiernas a la vez, tituladas *El niño*, *La palabra* y *La vida*. En la primera de ellas, el rodaje refleja la vida de unos niños peruanos del extrarradio de Lima, que en lugar de ir a la escuela se pasan el día picando piedras para poder subsistir. En la segunda, se denuncia la persecución y represión del pueblo kurdo en Turquía. La última historia constituye un fuerte alegato contra la pena capital en los EE.UU. de Norteamérica (LARA y AMAT DE LEÓN, 2009: 239-258).

- b) El modelo de lo “verosímil” y ficticio, cuyas reglas se construyen de acuerdo con el mundo real o efectivo, puesto que se cumple con los criterios de construcción semántica de éste. Así sucede en las películas realizadas a partir de un guión adaptado u original, basadas en hechos históricos o imaginarios pero con la pretensión de exponer una realidad efectiva, que son la gran mayoría de las producciones cinematográficas existentes.

Este modelo es el que probablemente tenga mayor aceptación entre profesores y alumnos, porque es sin duda el que mejor se adapta a las posibilidades cinematográficas de la docencia jurídica. Así se puede sostener que “... en el derecho filmado destacan dos rasgos que explican por qué lo hacen más atractivo que el derecho teorizado al modo académico: el primero es su vinculación con lo cotidiano y el segundo es su naturaleza artificial” (GARCÍA MANRIQUE, 2010: 239). Precisamente, ambas características, la cotidianidad y la artificialidad, son aplicables a los relatos verosímiles. En ellos, el componente jurídico se asimila de manera más fácil por el alumno pues el derecho suele mostrarse como una actividad humana inacabada y en tensión que se espera concluya desde parámetros más o menos comprensibles, de acuerdo con ciertas pautas de “normalidad” argumental. Pocas son las películas jurídicas que no acaban con algún tipo de solución final que deja más o menos “satisfecho” o “conforme” –o al contrario: insatisfecho, preocupado o alterado– al espectador, en el sentido de que lo que acaba ocurriendo es lo que se esperaba, deseaba, o todo lo contrario. Pero la his-

toria siempre tiene un desenlace, sea compartido o no. La gran riqueza del recurso al cine en la docencia jurídica se encuentra en esa potencial capacidad de abrir la mente del estudiante a unos hechos, a la complejidad de la realidad jurídica, y tras ello a la discusión y al debate más o menos dialéctico tras haber entendido las situaciones y problemas reales sobre los que se pueden verter opiniones, aunque sea a partir de un relato imaginario.

De entre la innumerable cantidad de ejemplos posibles para ilustrar este modelo, sirva encuadrar el clásico, de visión imprescindible para cualquier estudiante de derecho, *Doce hombres sin piedad* (SIDNEY LUMET, 1957), en la que tras escuchar pruebas y testimonios en un proceso judicial, un jurado popular tiene que decidir sobre si se absuelve o se condena a muerte a un joven por haber matado a su padre. Once miembros del jurado están convencidos de que el acusado es culpable de asesinato. Sólo uno de ellos no lo está. La necesidad de que el veredicto se alcance por unanimidad obliga al resto del jurado a escuchar los argumentos de este miembro, que poco a poco irá analizando las pruebas para intentar demostrar que sus dudas tienen fundamento, tras pronunciar las sólidas palabras: *“Tenemos una duda razonable. Y eso es algo muy importante en nuestro sistema. Ningún jurado puede declarar a un hombre culpable sin estar seguro”*. La película discurre por dos vías que corren en paralelo. Por un lado, consiste en un análisis profundo de la relevancia que tiene el trabajo de un jurado, en tanto responsabilidad con la sociedad, y las presiones y deficiencias que, como toda institución humana, padece. Y por el otro, el tema fundamental del film es una reflexión de corte filosófico y político sobre la sociedad democrática en sí misma a partir del microcosmos que constituye ese grupo de doce hombres de diferentes creencias, experiencias y escala social (GÓMEZ COLOMER, 2006).

- c) El mundo de lo “no verosímil” y ficticio, que también funciona como mundo real efectivo pero que en cambio supone la transgresión de las reglas del mundo objetivo: son las películas de “ciencia ficción” las que se realizan a partir de tales presupuestos.

Este tipo de películas, además de potenciar la imaginación, pueden llevar a extremar las posiciones críticas del alumnado respecto a ciertos problemas jurídicos del presente y del futuro, ya que el nivel de abstracción con respecto al modelo anterior de la verosimilitud se eleva de forma notoria. La ficción permite disparar todos los resortes hacia temas abiertos y quizás poco discutidos a nivel académico, como son todos aquellos relacionados con las nuevas tecnologías, la bioética o el desarrollo del ser humano.

La construcción metafórica de universos paralelos generalmente situados en el futuro, inmediato o lejano, ha dado lugar a enormes producciones cinematográficas en las que, por ejemplo, la cuestión de los derechos humanos puede plantearse desde la incógnita y consiguiente extensión de su titularidad hacia posibles sujetos o formas de vida no humanas para las cuales fueran comprensibles los juegos del lenguaje y nuestras prácticas comunicativas habituales. *Blade Runner* (RIDLEY SCOTT, 1982), excelente film en el que se produce la condena y eliminación de *replicantes Nexus 6*, seres virtualmente idénticos a los humanos e incluso superiores en fuerza y agilidad, quizás sea el mejor exponente de ello (De Lucas, 2003), aunque también puede recurrirse a otros

ejemplos significativos como sucede con la espléndida saga de *Star Trek* (ALEXY, GARCÍA FIGUEROA: 2008).

4. Propuestas metodológicas: cómo organizar un ciclo o curso de cine y derecho

Se hizo referencia al final del apartado primero de este trabajo a que la enseñanza a través del cine se convierte en un “aprendizaje integrado” puesto que engloba aspectos diversos que van desde la comprensión de contenidos hasta el desarrollo de capacidades perceptivas y sensoriales. Si esto es aplicado al ámbito de la docencia jurídica, puede afirmarse que la conexión entre dos “fenómenos en principio tan ajenos” como son el derecho y el cine, con los matices comentados en el apartado anterior, acaba produciendo una “educación jurídica integral, holística”, totalizadora, caracterizada por el recurso beneficioso a materiales propiamente no jurídicos (RIVAYA, DE CIMA, 2004: 97).

Los beneficios que presenta el cine para la educación jurídica pueden desglosarse al menos en cinco aspectos relacionados entre sí: su carácter atractivo, su centralidad educativa, la posibilidad de mejora en la calidad de la enseñanza, la potenciación de la interdisciplinariedad y la ayuda a la formación permanente (RIVAYA, 2006: 21-24). Ahora bien, la docencia de cine y derecho puede realizarse de diferentes maneras. Básicamente, puede tener un doble carácter: o bien ser insertada como un recurso complementario o auxiliar de otros modos de enseñanza en cualquier asignatura jurídica, o bien a través de la organización de actividades exclusivas sobre cine y derecho, esto es, con cierto carácter autónomo.

Se ha discutido sobre la importancia que ha de darse a uno y otro elemento del binomio entre cine y derecho, es decir, si es procedente detenerse en los aspectos cinematográficos relacionados con el derecho más que sobre los estrictamente jurídicos, o al contrario, si resulta conveniente incidir en los aspectos jurídicos mucho más que en las referencias cinematográficas al derecho. Obviamente, la tendencia natural y lógica del profesor de derecho suele ser hacia la segunda opción. Por ello, es más habitual hablar de “derecho y cine” que de “cine y derecho”, pues se ha dicho en relación a la perspectiva que se adopta respecto a las narraciones cinematográficas en las que el derecho ocupa un lugar preferente, que: *“en este tipo de estudios o de procedimientos didácticos, el jurídico es el punto de vista y el cine es el objeto: en otros términos, que aunque el cine tenga importancia para este conocimiento, lo fundamental no es éste sino el Derecho, la comprensión del Derecho (...) tratamos de poner al cine al servicio del Derecho.”* (RIVAYA, 2010: 225)

Quizás habría que introducir algunos matices a esta serie de apreciaciones sobre si es más procedente una u otra opción de cara a la docencia jurídica a través del cine. Tal dicotomía permite hacer otra distinción entre lo que se ha llamado *tesis de la disculpa* y *tesis del comentario jurídico del texto filmico*, según que el peso mayor se le atribuya a la explicación de la cuestión jurídica o al propio dato filmico sobre el derecho, respectivamente. La primera, la *tesis de la disculpa*, entiende la proyección del film como una excusa válida para explicar un tema jurídico, mientras que la *tesis del comentario* sostiene que la propia película ha de ser objeto de estudio o interpretación desde una perspectiva jurídica (RIVAYA, 2006: 26). A pesar de que puedan haber posiciones in-

termedias o encontradas más adecuadas que estos modelos exclusivos o puros, la aceptación de una u otra manera de plantear la docencia va a depender del tipo de actividad que se quiera desarrollar, sin tratarse de estrategias excluyentes. Para unas ocasiones es apropiada la primera, mientras que en otras, lo es la segunda. El primer caso, en un principio, serviría para asignaturas jurídicas curriculares incluidas en cualquier Plan de Estudios, mientras que la segunda sería más adecuada en la impartición de asignaturas específicas sobre cine y derecho, o bien en la organización de seminarios y jornadas sobre diversos temas jurídicos. En todo caso, no hay que perder de vista que el cine es un arte además de un modo de enseñanza, y por ello hay que buscar el equilibrio entre ambas tesis incluso en la realización de actividades en las que el cine es utilizado de forma esporádica.

Al respecto, y con el objeto de evitar reduccionismos innecesarios que hagan primar un ámbito sobre el otro, con los riesgos que ello conlleva, haré una serie de consideraciones generales aplicables a cualquier tipo de docencia en la que se entremezclen aspectos cinematográficos y jurídicos, con independencia del peso que se le dé a uno u otros, ya que probablemente las fórmulas mixtas son las más viables y eficaces en función del tipo de actividad de que se trate, tal y como ha sido comentado. Con esta pretensión, enumeraré un decálogo de reglas o pautas a seguir para la realización de una actividad docente de este tipo (RUIZ SANZ, 2010: 262-264). Las diez propuestas metodológicas sobre cómo organizar una actividad, curso o seminario sobre cine y derecho, son las siguientes:

PRIMERA: la estructura de cada sesión ha de componerse de tres partes, más o menos extensas en función del tiempo disponible: primera, una exposición general sobre la película y el tema (se recomienda que la haga el profesor o alguien preparado para dicha tarea); segunda: la proyección de la película; tercera: un debate con los asistentes (abierto e informal, si se puede).

SEGUNDA: las sesiones se deben programar a través de un cronograma orientativo, en el que se señale al menos el día, el lugar de proyección, la ficha técnica de cada película, y el material complementario recomendado. Todo ello puede ser enlazado (por *links*) mediante los sistemas telemáticos oportunos (páginas web, aula virtual, etc.)

TERCERA: es conveniente insistir al alumno en que trabaje y lea el material entregado al efecto con anterioridad a la proyección. Este material ha de estar seleccionado cuidadosamente, y sobre todo ha de ser de interés para saber interpretar y pensar la película en términos jurídicos.

CUARTA: las proyecciones en aula o sala deben tener continuidad narrativa, por lo que se recomienda como unidad mínima de proyección la secuencia. No se deberían proyectar únicamente fotogramas o escenas, a menos que se haya visualizado la película completa con anterioridad o se trate de explicar algo concreto. A ser posible, si se dispone de tiempo, hay que proyectar la película en su integridad. Sesgar las imágenes es como amputar un cuerpo. Algo así como observar sólo una parte de una obra pictórica o un fragmento aislado de una obra literaria. El arte mutilado, sin duda, pierde intensidad.

QUINTA: la proyección no se debe interrumpir bajo ningún concepto; ni para hacer explicaciones al hilo de lo visto ni para descansar o relajarse. pues se rompería el ritmo natural de la película, con lo que se prescindiría de un elemento básico de la misma. Cada proyección tiene su cadencia personal, lo que le confiere un carácter propio.

SEXTA: si es posible, la proyección ha de hacerse en versión original (con subtítulos en su caso, por supuesto). Los doblajes no siempre son adecuados y en cualquier caso, a pesar de que puedan ser correctos, nunca naturales. Por regla general, el doblaje hace perder intensidad dramática a los diálogos y personajes, además de que se trata de un elemento artificial e invasor.

SÉPTIMA: hay que cuidar el entorno físico de la proyección. Ha de tratarse de un lugar que disponga de una buena pantalla de proyección y recursos técnicos adecuados. Hay que evitar la visión directa a través de ordenadores o malos reproductores de DVD, pues suelen tener una imagen deficiente. También se requiere de una buena acústica y un mobiliario adecuado para sentarse al menos con relativa comodidad.

OCTAVA: en la programación de un ciclo de cine jurídico, hay que incluir al menos una película muda o no sonora. El silencio habla por sí mismo. El cine mudo demostró que el silencio es imposible; así, paradójicamente, inauguró el hablar, mientras que el cine sonoro lo hizo con el callar. El hablar no necesita palabras, pero el callar sí.

Hay un ejemplo que sirve perfectamente para ilustrar lo que acabo de sugerir. *La pasión de Juana de Arco* (THEODOR DREYER, 1928) es una película no sonora que debe ser incluida en cualquier curso o seminario de cine jurídico que se precie. Aparte de ser una indiscutible obra maestra del séptimo arte, su utilización para la docencia jurídica trasciende con creces a la idea básica que puedan tener los alumnos de un proceso judicial. Se trata de una “sinfonía de primeros planos” que nos muestra los últimos días del juicio celebrado por un tribunal inquisitorial en 1431 a la heroína francesa de la guerra de los cien años, Juana de Orleans, tras ser acusada de hereje, blasfema, hechicera y apóstata (PAREDES CASTAÑÓN, 2006: 47-78). Mucho más allá de ser una película histórica, su planificación atemporal y sencilla junto a la riqueza visual de su puesta en escena hace que cualquier alumno se sienta extrañamente fascinado por unas imágenes que se encuentran alejadas de su percepción habitual de lo que es el cine.

Ahora bien, de manera casi intuitiva, el espectador entenderá de forma angustiosa hasta dónde se puede reducir la voluntad y eliminar la libertad a través del derecho mediante el recurso a pérfidos interrogatorios, una tortura catártica, la sentencia a pena de muerte y la consiguiente ejecución de Juana en la hoguera. La interiorización visceral por parte del alumno de todos los elementos del proceso, desde las intervenciones de los mezquinos jueces hasta el tumulto humano que se desata tras la ejecución, le produce una sensación final de impotencia y desasosiego. Así, se consigue el triunfo absoluto de la imagen sobre la palabra.

NOVENA: en la programación de un ciclo de cine jurídico, hay que incluir al menos una película de “cine periférico”, es decir, ni europeo ni norteamericano; o al menos que no sea del llamado “circuito comercial” o de consumo (cine independiente, de autor o “de arte y ensayo”). Con ello me refiero a un cine de parámetros culturales y artísticos

“diferentes”. El conocimiento de otras culturas –jurídicas– y otras formas de vida siempre es positivo para el enriquecimiento personal y colectivo.

También a modo de breve inciso, como hice en la regla anterior, me gustaría incluir una recomendación al respecto sobre cine periférico, en concreto japonés. Se trata de la película *Rashomon* (AKIRA KUROSAWA, 1950) en la que dos narradores, un monje y un leñador, cobijados una noche de intensa lluvia bajo unas ruinas, cuentan un relato cada uno a su manera. Un bandido viola a una mujer en presencia del marido de esta última, un samurái al que posteriormente asesina. Los hechos son presentados visualmente en cuatro versiones: la del asesino, la de la mujer, la del samurái a través de un vidente y la de un testigo. Kurosawa desarrolla con maestría una cuestión que afecta a la construcción de la verdad, tema que es posible relacionar con el problema de la prueba judicial y la verdad procesal: cada personaje narra un incidente distinto, más próximo a lo que se espera que sucedió en la realidad, y somos los espectadores los que debemos extraer las conclusiones a través de lo que podríamos denominar “verdades parciales”; así se mantiene el interés por los hechos a pesar de que se incida una y otra vez sobre la misma circunstancia criminal. Son también significativos los elementos visuales auxiliares que el director añade a la narración: desplaza la acción principal a un bosque luminoso, mientras que la realidad inmediata, el juicio, tiene lugar en un ambiente fantasmagórico en el que hasta resulta lícito convocar a los espíritus de los muertos para que testifiquen.

DÉCIMA: es conveniente formular un cuestionario a los alumnos al término de las sesiones y así recoger su opinión, que puede servir de ayuda para mejorar algunos detalles o aspectos de las proyecciones en el futuro, a la hora de programar nuevos ciclos de cine jurídico.

Este decálogo supone más bien un conjunto de recomendaciones o sugerencias que no pretenden convertirse en dogmas infalibles o indiscutibles. Algunas de ellas pueden resultar caprichosas (por ejemplo, la octava y la novena); otras son más bien consecuencia del sentido común; pero todas surgen como fruto de la experiencia y tienen alguna razón de ser, aprendida y asumida a lo largo de varios años de actividades docentes vividas a través del cine.

Cabría añadir para finalizar una breve reflexión que ha de servir tanto a la docencia como para la investigación sobre cine y derecho: los profesores de derecho tenemos una tendencia natural hacia la exposición magistral o casuística de la problemática jurídica, y cuando proyectamos películas o escribimos sobre derecho y cine, al no ser expertos en materias cinematográficas –salvo alguna contada excepción–, ponemos el énfasis mucho más sobre los aspectos narrativos para olvidarnos de los técnicos. Hay que insistir en que el cine no sólo cuenta historias sino que las recrea a través de todo un universo de elementos que dotan de sentido a una presunta realidad. Por ello, el detalle más ínfimo como puede ser un encuadre, un movimiento de cámara o un simple plano, puede esconder todo un cúmulo de ideas o mundos por descubrir. Quizás debamos hacer un esfuerzo por superar el recurso lineal y simplista a la mera estructuración argumental del guión de las películas con temática jurídica, para contemplar del arte cinematográfico en toda su intensidad.

Referencias bibliográficas

ALEXY, R.; GARCÍA FIGEROA, A. (2008). *Star Trek y los derechos humanos*. Valencia: Tirant lo Blanch (colección cine y derecho).

AMAR RODRÍGUEZ, V. (2003). *Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo*. Huelva: Grupo Comunicar eds.

BARNOUW E. (2002). *El documental. Historia y estilo*. Barcelona: Gedisa.

BARTHES, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso*. Barcelona: Paidós.

CABRERA, J. (1999). *Cine: 100 años de filosofía. Una introducción a la filosofía a través del análisis de películas*. Barcelona: Gedisa.

CALVO, J. (1996). *Derecho y narración*. Barcelona: Ariel.

COSTA, A. (1985). *Saber ver el cine*. Barcelona: Paidós.

CRUZ, M. (1993), "Narrativismo", en Mate, R. (ed.). *Filosofía de la Historia*. Madrid: Trotta.

DE LA TORRE, S.; PUJOL, M. A.; RAJADELL, N. (coords.). (2005). *El cine, un entorno educativo*. Madrid: Narcea.

DE PABLOS PONS, J. (1986). *Cine y enseñanza*. Madrid: Centro de Publicaciones de la Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Ciencia.

DE LUCAS, J. (2003). *Blade Runner. El Derecho, guardián de la diferencia*. Valencia: Tirant lo Blanch (colección cine y derecho).

DWORKIN, R. (1986). *A Matter of Principle*, Oxford: Clarendon Press.

GARCÍA MANRIQUE, R. (2010). *Anatomía de un asesinato: Las impurezas naturales del derecho (y cómo aprender derecho con ellas)*. *Anuario de Filosofía del Derecho*, Tomo XXVI, 231-240.

GÓMEZ COLOMER, J. L. (2006). *El perfil del jurado en el cine*. Valencia: Tirant lo blanch (colección cine y derecho).

GÓMEZ GARCÍA, J. A. (coord.) (2008). *El Derecho a través de los géneros cinematográficos*. Valencia: Tirant lo blanch (colección cine y derecho).

GÓMEZ GARCÍA, J. A. (2009). Pan, vino y garrote: Queridísimos verdugos. En García Manrique, R.; Ruiz Sanz, M. (eds.). *El Derecho en el cine español contemporáneo*. Valencia: Tirant lo Blanch (colección cine y derecho), 37-58.

GÓMEZ GARCÍA, J. A. (2010). Los estudios de Derecho y Cine como ámbito de investigación. *Anuario de Filosofía del Derecho*, Tomo XXVI, 241-246.

GONZÁLEZ, J. F. (2002). *Aprender a ver cine*. Madrid: Rialp.

JACKSON, B. (1988). *Law. Fact and Narrative Coherence*. Liverpool: Deborah Charles Publications.

LARA AMAT Y LEÓN, J. (2009). La espalda del mundo: sobre las causas del fracaso de los derechos humanos. En García Manrique, R.; Ruiz Sanz, M. (eds.). *El Derecho en el cine español contemporáneo*. Valencia: Tirant lo blanch (colección cine y derecho), 239-258.

LIANDRAT-GUIGUES; S.; LEUTRAT, J. L. (2003). *Cómo pensar el cine*, trad. de M. Talens. Madrid: Cátedra.

NUSSBAUM, M. (1997). *Justicia poética*, trad. de C. Gardini, Barcelona: Andrés Bello ed.

PAREDES CASTAÑÓN, J. M. (2006). *La pasión de Juana de Arco / Dies Irae*. Las políticas de la tortura. En García Amado, J. A.: Paredes Castañón (coords.). *Torturas en el cine*. Valencia: Tirant lo blanch (colección cine y derecho), 47-78.

PÉREZ TRIVIÑO, J. L. (2007). Cine y Derecho: aplicaciones docentes. *Quaderns de cine* núm 1, Barcelona, 69-78.