

# COMPRENDER Y ENSEÑAR EL DERECHO DESDE EL CINE

Javier de Lucas

Catedrático de Filosofía del Derecho  
Instituto de Derechos Humanos  
Universidad de Valencia

**Sumario:** 1. Una cuestión de principio y método: sobre el lugar del cine en la docencia universitaria. 2. Sobre el ideal ilustrado y la misión de la Universidad. 3. De la utilidad del cine en la formación de los juristas. 4. Contribución del cine a la formación de la ciudadanía hoy: pensar con la propia cabeza frente al mensaje del miedo. 5. Recomendaciones de lecturas.

## 1. UNA CUESTIÓN DE PRINCIPIO Y MÉTODO: SOBRE EL LUGAR DEL CINE EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Una prueba de la dificultad —del retraso— que afecta a la cuestión objeto del monográfico en el que nos invita a participar el profesor García Añón es el hecho de que todavía hoy debamos someter a examen lo que a algunos nos parece un truísmo, una obviedad. Me refiero a la utilidad o incluso la necesidad del cine, hoy, como herramienta para la transmisión del conocimiento y, por tanto, para la docencia en todos los niveles (desde la enseñanza primaria a la superior)<sup>1</sup>, así como para la investigación. También en esos centros —las Facultades de Derecho— que parecen resistirse aún a los esfuerzos de innovación de la docencia respecto a los caminos trillados que nos llegan desde el comienzo de la enseñanza universitaria, es decir, desde el remoto antecedente de la *Escuela de Derecho Romano* en Bolonia, en 1088, que desembocará en las primeras Fa-

cultades de leyes y cánones, entendidas como Facultad “Mayor”<sup>2</sup>.

Si la cuestión todavía no es pacífica se debe, probablemente a que, como se ha insistido, antes de enseñar *con el cine* hay que enseñar *en el cine*. Es decir, porque no se puede recurrir al cine como herramienta didáctica si antes no hemos aprendido la historia y la técnica de un instrumento multidimensional. Por supuesto, esa es la primera exigencia para quienes tratan de integrar el cine entre los recursos de la docencia. Comprender la especificidad que resulta del hecho de que el cine es, a la vez, entretenimiento/ocio, industria/negocio, además de uno de los caminos para conocer, para conocernos. No se trata sólo de una de las artes, ni sólo de un negocio en la industria del *entertainment*. Es eso y mucho más: un medio, pero no un medio auxiliar, sino una herramienta imprescindible del saber, aunque no es menos cierto que constituye asimismo un gigantesco recurso para la propaganda y la manipulación. Sobre esa base se explica el gran poder del cine, como ha escrito Juan Miguel Company<sup>3</sup>.

Es cierto que, con mucha frecuencia, el problema de la utilización didáctica del cine choca con una incomprensión *a radice* de las características de la cultura audiovisual, algo sobre lo que también se supone que deberíamos haber avanzado, transcurridos casi cuarenta años de las lecciones de Macluhan sobre la necesidad del “aula sin muros”. Quizá lo que sucede es que, como ha escrito por ejemplo Victor Amar, el problema respecto a la consideración del cine como recurso didáctico radica en que “no siempre ha sido considerado como un planteamiento transversal o como un proyecto de educar para los medios de comunicación. Si tan importante entendemos que es la educación audiovisual, por qué no se imparte en las escuelas y en los demás ciclos formativos. Por qué, en la mayoría de las ocasiones, se utiliza como un auxiliar didáctico y no conforma parte del acto educativo”. (Amar, 2009:132).

Lo que está fuera de toda duda es que el cine es hoy una herramienta privilegiada del saber. Lo es o, al menos, puede y debe serlo, en particular por lo que se refiere a algo que considero tarea irrenunciable de la Universidad, la de contribuir a formar una ciudadanía crítica. Esa misión es hoy más necesaria que nunca. Y digo hoy, porque el contexto de crisis hace más visible un riesgo del *modelo Bolonia* en el que supuestamente andamos inmersas las universidades europeas. Me refiero al énfasis prioritario, si no casi exclusivo, por transformar las Universidades en una suerte de escuelas de capacitación profesional, que deben servir para proporcionar al mercado aquello que éste necesita. He escrito mercado: recordemos algo que sabemos desde que Ferguson escribiera su imprescindible ensayo sobre la noción de sociedad civil<sup>4</sup> y es que el mercado no es toda la sociedad civil. Incluso —como subrayara el mismo Ferguson— la absorción de ésta por aquél significa su declive y viene marcada por la agudización de lo que el filósofo escocés considera las dos enfermedades de la sociedad civil, la corrupción y la separación entre el ciudadano y el político.

En efecto, el acento puesto de modo prioritario (si no casi exclusivo) en el “adiestramiento en las capacidades” como objetivo básico del proceso docente y en la rentabilidad como elemento de juicio de la tarea que deben acometer las Universidades, tiene un primer coste evidente. La docencia y la investigación básica, sobre todo la que se desarrolla en el ámbito de ciencias sociales y humanidades, resulta directamente concernida y fácilmente estigmatizada como una rémora, un vestigio *premoderno* del que hay que desprenderse en esa “sociedad del conocimiento” que parece más bien organizada sobre el *protomoderno* modelo del taylorismo, aunque ahora las cadenas de producción aparezcan precisamente *deslocalizadas* —desencadenadas— gracias a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Pero no es así. Sabemos precisamente que esas TIC no sólo tienen una dimensión *abierta*, sino que también pueden proporcionar la posibilidad de extender el control sobre los horarios y dedicaciones laborales hasta modelos de sobreexplotación que no entienden de jornadas laborales, ni de los límites impuestos por la conciliación familiar o el ocio. Aún más. Esa valoración negativa —por disfuncional— de las ciencias sociales y las humanidades en realidad no responde a un exceso de tecnificación o al primado de un modelo de ciencia que no admite como tal la contribución de esos ámbitos.

El problema es en gran medida ideológico. Porque es precisamente desde los campos de las ciencias sociales y de las humanidades y también de las ciencias básicas (más que desde la tecnología y las ciencias aplicadas) desde los que se sostiene una gran parte de la misión crítica que puede y debe desempeñar la Universidad. Una tarea que, a mi juicio, es la prioritaria y que entronca directamente con la que le atribuyó el espíritu de las luces, esto es, con su relación con el proyecto de emancipación. Hablo, evidentemente, de lo que proponía Kant en su mencionado análisis sobre las funciones de las diferentes Facultades universitarias y de modo particularmente claro en un pequeño texto que constituye la explicación de

su *Programa del semestre académico de 1765-66*. Es ahí donde sostiene que el propósito de la docencia en la Universidad consiste en conseguir no tanto cabezas bien adocetrinadas, sino cabezas que piensen por sí mismas, que hagan suyo el lema que fue de la Ilustración y sigue siendo la condición de cualquier sociedad que aspire a lo mejor: *sapere aude!* Un proyecto que, por cierto, es recuperado en España por la tradición de la Escuela Libre de Enseñanza y toma cuerpo en la II República, que puso en su corazón, si se me permite expresarlo así, la prioridad que tiene la educación para la democracia porque, la II República, según Marcelino Domingo, Ministro de Instrucción Pública, heredó “una tierra poblada de hombres rotos”, una inmensa carencia de escuelas y de maestros, un lastre que el sistema educativo español arrastraba desde hacía más de cien años pero que, sobre todo, hacía de la ignorancia y el prejuicio un terreno abonado para la dominación, gracias al arraigo de esa *servidumbre voluntaria* que describiera el caballero de la Boétie. En definitiva, el escenario que Spinoza criticara magistralmente cuando escribió: “Por lo demás, aquella sociedad cuya paz depende de la inercia de unos súbditos que se comportan como ganado, porque sólo saben actuar como esclavos, merece más bien el nombre de soledad que de sociedad” (*Tractatus Politicus*, vol. 4).

## 2. SOBRE EL IDEAL ILUSTRADO Y LA MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Permítaseme evocar por un momento ese proyecto republicano que considero cabalmente heredero del ideal ilustrado. De su importancia hablaban con claridad los primeros Decretos de la II República española:

“El Gobierno provisional de la República sitúa en el primer plano de sus preocupaciones los problemas que hacen referencia a la educación del pueblo. La República aspira a transformar

fundamentalmente la realidad española hasta lograr que España sea una auténtica democracia. Y España no será una auténtica democracia mientras la inmensa mayoría de sus hijos, por falta de escuelas, se vean condenados a perpetua ignorancia [...] *El primer deber de toda democracia es este: resolver plenamente el problema de la instrucción pública*”.

Si históricamente hay una conexión clara entre democracia y universidad pública, es evidente el nexo conceptual entre ciudadanía, democracia y universidad pública. Creo que, en tiempos convulsos como los que vivimos, que no son sólo un período de crisis económica sino también —más profundamente— un cambio de época, puede resultar oportuno detenerse unos minutos para pensar sobre esa relación que es no sólo una necesidad, sino una oportunidad, una palanca que, a juicio de muchos, es precisamente la que nos permitirá hacer frente con éxito a los desafíos que afrontamos y por ello constituye la mejor inversión, no un gasto.

Lo primero que me parece necesario recordar es que cuando hablamos de esta crisis, en realidad, no nos encontramos ante algo nuevo. Es asimismo oportuno tener en cuenta que, pese a lo que pueda parecer, tampoco estamos ante el fin del mundo a cada semana, a cada minuto, que es la impresión que a veces obtiene uno al leer la primer plana de los periódicos y no pocos informativos de radio y televisión. No niego que los nuestros son tiempos difíciles. Lo son. Haría falta estar ciego para negar que así lo está sufriendo creciente e injustamente una parte importante de la población de nuestro país: los que no tienen trabajo, los que lo perdieron y aun contando con experiencia y encontrándose en una edad en la que se es activo, son rechazados por un mercado que los considera demasiado caros. Y los jóvenes que no pueden comenzar a labrarse su propia vida, su propio proyecto, que empieza por una habitación propia, porque pese a su formación no hay oferta laboral para ellos. Todo eso es verdad. Pero conviene situar las cosas en su sitio y comenzar por reconocer que nuestra si-

tuación de dificultad es vista como el paraíso por una buena parte de la población mundial que sobrevive a duras penas (de hecho, muere) ante nuestros ojos, siglo tras siglo, decenio tras decenio. También hoy.

Lo diré de otra manera, con palabras que no son mías, sino de alguien que sabía escribir y muy bien. Acabamos de conmemorar el 200 aniversario del gran Dickens, que vivió *tiempos difíciles*, los de los comienzos de la revolución industrial, con la explotación de trabajadores que no eran sólo hombres y mujeres, sino también niños; tiempos de la prisión por deudas, de esperanza de vida que apenas llegaba a los 30 años, de impresionante mortalidad infantil, de la justicia como brutal imposición de intereses de clase; tiempos que describió en novelas como *Tiempos difíciles*, *Oliver Twist*, *Casa desolada*... Viene bien recordar el comienzo de su *Historia de dos ciudades*, uno de los mejores comienzos de novela que jamás se hayan escrito:

“Era el mejor de los tiempos, era el peor de los tiempos. La edad de la sabiduría, y también de la locura. La época de la fe, y también de la incredulidad, la primavera de la esperanza y el invierno de la desesperación. Lo tenemos todo, pero no somos dueños de nada, caminamos derechito al cielo pero tomamos el camino a otro lado. En fin, esta época es tan parecida a todas las épocas, que nada de lo que aquí voy a contar debería, en realidad, sorprendernos. Nada. Ni el perdón, ni la venganza, ni la muerte, ni la resurrección”.

Hasta ahí Dickens, que parece hablarnos a nosotros. Sí, los nuestros son tiempos difíciles. Para muchos, para la mayoría de nosotros, lo son sólo desde 2008 y nos anuncian que se prolongarán un decenio. Pero para buena parte de la humanidad, nunca han dejado de serlo, porque para ellos esas condiciones que Dickens describió (que son las mismas que hicieron escribir a Engels y a Marx), apenas han cambiado y no tienen visos de cambiar. No en un decenio. En otro siglo.

Ahora bien, si ponemos en marcha la palanca que mueve el mundo, que nos abre el futuro, haremos mejor nuestro tiempo. Esa palanca es la educación. Todo el mundo, todos

los políticos, del rey al último concejal, saben que hay que decirlo así. Y estamos aburridos de que se quede en eso, en discurso. Este es nuestro mal. Que la necesidad de educación es un latiguillo retórico que no se concreta en recursos presupuestarios. Por muchas urgencias extremas y dramáticas que presenten los mercados y sus gestores y sus modelos supuestamente racionalizadores, *la madre de todas las prioridades* es ésta: invertir en formación, en conocimiento, en educación, en investigación, en cultura. Y si esa prioridad no se refleja en los presupuestos, por mucha retórica que se utilice, creo que habrá que decir, educada pero firmemente, que no, que ese proyecto, que esos presupuestos, no van a salvarnos del déficit más grave que nos amenaza, el de incrementar nuestra ignorancia, nuestra pasividad, que nos impiden ser dueños de nuestro destino.

De eso se trata. Insistiré en el argumento: para muchos, la utilidad de la Universidad como institución de formación en el conocimiento y de investigación, se mide sólo en términos de su adecuación a las necesidades del progreso económico, que traducen de forma reductiva en las demandas del mercado. No niego que una parte de la misión de la Universidad, de su función, de su responsabilidad social, sea ésa. Formar profesionales aptos para el tejido productivo. Pero a mi juicio esa no es la prioridad. Por eso, la primera misión de la Universidad sigue siendo el propósito descrito por Kant, conseguir “cabezas que piensen por sí mismas”.

Ahora bien, atreverse a pensar con la propia cabeza exige como condición un tipo de trabajo, de esfuerzo, que es precisamente lo que llamamos “estudio”. Hablo de estudio para referirme a ese esfuerzo constante y riguroso que constituye, que debe constituir, el meollo del quehacer universitario: sí, permítanme recordar lo obvio, esto es, que la docencia y la investigación, y con ello el acceso, la formación y la difusión del conocimiento, a la adquisición de una conciencia bien formada y crítica son la primera responsabilidad social de la Universidad, nuestra primera responsa-

bilidad. Sí, tengo claro que la Universidad no es, ni debe sustituir a un partido político, ni a movimientos sociales como el 15-M, el 25-S, o al altermundialismo, en el legítimo juego de poder. Pero es un actor imprescindible del espacio público, de la cosa pública, de la *res publica*. Y por ello debiera ser considerada siempre —y más aún en tiempos de crisis— no como un gasto a recortar, sino como una oportunidad sin la que no podremos ganar el futuro; no una carga, sino una inversión; y aun diría que la mejor inversión. Exijámosle. Pero cuidémosla.

Por eso, la importancia de la contribución de la Universidad trasciende a su aportación al PIB, al tejido productivo y debiera medirse en todo caso con los indicadores de lo que conocemos como “desarrollo humano”, que incluye la calidad de vida en términos de democracia, derechos humanos, libertad, justicia. Todo ello se basa en lo que antes llamábamos instrucción pública, en el mejor de los sentidos. Lo decía Fernando de los Ríos, a quien acudo de nuevo: lo único que realmente necesita un país para desarrollarse es un pueblo instruido. No hay ciudadanía, no hay democracia activa, no hay por tanto una vida buena, sin ese esfuerzo por el conocimiento crítico. Porque sin conocimiento crítico es imposible la libertad, sin la que —a su vez— no puede haber ni ciudadanía responsable, ni sociedad civil como sociedad libre y justa. Porque la libertad —como explicara el presidente Roosevelt— es ante todo “libertad frente al miedo”, miedo que nace las más de las veces de la ignorancia y del prejuicio.

Esa tarea es el sentido y la función de la Universidad pública. La Universidad pública, la escuela pública son, a mi juicio, junto a la sanidad pública, el ejemplo más claro de lo que los ingleses llaman *civil service*. Sin ella no hay una sociedad civil decente. Ya sé que el ejemplo que se suele dar hoy de los agentes de la sociedad civil son los emprendedores, los empresarios y no pretendo negar su importancia. Pero estos son agentes de la sociedad civil y no sólo de su interés particular en la medida

en que ante todo son ciudadanos, es decir, en la medida en que se saben parte de un bien común, lo que exige un espíritu republicano, en el más clásico y noble sentido del término. Un espíritu cívico. Y la formación de ese espíritu cívico es tarea de la educación, la razón de ser de la educación pública, de la Universidad pública, *quod erat demonstrandum*.

Pero el objetivo de estas páginas es contribuir a una reflexión sobre la didáctica de la pantalla en la Universidad, sobre la Universidad y el cine y por eso no tendría sentido sin, previamente, atender a dos escenarios más concretos de la argumentación básica que he intentado presentar. Por esa razón, siguen dos epígrafes que tratan de ayudar a concretar el planteamiento. Apuntaré primero algunas razones que sirvan para tener en cuenta cómo el recurso al cine es útil en la formación universitaria y a esos efectos me referiré a la utilidad del cine en la formación de los juristas. Y, finalmente, me serviré de nuevo de la contribución del cine a la formación de una conciencia crítica a propósito de la crisis que nos afecta, es decir, la utilidad del cine en términos de la formación de ciudadanía activa que sepa superar el mensaje del miedo.

### 3. DE LA UTILIDAD DEL CINE EN LA FORMACIÓN DE LOS JURISTAS

Quisiera ahora avanzar un paso más en el propósito de estas páginas, para comentar someramente algunos aspectos que permiten concretar la utilidad del cine como herramienta docente en la enseñanza superior, tanto de grado como en la especializada (master y doctorado) e incluso en la enseñanza de formación continuada de quienes son ya profesionales. A esos efectos, centraré la atención en la aportación que puede significar la integración del cine en los diferentes niveles de formación de los juristas, comenzando, claro está, por las Facultades de Derecho.

En la mayor parte de nuestras Facultades de Derecho, la atención a la literatura o el cine como instrumentos para la formación de los juristas es relativamente reciente. Sin embargo, la relación del Derecho con una y otro viene, obviamente, de lejos. Por ejemplo, en casi todas las culturas encontramos representaciones del Derecho, de la experiencia de lo jurídico, a través del arte y ahí surge necesariamente la remisión a la literatura y al cine. Por eso, como ha explicado bien el profesor José Calvo<sup>5</sup>, tanto si hablamos del “Derecho en la literatura”, como del “Derecho como literatura”, cualquier lector medianamente ilustrado puede ofrecernos, sin duda, ejemplos que nos remiten, por ir a lo grueso, a los clásicos de la literatura y del teatro griego, a las comedias de Shakespeare o a nuestro Don Quijote, sin olvidar la tradición de narraciones infantiles en las que instituciones y sentimientos jurídicos ocupan un lugar central, como bien sabían los hermanos Grimm. Es esa la razón por la que uno de los grandes juristas norteamericanos del siglo XIX, Benjamín Cardozo, reconocía a los novelistas y poetas como “los primeros maestros de los juristas”. Algo que parece sostener también, más recientemente, una especialista en educación como Martha Nussbaum, autora de *Poetic Justice* (1995)<sup>6</sup>. Se trata de un modelo que, en cierto modo, alcanza una cumbre en la persona de quien fuera uno de nuestros más notables catedráticos españoles de Derecho Romano y de Derecho Natural, un cierto Leopoldo García Alas y Ureña, cuya tesis doctoral versó, por cierto, sobre *Derecho y moralidad* y que fue traductor entre otras de una obra capital del jurista Jhering, *La lucha por el Derecho*. Lo hizo con particular talento creativo, casi tanto como el que mostró al escribir la obra por la que es más conocido, aunque la firmara con otro nombre que ha quedado para la posteridad, *Clarín*. Hablo, desde luego, de su libro inmortal, *La regenta*.

Pero es que la relación entre el cine y el Derecho es asimismo constante, pues se remonta casi a los inicios del séptimo arte. El Derecho, la literatura y el cine, son disciplinas narrativas

y por eso el carácter retórico y argumentativo del Derecho, su lenguaje, sus razones, se pueden explicar gracias a la literatura, el teatro, el cine<sup>7</sup>. Y, sobre todo, si acepta que el Derecho es básicamente acción e interpretación, experiencia jurídica creada por los juristas y los ciudadanos y no sólo producción normativa en manos del poder legislativo y ejecutivo, puede entenderse mejor la utilidad del cine para la formación de los juristas. El cine, como instrumento interdisciplinar puede contribuir a la formación de los juristas en aquello que más necesitan, advertir que el Derecho es un recurso de y en la vida social y personal, que requiere el conocimiento de la psicología, de la economía, de la sociología, de las nuevas TIC, incluso de la biología. Porque está, o, al menos aun lo está, en el centro de la vida social e incluso personal, desde antes de la cuna hasta después de la tumba. Lo saben quienes hacen cine, como, por ejemplo en España el tándem Berlanga y Azcona, no sólo por el *El verdugo* (1963), o en *Bienvenido Mr Marshall*, sino también y soberanamente, en *El pisito* (1959). Por tanto, y como señalaré enseguida, esa utilidad no se atiende necesaria ni exclusivamente aquel tipo de cine que se suele relacionar directamente con el mundo jurídico, el género de *trial movies*, cine de procesos, de juicios, que cuenta con ejemplos que todos podemos citar de memoria, como *12 angry men* (*12 hombres sin piedad*), *Witness for the Prosecution* (*Testigo de cargo*), o *To kill a Mockingbird* (*Matar a un ruiseñor*).

En efecto, no hay prácticamente aspecto o problema relevante del Derecho que no encuentre tratamiento en el cine. De hecho, una mínima aproximación bibliográfica ofrece más de setecientos títulos de películas con esa temática. En todo caso, creo que conviene evitar el prejuicio de la supuesta frivolidad en el tratamiento cinematográfico del Derecho. El cine comercial, desde luego, no es riguroso con los asuntos jurídicos, pero tampoco lo es con la política, con el trabajo, con la violencia, con la vida... De hecho, el cine clásico de Hollywood no deja de ser comercial y parece que

la eclosión de lo que podríamos denominar el paradigma de cine jurídico, el mencionado género de *trial movies*, película de jurado, a finales de los 50, no es ajeno a razones comerciales, pues obedeció a que las productoras pequeñas no podían competir con el colosalismo de los grandes estudios. Es verdad que, en la mayoría de los casos, la industria de Hollywood nos ofrece una imagen del Derecho que está acaso demasiado vinculada al *stablishment* dominante en los EEUU y a su sistema jurídico, del que por otra parte supo pueden desnudar los trucos y patologías, como lo consiguió tantas veces genialmente Billy Wilder, por ejemplo en su *The Fortune Cookie (En bandeja de plata)*. Pero, en realidad, los problemas jurídicos aparecen en muy diferentes géneros del cine: por ejemplo, en el cine del *far-west* (el cine del oeste) o en el de ciencia ficción, en los que la noción de justicia, del fuera de la ley, el papel de los jueces y los derechos del ciudadano de a pie, la discriminación, el racismo, la libertad de palabra, el derecho a la vida, son asuntos fundamentales. Y finalmente, para entender los cambios a los que el Derecho obedece, nada mejor que seguir los modelos que nos ofrece la industria del cine. Por ejemplo, si quieren saber si nuestra respuesta jurídica y política frente al terrorismo es compatible con las exigencias del Estado de Derecho y con el marco de legitimidad legal que ofrecen nuestras constituciones, conviene ir al cine.

Además, el Derecho tiene, como discurso, no pocos elementos en común con el cine. El Derecho no es una ciencia, sino más bien una técnica que conserva algo de arte. La enseñanza de esa técnica, de ese arte, no es un objetivo que se pueda dar por cumplido tras unos años encerrados entre aulas o entre las paredes de un despacho: la formación continua es, si se me permite la expresión al uso, condición *sine qua non* en la práctica del Derecho. Y esa es una de las pistas que nos introducen en la aportación que ofrece el cine (y los estudios de cine) no sólo a la formación inicial, sino a la formación permanente de los juristas.

Los estudios sobre la presencia del Derecho y sus concretas instituciones y problemas, sobre la ideología jurídica que se refleja en cierta cinematografía están presentes en la narración cinematográfica y proporcionan una herramienta para el conocimiento del Derecho. Muchas de las grandes películas de temática histórica son inevitablemente jurídicas: *Tiempos modernos* (1936), *El nacimiento de una nación* (1915), *La batalla de Argel* (1965) o *Vencedores y vencidos* (1961). Y esta herramienta para el conocimiento del Derecho no sólo es metodológicamente adecuada para quienes lo conciben como un estudio de casos —*case law*, *Law in action*—, para quienes hoy tratan de renovar el modelo pedagógico de las Facultades de Derecho, por ejemplo a través del movimiento de clínicas jurídicas<sup>8</sup>, sino incluso para quienes entienden el Derecho como *Black-letter law*, *Law in Books*, distinción, que, por otra parte, pierde cada vez más su sentido cuando casi todo el mundo acepta que el Derecho es sobre todo acción e interpretación, experiencia jurídica creada por los juristas y no sólo producción normativa en manos del poder legislativo y ejecutivo. Y todo ello sin que nos refiramos expresamente a aquel género cinematográfico que podemos llamar “Derecho en imágenes” y cuyo ejemplo señero, sobre todo en el cine norteamericano, es el cine de procesos, de juicios, el de los más clásicos ejemplos, como *Doce hombres sin piedad* (1957), *Testigo de cargo* (1957) o *Matar a un ruiseñor* (1962).

Por qué en las Facultades de Derecho no está presente hasta ahora —salvo honrosas excepciones— el estudio del cine a través del Derecho? Probablemente por el modelo dogmático, próximo al positivismo formal-legalista, que ha dominado en la enseñanza del Derecho. Por eso, no debe parecer extraño que hayan sido siempre los movimientos más críticos con el positivismo jurídico formal legalista, aquellos que tratan de superar la visión casi autista que éste nos propone del Derecho —a imagen del barón de Münchaussen—, los que ponen el acento en la necesidad de saber insertar el Derecho en su contexto social para com-

prender el sentido y función que atribuimos al Derecho y a los juristas, para poder enseñarlo, interpretarlo, para trabajar con el Derecho, en definitiva. Por tanto, la conveniencia de ponerlo en relación con las disciplinas que nos explican ese contexto (sociología, historia, economía), pero también con las representaciones de lo jurídico en el arte. No es de extrañar que sea en el seno de concepciones críticas como el movimiento *Critical Legal Studies* (CLS)<sup>9</sup> donde comienzan a desarrollarse estas iniciativas que, desde los EEUU, se extienden con fuerza en América Latina (notablemente en Brasil) y en toda Europa (Inglaterra, en Alemania, en Italia o Francia y también en España), aunque los antecedentes nos obligan a remontarnos a la obra de White, *The legal Imagination* (1973). Son relativamente conocidas las obras de los principales defensores y adversarios de esta corriente, como las de Ward, Weisberg y, sobre todo, Richard Posner<sup>10</sup>. Ese movimiento cobrará aún más fuerza ante la evidencia de que la interpretación es la dimensión clave de lo jurídico, lo que obliga a los juristas a volver la atención hacia los estudios de semiótica, teoría y crítica literaria, pero también a la teoría de la argumentación como elementos clave en la formación de los juristas, algo en lo que viene insistiendo con acierto y rigor desde hace años el profesor Atienza<sup>11</sup>. La contribución desde la sociología jurídica es asimismo muy notable: puede comprobarse la atención que prestan a estos vínculos sociedades como la *Law and Society Association* (LSA) que edita la *Law and Society Review* (<http://www.lawand-society.org/>), o su equivalente *Droit et Société* (<http://www.reds.msh-paris.fr/publications/revue/revue-ds.htm#enligne>). En la misma línea puede verse el trabajo desarrollado desde *Critical Legal Thinking. Law and the Political*: <http://criticallegalthinking.com/2013/08/26/introducing-counterpress-a-new-open-access-publisher-of-law-and-critical-theory/>. Pueden verse por ejemplo, entre otros, los interesantes trabajos publicados por el profesor Ricardo Sanín<sup>12</sup>.

En toda Europa hay movimientos que reúnen a profesionales del Derecho y a profesores que tratan de desarrollar la vinculación entre *Derecho y literatura*: así, en Francia, en torno al jurista y profesor Antoine Garapon, autor de *Imaginer la loi. Le droit dans la littérature* (2008)<sup>13</sup>, en Italia la *Associazione italiana Diritto e Letteratura*, AIDEL [www.aidel.it](http://www.aidel.it), la *Nordic Network for Law and Literature* <http://littrett.uib.no/index.php?ID=Nyheter&lang=Eng>, o la *European Network for Law and Literature* <http://www.eurnll.org>. No es casualidad que un proyecto docente particularmente innovador en el ámbito del Derecho, como la *Académie Européenne de Théorie du Droit* sea impulsada por el profesor Ost, autor de obras de referencia como *Raconter la loi. Aux sources de l'imaginaire juridique*, (2004), *Sade et la loi* (2005) y coordinador de *Lettres et lois. Le droit au miroir de la littérature* (2001). Por lo que se refiere a la relación entre Derecho y cine, además de una obra pionera, aunque muy específica, la del sociólogo del Derecho italiano Vincenzo Tomeo, *Il giudice sullo schermo. Magistratura e polizia nel cinema italiano* (1987), debe destacarse la contribución del grupo de Edimburgo que coordina el profesor Robson, cuya obra más conocida es *Film and the Law: The Cinema of Justice*. Por otra parte, son muchas las webs consagradas a esta relación: por ejemplo, *Droit et Cinema*: [www.droit-justice-cinema.fr](http://www.droit-justice-cinema.fr). Más específica, sobre cine y criminalidad organizada, puede consultarse la web [http://www.youtube.com/watch?v=Pf54TCv-U\\_g&feature=share](http://www.youtube.com/watch?v=Pf54TCv-U_g&feature=share)

En España, entre quienes han prestado mayor atención al desarrollo del movimiento que relaciona Literatura y Derecho (así los profesores Ramiro<sup>14</sup>, Llamas, Barranco o Ruiz), debemos destacar al profesor de la Universidad de Málaga José Calvo, que mantiene desde hace años un blog de obligada referencia: <http://iurisdicdiolexmalacitana.blogspot.com.es> y que ha publicado numerosos trabajos<sup>15</sup> y animado grupos de investigación sobre el particular. También en España, en lo que se refiere a la relación entre Cine y Derecho, ade-

más de la referencia obligada a los trabajos de Eduardo Torres-Dulce, se nos permitirá la remisión al proyecto desarrollado en gran medida a través de la colección “Cine y Derecho” de la editorial Tirant lo Blanch, un proyecto que comenzamos en 2002, gracias al impulso y a la generosidad de Salvador Vives y Candelaria López: <http://www.tirant.com/editorial/coleccion/cine-y-derecho> y que alcanza este año el medio centenar de títulos, un proyecto en el que colaboran buena parte de los compañeros profesores de Derecho que trabajan en este ámbito, comenzando por el colega de la Universidad de Oviedo Benjamín Rivaya, a quien debemos muy numerosas y relevantes contribuciones sobre cine y derecho y sobre derechos humanos y cine, y también los profesores Ruiz, Presno, García Amado, Pérez Triviño, Latorre, Orts y muchos otros que han enriquecido la colección.

Resumamos: el lenguaje del cine es un instrumento de primer orden para transmitir cuanto está en el núcleo del Derecho, de sus tensiones, de sus paradojas, de su grandeza y también de su miseria. Un ejemplo claro es el de la relatividad de la verdad que persigue el Derecho. En aras de la seguridad, que es la aportación más evidente de lo jurídico (por eso las nociones de orden y control), el Derecho no persigue toda la verdad, sino una verdad sujeta a reglas y a limitaciones, de plazo y de forma. Una verdad que se busca de forma dialéctica, o, si se prefiere, dialógica, como lo muestra ese gran artefacto del Derecho que es el proceso. Esa dificultad de las diferentes versiones de la verdad y del drama que supone la relativa renuncia a la verdad por parte de los agentes del derecho es mucho más fácil de entender a través del lenguaje del cine, incluso más que en otro de los vehículos tradicionales de estos problemas jurídicos, las novelas de detectives o novelas negras, comenzando por el arquetipo creado por Conan Doyle, *Sherlock Holmes* (1887), un verdadero tesoro para enseñar lógica y argumentación. Pero hablábamos de cine. Y para ilustrar ese punto no hace falta que acudamos a las clásicas películas sobre la

presunción de inocencia, la prueba, el proceso (además de las citadas, *El proceso* (1993); *El caso Paradine* (1947); o *Presunto Inocente* (1990)). Quien haya visto *Rashomon* (1950), una de las obras maestras de Kurosawa, tendrá claro a qué me refiero. Pero es que, en realidad, los problemas jurídicos aparecen el muy diferentes géneros del cine, por ejemplo, en el cine del *far-west* (el cine del oeste) en el que la noción de justicia, del fuera de la ley, el papel de los jueces y los derechos del ciudadano de a pie, la discriminación, la libertad de palabra, el derecho a la vida, son asuntos fundamentales. Basta pensar en películas como *The Searchers*, (*Centauros del desierto*, 1956) o *Roy Bean* (*El juez de la horca*, 1972) o, más recientemente, *Unforgiven* (*Sin perdón*, 1992).

Por lo demás, para entender los cambios a los que el Derecho obedece, nada mejor que seguir los modelos que nos ofrece la industria del cine. Por ejemplo, si quieren saber si nuestra respuesta jurídica y política frente al terrorismo es compatible con las exigencias del Estado de Derecho y con el marco de legitimidad legal que ofrecen nuestras constituciones, vayan al cine. Y no necesariamente, insisto, a lo que mi generación llamaba cine de *arte y ensayo*. Empiecen, por ejemplo, por ver *Wag the Dog* (*Cortina de humo*, 1997), protagonizada por dos espléndidos Robert de Niro y Dustin Hoffmann, con el apoyo eficaz de Anne Heche; continúen con la serie Rambo, con su proyección hacia el futuro que es *Judge Dredd* (1995), protagonizada por el mismo Stallone. Échenle un vistazo al riesgo de terrorismo nuclear y a la heroica respuesta de los diferentes presidentes norteamericanos, empezando por *Air Force One* (1996) y siguiendo por *Estado de sitio* (1998), *The summ of all the fears* (1998), *Independence Day* (1997) o los distintos *Terminator* (1984-2009), y sigan con esas parábolas tomadas de los relatos de Ph K. Dick, que son *Blade Runner* (1982) y *Minority report* (2002). Pero el cine nos ofrece otra respuesta posible, la que encarnan *Men in Black I* (1997) y *Mars Attacks!* (1996), la de *La estrategia del caracol* (1993), *Un lugar en el mundo* (1992),

*Erin Brockovich* (2000), *Los lunes al sol* (2002), *La muerte y la doncella* (1994), *Missing* (1982), *La noche de los lápices* (1986), *Garaje Olimpo* (1999), *Kamchatka* (2002) y *la Historia Oficial* (1985).

#### 4. CONTRIBUCIÓN DEL CINE A LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA HOY: PENSAR CON LA PROPIA CABEZA FRENTE AL MENSAJE DEL MIEDO

Para terminar, quisiera esbozar algunos argumentos que nos permitan entender esa contribución del cine que considero hoy imprescindible, una escuela de democracia y ciudadanía. En efecto, el cine es, puede y debe ser, una extraordinaria oportunidad para alcanzar ese objetivo de conocer, de pensar por nosotros mismos, condición sin la que no podemos hablar ni de ciudadanía ni de democracia. Menos aún, de una sociedad buena, es decir, libre y justa. Y conste que no hablo sólo del denominado “cine comprometido”<sup>16</sup>, del cine al servicio de un proyecto ideológico, del corte que sea, ni tampoco del cine documental, aquel que pretende reflejar la realidad de lo que nos pasa, de lo que le pasa a nuestro mundo.

El ojo del cine, su objetivo, supone siempre un resultado en términos de saber, incluso si su propósito se centra intencionada y exclusivamente en el goce estético. Y aun cabe añadir que el cine es en todo caso y a ese respecto el no va más, puesto que cumple con aquella propuesta que sobre la poesía formuló Horacio, inspirándose en Aristóteles. Recordemos que, para Horacio, la finalidad de la poesía puede ser deleitar o instruir, o, aún mejor, instruir deleitando<sup>17</sup>. Eso es el cine, su naturaleza, si puedo decirlo así: lo es porque, de modo distinto a la literatura en general, la poesía en particular, la pintura o la música, el cine permite una forma específica de conjugar dos libertades, la

libertad creativa del conjunto de artistas y profesionales que —más allá del director— hacen posible una película, y la libertad interpretativa del espectador (sobre todo si se cumple aquel lema de La Codorniz “La revista más audaz para el lector más inteligente”).

Se trata de un juego interactivo que provoca nuestro propio esfuerzo de conocimiento, de placer, de satisfacción. En ese sentido, como se ha escrito, el cine ofrece una ocasión muy particular para enseñar y aprender en las dos direcciones del proceso comunicativo que es la educación: “Enseñar a aprender y a mirar qué pasa, previamente, por un ciclo formativo donde los interesados aprendan a enseñar con la mirada. No basta utilizarlo como un mero recurso, hace falta que se desarrolle su capacidad para aprender haciéndose. Se nos antoja importante ésta nueva modalidad de entender el cine en lo educativo, pues resulta ser una manera de enseñar y aprender. El llamado cine proceso adquiere una dimensión explicativa y comprensiva, dotando al acto didáctica no sólo de lo que se debe saber (inspirado en la actuación del docente) sino, también, en lo que es capaz de saber, pues está envuelta también la otra parte (la que pertenece al discente)”<sup>18</sup>.

Pero no quiero limitarme a consideraciones de tipo metateórico. Si se trata de entender cuál puede ser la contribución del cine a los objetivos de una institución como la Universidad, en un contexto como el nuestro, dominado por la crisis que a veces parece el apocalipsis, hay que hablar del miedo. Miedo que, como nos explica la filosofía política desde La Boétie, Maquiavelo o Hobbes, ha sido siempre la excusa de quienes llegan al poder sin ningún otro proyecto que el de perpetuarse en él. *Primus in orbe deos facit timor*, explicaba el clásico. Y así nos lo han hecho ver la mejor literatura y el cine. Basta pensar en Aristófanes o Eurípides, en Cervantes, Shakespeare, Dickens, o Canetti, pero también y sobre todo en el cine, porque frente al miedo hay sobre todo dos recursos que el cine. Por ejemplo, el cine del neorealismo, del *cinema vérité*, del *free cinema* ha sabido cultivar: el humor y la crítica. Am-

bos son ejemplos del poder del conocimiento frente al miedo.

En efecto, como herramienta de libertad y conocimiento, el cine es uno de los mejores antidotos contra el miedo. Ya sé, ya sé que el cine de terror y sus subgéneros es en sí una categoría, incluso de éxito, y *a más a más*, como decimos aquí, un género en el que triunfan algunos de nuestros jóvenes cineastas. Pero no me refiero a ese miedo, al miedo de “tiembre después de haber reído”, sino al otro, al más grave, al miedo que nos quieren inculcar para paralizarnos en este tiempo de crisis y miedo, tragedias, catástrofes y épica que deviene en la necesidad del héroe o de los superhéroes, que han vuelto a Hollywood, porque, como explica Susan George, la lógica del miedo es la del capital en esta fase del proyecto neoliberal de globalización, *la primera ratio, el mensaje* (“el miedo es el mensaje”) que utilizan a la hora de intentar suscitar adhesión quienes desmantelan todas las razones de adhesión (los derechos sociales y económicos, el modelo social renano) que sirvieron para construir el pacto social que devino en el Estado social de Derecho de la postguerra en Europa.

El cine ha puesto su objetivo en ese mecanismo institucional, casi desde sus orígenes. Recordemos *Intolerancia* (1916) o *Metrópolis* (1927); *Tiempos Modernos* (1936) o *El Gran dictador* (1940); *Fahrenheit 451* (1966), *Apocalypse now* (1979); *To be or not to be* (1942) o *El Apartamento* (1960); *Ciudadano Kane* (1941), *Z* (1969), *Missing* (1982) o *Whag the dog* (en España, *Cortina de humo*, 1997); *Brazil* (1985), *Dr Strangelove* (*Teléfono Rojo: volamos hacia Moscú*, 1964), *Bienvenido Mr Chance* (1979), *Buenas Noches y buena suerte* (2005), *The Village* (*El Bosque*, 2004), *In the loop* (2009) o *Four lions* (2010). En otras filmografías, *Ran* (1985) o *El viento nos llevará* (1999). Más recientemente, *Wall-E* (2008), *Up!* (2009) o la saga de *Toy Story* (1995, 1997, 2010). No hay más que evocar las comedias de los hermanos Marx como *Sopa de Ganso* (1933).

Empecemos casi al principio, con Charlot devorado por la máquina en *Modern Times* (1936): el trabajador no tiene tiempo (ni vida) para sí, el tiempo es de la máquina (taylorismo+fordismo); él, con sus compañeros, sólo lucha por sobrevivir, no por ideologías o banderas: comer...” no somos ladrones, tenemos hambre!” y es reveladora la forma en que Chaplin introduce el equívoco de la bandera y la manifestación. La Crisis del 29 estuvo muy presente en el cine: baste recordar dos miradas inspiradas en Steinbeck, quien no sólo fue Premio Nobel de Literatura sino periodista y mantuvo una relación estrecha con el cine. Tres de sus obras nacidas al contacto con la depresión fueron llevadas a la pantalla. Además de la última, *Al este del Edén* (Elia Kazan, 1955), cabe recordar *Las Uvas de la ira* (Ford, 1940) y *De ratones y hombres* (de la que hizo una primera versión Lewis Milestone 1939 y hay un remake de Gary Sinise, 1992). La postguerra, sobre todo en la Europa destruida por el largo conflicto es también un contexto de crisis de enorme calibre, que ofreció al cine algunas obras maestras: por ejemplo, *Ladrón de bicicletas* (de la novela de Luigi Bartolini de 1945, y rodada por De Sica en 1948) o la genial película de Berlanga *Bienvenido Mr Marshall* (1953). El contexto de la Ley Seca es el elegido por Wilder para filmar su extraordinaria *Some like it hot*, (*Con faldas y a lo loco*, 1959) Y el mismo Wilder reflejará como nadie en su filmografía otro tipo de crisis, la crisis moral que provoca un modelo de capitalismo, en su nunca suficientemente ponderada *El apartamento* (1960). Una denuncia que han proseguido, entre otros, cineastas como Ken Loach o Mike Leigh<sup>19</sup>. Y más cerca, en nuestro país, las películas de Berlanga, como *Plácido* (1961), *El Verdugo* (1963) o *Bienvenido Mister Marshall* (1953) que nos deja inmortalizado el discurso del alcalde desde el balcón, “ciudadanos, os debo una explicación y esta explicación os la voy a pagar” como arquetipo de la crítica la lengua de madera en la política. O ese monumento del absurdo que es *Amanece que no es poco* (1988), de Jose Luis Cuerda, con la

recuperación de la democracia asamblearia — de las mujeres— como fuente de todo orden social y su crítica de los aprendices yanquies de dueños del universo, encarnados por un jovencísimo Gabino Diego. Obviamente, deberíamos hablar de la cinematografía que se está produciendo, sobre la crisis presente<sup>20</sup>. Resumiré este repaso rápido a la mirada del cine sobre la crisis con alguna recomendación para ir al cine mañana mismo, que es lo que se supone que debo hacer: propondré dos. La primera, una película española, *Mercado de futuros* (2011), de la directora Mercedes Álvarez y Arturo Recin (Master documental UPF) un desalojo de la memoria individual y colectiva, un futuro hecho de polvo y sueños de la clase media: el mercado inmobiliario movido por la ideología del individualismo posesivo, atomista. La segunda, un homenaje a la educación, al maestro: la canadiense *Profesor Lazhar* (Philippe Falarau, 2011).

Aunque de nuevo corran malos tiempos para la Universidad, como para las demás instituciones educativas (para los maestros, para los profesores e investigadores —sobre todo sin son ¡ay! funcionarios—), sujetos a recortes en aras de otras prioridades, no quiero terminar sin reivindicar que, por muchas urgencias

extremas y dramáticas que presenten los mercados y sus gestores y sus modelos supuestamente racionalizadores, *la madre de todas las prioridades* es ésta: invertir en formación, en conocimiento, en investigación, en cultura. Sí, en cine. En hacer cine. En estudiar el cine. En aprender con y desde el cine, en hacer accesible el cine. Pues bien, en mi opinión, si esa prioridad no se refleja en los presupuestos, por mucha retórica que se utilice, creo que habrá que decir, educada pero firmemente, que no, que ese proyecto, que esos presupuestos, no van a salvarnos del déficit más grave que nos amenaza, el de incrementar nuestra ignorancia, nuestra pasividad, que nos impiden ser dueños de nuestro destino.

Pero el cine —aun amenazado por todas las dificultades, incluida la subida del IVA— aunque se tenga que transformar en otras pantallas, no desaparecerá: lo saben mejor que yo tantos jóvenes y menos jóvenes que han hecho y hacen del cine su proyecto de vida. Muchos de ellos, gracias a las aulas universitarias. Aunque cada vez es más difícil, un lujo difícil de sostener por los cineastas y por los espectadores, que desertan de la grande hacia otras pantallas más y más pequeñas, más y más aisladas, a la par que más y más multiconectadas.

## NOTAS

1. Que aún se encuentra en un momento muy anterior al desarrollo educativo que presenta por ejemplo Francia, donde el estudio del cine y su integración como instrumento docente están institucionalizados desde la enseñanza secundaria.
2. Lo que se aprecia muy bien en el ensayo de Kant *El conflicto de las Facultades* (1794), en particular en su segunda parte, relativa al conflicto entre las Facultades de Derecho y Filosofía.
3. Para un acercamiento a la obra de éste, se pueden consultar: “Comunicació audiovisual. Poders del cinema” (2011) en *Revista Futura*, núm. 22, monogràfic *Cinema i Educació*, de particular interés para la dimensión docente del cine. También, “Para una metodología de la enseñanza del cine ¡Viene el rinoceronte!” *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, núm.29, 2007 pág. 59 ss. Asimismo, junto con Ponce,V., “El delirio como texto”, *Contracampo: ensayos sobre teoría e historia del cine*, 2007, pág. 227-231.
4. Cfr. *A essay on the History of the Cicil Society*, 1767. La obra está editada en castellano por Isabel Wences Simón, *Ensayo sobre la historia de la sociedad civil*, Akal, 2010.
5. El profesor Calvo es probablemente el mayor especialista español sobre la relación entre Derecho y Literatura. Cfr. *El escudo de Perseo. La cultura literaria del Derecho*, Granada, Comares, 2012. Para los aspectos metodológicos y

prácticos de la docencia del derecho a través del cine, puede verse el trabajo de Mario Ruiz, “La docencia del Derecho a través del cine. Una apuesta innovadora”, en el volumen editado por J. García Añón, *Transformaciones en la docencia y en el aprendizaje del Derecho*, Valencia, Innodret 2013, págs. 688-696.

6. Vid asimismo David F. Elmer, *The Poetics of consent - Collective Decision Making and the Iliad* (2013).

7. Es esta una perspectiva del Derecho que ha sabido explicar y desarrollar de forma sobresaliente Manuel Atienza, como lo testimonia la obra en la que se concentra y culmina su trabajo sobre el particular, el *Curso de Argumentación jurídica*, Madrid, Trotta, 2013.

8. Sobre ello, García Añón, “La Clínica Jurídica de la Universitat de València: el compromiso social de l’aprenentatge participatiu”, *Revista Futura*, núm. 24, primavera-estiu 2012, pág. 35-37.

9. Sobre los CLS, puede verse el artículo de Duncan Kennedy en el número 11 de la revista *Doxa* (1992), y los diferentes trabajos del profesor Pérez Lledó; por ejemplo, su “Critical Legal Studies en pocas palabras”, *Teoría y Derecho: revista de pensamiento jurídico*, 10 (2011). Pero no cabe olvidar que desde una de las corrientes de los CLS, el feminismo jurídico, la profesora Williams habla de los estudios sobre Literatura y Derecho como una tradición centenaria: cfr. su *Empty Justice: One Hundred Years of Law, Literature and Philosophy* (2002).

10. Cfr. Posner, R., *Law and Literature: A Misunderstood Relation*, Harvard University Press, 1988; Weisberg, R., “Poethics: Toward a Literary Jurisprudence”, en *Poethics and Other Strategies of Law and Literature*, Columbia University Press, 1992; Ward, “Law and Literature: A Continuing Debate”, en *Law and Literature: Possibilities and Perspectives*, Cambridge University Press, 1995.

11. Cfr por todos su reciente *Curso de argumentación jurídica*, Trotta, 2013.

12. Así, su ensayo a propósito del film de Tarantino *Django unchained*: “Lincoln unchained: is Obama the global uncle Tom?”: <http://criticallegalthinking.com/2013/03/08/lincoln-unchained-is-obama-the-global-uncle-tom/>

13. Véanse también los trabajos de Anne Teissier-Ensminger, *Le Droit incarné. Huit parcours en jurilittérature* (2013) y asimismo, Antoine Leca & Benoît-Michel Descomberousse *La lyre de Thémis ou La poésie du droit, suivi d’extraits du Code Napoléon mis en vers français, 1811* (par Descomberousse) (2011).

14. El profesor Ramiro, además de otros trabajos acaba de coordinar un novedoso libro sobre las relaciones entre literatura, comic y Derecho: *Derecho, cine, literatura y cómic: cómo y por qué*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013.

15. Cfr, por todos el reciente *El escudo de Perseo. La cultura literaria del Derecho*, Comares, Granada, 2012.

16. Sobre ello, puede consultarse el número monográfico de la revista *CinémAction*, Monográfico *Cinema et engagement*, 140, 2011. Incluye un trabajo de Comany y Ponce, “Les quatre âges: le scénario comme palimpseste dans La guerre est finie”.

17. *Ars poetical Epistola ad Pisones*, V, 334.

18. Amar, V., art cit., pág. 133.

19. Permítaseme sugerir a los lectores que vean el montaje creado por Nacho Vegas para la edición de 2011 *Abycine* (el festival internacional de cine de Albacete) sobre la obra de Loach, (*Rif-Raf*, *Lloviendo piedras*, *LadyBird*, *La Cuadrilla*, *En un mundo libre*, o la reciente *The Angels’Share*) con música del propio cantautor asturiano.

20. Sin ánimo de exhaustividad cabe recordar films como *Los lunes al sol*, *Wall Street 1 y 2*, *Margin Call* (JC Chandor), *The Flaw* (David Kington), *Inside Job* (Charles Ferguson), *The Company Men* (J Wells), *Up in the Air*, *Too Big to Fall* (Curtis Hanson), *Deudocracia* (jreojratia).

## NOTA BIBLIOGRÁFICA

Amar, V., (2009), “El cine en la encrucijada de la educación y el conocimiento”, *Enl@ce: Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 6 (2), 131-140.

- Company, J.M., “Comunicación audiovisual: poders del cinema”, en Varios Autores, (2011), Revista *Futura*, nº 22/2011, monográfico, *Cinema i Educació*.
- Company, Juan M., (2007), “Para una metodología de la enseñanza del cine ¡Viene el rinoceronte!” *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, nº 29, 2007, págs. 59-62.
- Company J.M., Ponce, V., “Les quatre âges: le scénario comme palimpseste dans La guerre est finie”, *CinèmaAction*, Monográfico *Cinema et engagement*, 140/2011.
- Company J.M., Ponce, V., “El delirio como texto”, *Contracampo: ensayos sobre teoría e historia del cine*, coord. por Jenaro Talens Carmona y Santos Zunzunegui Díez, 2007, págs. 227-231.
- De Lucas, J., “En el origen del pacto social”, en Varios Autores (Presno, M.A., Rivaya, B., coords), *Una introducción cinematográfica al Derecho*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2006.
- García Anón, J., “La Clínica Jurídica de la Universitat de València: el compromís social de l’aprenentatge participatiu”, Revista *Futura*, nº 24, primavera-estiu 2012, págs. 35-37.
- López Gandía, “La representación del trabajo en el cine entre fordismo y postfordismo”, *Revista de Derecho Social* 31, 2005, págs. 231-256.
- Monterde, E., *La imagen negada. Representaciones de la clase trabajadora en el cine*, Valencia, Filmoteca de la Generalitat, 1998, 296 páginas.
- Rosellini, R., (1979). *Un espíritu libre no debe aprender como esclavo: Escritos sobre cine y educación*. Barcelona, Gustavo Gili.
- Sand, S., *El siglo XX en pantalla. Cien años a través del cine*, Barcelona, Crítica, 2004, 569 páginas.
- Varios Autores (Presno, M.A. y Rivaya, B., coords), *Una introducción cinematográfica al Derecho*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2006.
- Varios Autores, (2011), Revista *Futura*, nº 22/2011, monográfico, *Cinema i Educació*