

Revista Ex Legibus N° 5, octubre 2016, pp. 19-48

CINE, ENSEÑANZA DEL DERECHO Y ARGUMENTACIÓN JURÍDICA*

CINEMA, LAW EDUCATION AND LEGAL ARGUMENTS

*Roberto Lara Chagoyán***

RESUMEN: Este artículo busca explicar cómo el cine puede convertirse en una herramienta argumentativa para el estudiante de Derecho. Al promover que el alumno observe el Derecho en el cine entenderá que las normas como las emociones forman parte del análisis de la realidad en un caso. Es posible comprender esto si se enseña bajo un método similar al utilizado en la Universidad de Yale, donde la reflexión por la estructura del sistema jurídico va de la mano con la formación en la técnica jurídica. Y si el Derecho es entendido como argumentación, con lo cual se admite la posibilidad de una justificación externa como lo puede ser la moral, la política o la ciencia. A juicio del autor, el cine es una herramienta argumentativa que, en más de un sentido, puede ayudar al estudiante de Derecho del siglo XXI a cambiar su visión a propósito del fenómeno jurídico. Se concluye que el cine se distingue por ofrecer dos importantes ventajas: poner los argumentos y los conceptos jurídicos al alcance del alumno, en un contexto muy cercano a la realidad; y provocar emociones a fin de que el estudiante se apropie verdaderamente del conocimiento, pues éstas son un componente necesario de la razón.

* Las ideas expuestas en este artículo fueron presentadas en la Conferencia "Argumentación Jurídica y Enseñanza del Derecho", impartida por el autor en el marco del 1er. Congreso Nacional sobre Educación Judicial: "Tendencias actuales en la formación de servidores judiciales", el día 10 de febrero de 2016, en el Aula Magna de la Escuela Judicial del Estado de México. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=cOtuphWRJA>

** Doctor en Derecho por la Universidad de Alicante, España. Licenciado en Leyes por la Universidad de Guanajuato. Profesor de Posgrado en la Universidad de Guanajuato y en la Licenciatura en Ciencia Forense de la Universidad Nacional Autónoma de México. Presidente de la Asociación Mexicana de Justicia Constitucional. Actualmente es el Director General del Centro de Estudios Constitucionales de la Suprema Corte de Justicia de la Nación.

PALABRAS CLAVE: métodos de enseñanza, enfoque argumentativo, retórica, ejercicios argumentativos.

ABSTRACT: This article seeks to explain how cinema can become an argumentative tool for the Law student. By promoting that the student observes the Law in the cinema, he/she shall understand that the norms, like the emotions, are part of the analysis of the reality of a case. It is possible to understand this, if taught by a similar method used in Yale University where the structural reflection of the judicial system goes hand in hand with the formation in judicial technique. And if the Law is to be understood like an argumentation, with which the possibility of an external justification such as moral, politics, or science can be admitted. In the opinion of the author, cinema is an argumentative tool that, in more than one sense, can help the Law student of the XXI Century to change his/her vision of the judicial phenomenon. It is concluded that the cinema is remarkable because it offers two important vantage points: to place arguments and judicial concepts at the reach of the student, in a close to reality context; and to evoke emotions in order for the student to really grasp knowledge, since these are a necessary component of reason.

KEYWORDS: criminal organizations, political crime, terrorism, corruption, criminal justice.

Recepción: 10/02/2016

Aceptado para su publicación: 15/05/2017

SUMARIO

1. Introducción. 2. El antes y el después en las concepciones del Derecho. 3. El cine: la aproximación de un lego. 4. Algunos modelos de enseñanza del Derecho. 5. Las funciones pedagógicas de la argumentación jurídica y su relación con el cine. 6. Las emociones, el Derecho y la argumentación. 7. A manera de conclusión. 8. Bibliohemerografía.

Para Don Julio César Vázquez Mellado-García, por su indirecto magisterio

*“La realidad, sin imaginación, es la mitad de la realidad”
- Luis Buñuel*

I. Introducción

La vida no es una película. Esta afirmación la hemos escuchado desde niños y, por lo menos a mí, me decepciona si pienso en determinados filmes. En otros casos, me alegro que no lo sea y no podría estar más de acuerdo con la afirmación, especialmente cuando hablamos de malas películas. Lo cierto es que el cine, por su popularidad y fácil difusión, nos acompaña a lo largo de la vida y se convierte en una suerte de hábito ligado a un cierto deber autoimpuesto: ¿Hace cuánto que no voy al cine? La pregunta revela un tipo de insatisfacción culposa parecida a la que tenemos cuando no hemos ido al dentista en un tiempo considerable. Algunas películas marcan determinados momentos de nuestra vida y dejan una impronta indeleble que nos permite regresar a ese momento cada que nos acordamos (o volvemos a ver u oímos la banda sonora) de una película. Como muestra, recuérdese la escena de *Matar a un ruiseñor* (Robert Mulligan, 1962) en la que el abogado Atticus Finch —arquetipo del hombre sensato, sabio, padre ejemplar y practicante de los valores de la igualdad, el respeto y la armonía— sale de la Corte después de perder la primera instancia del juicio en el que defendía a Tom Robinson, el joven afroamericano acusado y condenado injustamente por el delito de violación. El valiente abogado, abatido pero firme, se dispone a abandonar la sala de audiencias, y en ese momento la comunidad negra del pueblo —segregada al piso superior de la Corte— se pone de pie en homenaje al ilustre ciudadano. Se trata, quizás, del mejor homenaje que una comunidad sencilla y agradecida ofrece a quien, con su actuación, lucha por la dignidad humana combatiendo la discriminación racial.

La vida, ciertamente, no es una película, pero las películas intentan explicar nuestras vidas, a través de todo tipo de personajes: cotidianos y legendarios; ignorantes y genios; malvados y bondadosos; demócratas y dictadores; jóvenes y viejos; ricos y pobres; fanáticos y liberales. El cine, pues, es un reflejo de lo que somos y, por lo tanto, es un mosaico de nuestros múltiples conflictos. El Derecho, como el instrumento por antonomasia para dirimir conflictos, también ha sido retratado en el cine, y también se ha servido del cine —y de la literatura, la pintura y otras artes— para dar cuenta de la complejidad de las relaciones sociales y buscar mejores respuestas a esas controversias.

Esta relación entre cine y Derecho ha sido muy explotada.¹ Sin embargo, el tema sigue dando para mucho. Lo que pretendo en este trabajo es simple: buscar una conexión entre cine, Derecho y argumentación; porque considero que el cine, como herramienta pedagógica, no debiera limitarse a servir como un simple “conjunto de ejemplos” para enseñar Derecho. A mi juicio, el cine es también una herramienta argumentativa que, en más de un sentido, puede ayudar al estudiante de Derecho del siglo XXI a cambiar su visión a propósito del fenómeno jurídico: puede combatir (o, incluso, abortar) el formalismo; puede emocionar y, por ende, interesar al alumno sobre algún tema en específico; puede contribuir en la formación del carácter del alumno; puede ayudar a la detección de falacias y, en general, puede contribuir a un mejor uso de las técnicas de razonamiento, tan necesarias en un jurista.

En este sentido, una primera pregunta que podemos hacernos es: ¿el cine puede contribuir significativa y positivamente en la enseñanza del Derecho? La respuesta que intuitivamente viene a la mente es un contundente sí, pero no vendría mal anteponer un “depende” a los siguientes tres aspectos: qué se entiende por Derecho; qué se entiende por cine y, desde luego, qué se entiende por enseñanza del Derecho. Otra

¹ Como muestra, encontramos la Editorial Tirant Lo Blanch, cuenta con la colección “Cine y derecho”, con títulos como: *El verdugo: un retrato satírico del asesino legal*, de Mario Ruiz Sanz; *Cine y pena de muerte*, de Benjamín Rivaya; *Prostitución y derecho en el cine*, de Enrique Orts Berenguer; *El color de la justicia*, de Rosario de Vicente Martínez; *Blade Runner. El Derecho, guardián de la diferencia*, de Javier de Lucas; *¿Vencedores o vencidos?*, de Francisco Muñoz Conde; *La lista de Schindler*, de Juan Antonio García Amado; *La letra escarlata*, de José Luis Pérez Triviño; *Un hombre para la eternidad*, de Mercedes Albi Murcia; *Derecho y Cine en 100 películas*, de Benjamín Rivaya; *Macbeth, la tragedia del poder*, de Ulises Schmill; *Torturas en el cine*, de Juan Antonio García Amado; *Salò o las 120 jornadas de Sodoma*, de Ángel Pelayo González Torres; *Senderos de gloria, Obedecer ¿a qué derecho?*, de Fernando Flores; *Matrix La humanidad en la encrucijada*, de Íñigo de Miguel; *El perfil del jurado en el cine*, de Juan Luis Gómez Colomer; *El Gatopardo*, de Jorge Correa; *JFK*, de Manuel Alcaraz Ramos; *Anatomía de un asesinato*, de Virgilio Latorre Latorre; *Intervención divina*, de Rafael Escudero Alday; y *Una introducción cinematográfica al Derecho*, de Miguel Á. Presno Linera. Vid., <http://www.tirant.com/editorial/coleccion/cine-y-derecho>.

pregunta sería: ¿En qué sentido puede servir el cine como herramienta argumentativa para un estudiante de Derecho? A mi juicio, en dos aspectos: primero, como herramienta retórica, al servicio del profesor, para hacer crecer de manera exponencial sus habilidades pedagógicas; y segundo, como herramienta de aprendizaje al servicio del alumno, para aprender a colocarse en infinitas situaciones (papeles, roles) y ser consciente del contexto a partir del cual se argumenta a favor o en contra de alguna tesis.

En las páginas que siguen, intentaré despejar —sin pretensiones de exhaustividad— las cuestiones relativas a los “dependes” antes anunciados: qué concepción del Derecho se presta más para los propósitos de este texto (apartado 2); qué entiendo por cine (apartado 3), y qué modelo de enseñanza del Derecho puede resultar más útil para nuestros propósitos (apartado 4). Posteriormente, intentaré hacer una conexión entre la argumentación jurídica y el cine, a través de sus funciones pedagógicas (apartado 5); enseguida, exploraré la conexión entre las emociones, el Derecho y la argumentación (apartado 6); y finalmente, plantearé algunas conclusiones (apartado 7).

2. El antes y el después en las concepciones del Derecho

No es mi intención dar cuenta de todas las concepciones del Derecho conocidas, sino dibujar de manera muy general dos de las más significativas del siglo XX,² con el propósito de determinar cuál de ellas resulta más compatible con el cine, visto como herramienta pedagógica; me refiero al positivismo normativista y a lo que se conoce como paradigma constitucionalista.

Empecemos con el positivismo normativista. Como se sabe, los defensores de esta corriente conciben al Derecho como un conjunto de normas creadas o modificadas mediante procedimientos preestablecidos y, a su vez, regulados por otras normas pertenecientes al sistema; esas normas, por otro lado, son identificables mediante criterios ajenos a la moral. Autores como Hans Kelsen, H.L.A. Hart, Genaro Carrió, Carlos Alchourrón y Eugenio Bulygin defendieron, cada uno con matices

² Para leer sobre concepciones del Derecho del siglo XX, Vid., ATIENZA, M., *El sentido del Derecho*, Barcelona, Ariel, 2001, pp. 273-312; del mismo autor, *El Derecho como argumentación*, Barcelona, Ariel, 2006, capítulo I, y *Curso de argumentación*, Madrid, Trotta, 2013, capítulo I. Asimismo, Vid., FASSÓ, G., *Historia de la filosofía del Derecho*, vol. 3, siglos XIX y XX, capítulos del XII al XVI, Madrid, Ediciones Pirámide, 1996; y NINO, C. S., *Introducción al análisis del Derecho*, 2ª edición, Buenos Aires, Astrea, 1980.

distintos, esencialmente la misma concepción.³ Manuel Atienza resume puntualmente las características de esa concepción mediante las siguientes notas:⁴ a) desde la perspectiva de la concepción del Derecho, éste es visto como una realidad dada; b) a partir de la perspectiva de cuáles son los elementos integrantes del Derecho, los normativistas consideran que se trata de normas y tipos de normas; c) desde la forma de estudiar el Derecho, se opta por un análisis de tipo estructural; y d) desde el punto de vista de la metodología, los normativistas persiguen describir neutralmente una realidad como un objeto previamente dado.

Esta forma positivista-normativista de concebir al Derecho no parece requerir otros recursos pedagógicos distintos a la nemotecnia, ya que lo que se busca (y la experiencia lo ha demostrado, especialmente en países como el nuestro en el que se ha abrazado fuertemente la visión kelseniana del Derecho) es que los alumnos aprehendan de memoria una serie de conceptos abstractos desconectados de la realidad social, política y económica, privilegiando una “pureza” metodológica, en la que el alumno aprenda a “aislar” lo jurídico de cualquier elemento “contaminante” que provenga del exterior, especialmente de la moral. Esta concepción desvirtúa todavía más la realidad del fenómeno jurídico cuando se desvía hacia el formalismo,⁵ esto es, cuando el positivista-normativista pone el acento, ya sea en los conceptos (formalismo conceptual: reducción del Derecho a un sistema de conceptos o “formas”); en la ley (formalismo legal: identificación del Derecho con la ley general, abstracta e impersonal); o en la jurisprudencia (formalismo jurisprudencial: reducción del Derecho en el —common law— a unos pocos casos judiciales).

A partir de estos presupuestos, se antoja difícil que un profesor positivista-normativista pudiera utilizar el cine para algo más que ejemplificar o afianzar la memorización de los textos legales. Me atrevo a decir que una buena película poco podría influir en la enseñanza nemotécnica de conceptos, procedimientos, términos, plazos y, en general, los elementos que un abogado necesita para ejercer el oficio de jurista. Para este sector del pensamiento, el cine podría resultar poco útil o incluso irrelevante, si tomamos en cuenta los presupuestos teóricos de su concepción. Aunque podríamos encontrarnos con positivistas que admitieran que el

3 Las obras más representativas de estos autores son: KELSEN, H., *Teoría Pura del Derecho*, traducción castellana de Roberto J. Vernengo, 7ª edición, México, Porrúa, 1993; HART, H.L.A., *El Concepto de Derecho*, 2ª edición, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1963; ALCHOURRÓN, C. y E. BULYGIN, *Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas y sociales*, Buenos Aires, Astrea, 1974.

4 ATIENZA, M., *El Derecho como...*cit., pp. 32-33.

5 ATIENZA, M., *El Sentido del...*cit., p. 277.

cine pudiera ser una herramienta pedagógica para afianzar esa visión, lo cierto es que la ventaja sería marginal, reduciéndose, como lo he señalado, a utilizar las películas como ejemplos. Otros positivistas podrían llegar a sostener que el cine desvirtuaría la enseñanza del Derecho por impregnar de emociones al alumno. Más adelante retomaré esta idea.

Por otra parte, tenemos una serie de concepciones que, en general, coinciden en que el Derecho es una realidad dinámica que consiste no tanto (o no sólo) en una serie de normas o enunciados de diverso tipo, sino en una práctica social compleja que incluye, además de normas, procedimientos, valores, acciones, agentes, etcétera. Autores de la talla de Ronald Dworkin, Neil MacCormick, Robert Alexy, Joseph Raz, Carlos Santiago Nino, Luigi Ferrajoli o Manuel Atienza, cada uno con sus propios matices, podrían identificarse con este grupo de concepciones.

¿Qué es lo que identifica a estas corrientes de pensamiento? Se trata de una serie de concepciones del Derecho identificadas por la centralidad que tiene el concepto de Constitución, y que pueden ser vistas como la estela que va dejando el avance del Estado constitucional de finales de los años setenta del siglo XX.⁶ En lo esencial, coinciden con lo que Manuel Atienza denomina “Derecho como argumentación”, que viene a integrar las tres visiones clásicas del fenómeno jurídico: como norma, como hecho social y como valor. Esta nueva forma de entender el Derecho tiene la virtud de superar la parcialidad de cada uno de los enfoques tradicionales, pero sin perder, por un lado, la nitidez que suministraban esas visiones parciales y sin limitarse, por otro lado, a una mera yuxtaposición de los elementos que las mismas ofrecían. En suma, el enfoque consiste en considerar al Derecho como una técnica para la resolución de determinados problemas prácticos, lo cual se lleva a cabo mediante decisiones que necesitan ser justificadas argumentando a su favor; se trata, pues, de una visión eminentemente instrumental, pragmática y dinámica

⁶ Manuel Atienza describe este cambio de la manera siguiente: “...se está gestando una nueva concepción del Derecho que no se deja ya definir a partir de los anteriores parámetros. Se sigue hablando de positivismo jurídico (incluyente, excluyente, ético, crítico, neopositivismo, etc.), al igual que de neorealismo, neousnaturalismo, etc., pero las fronteras entre esas concepciones parecen haberse desvanecido considerablemente en parte porque lo que ha terminado por prevalecer son las versiones más moderadas de cada una de esas concepciones. En este cambio de paradigma, la obra de Dworkin (a pesar de sus ambigüedades) ha sido quizás la más determinante, el punto de referencia a partir del cual se toma partido en amplios sectores de la teoría del Derecho contemporánea. Y, de hecho, muchos otros autores procedentes de tradiciones filosóficas y jurídicas muy diversas entre sí (el positivismo jurídico, el realismo, la teoría crítica la hermenéutica, el neomarxismo, etc.) han defendido en los últimos tiempos tesis que, en el fondo, no se diferencian mucho de las de Dworkin; pienso en autores como McCormick, Alexy, Raz, Nino o Ferrajoli. Entre ellos existen, desde luego, diferencias que, en ocasiones, no son despreciables, pero me parece que a partir de sus obras pueden señalarse ciertos rasgos característicos de esa nueva concepción”. ATIENZA, M., *El Derecho como...cit.*, pp. 54-55.

del Derecho, que presupone, utiliza y, hasta cierto punto, da sentido a las contribuciones teóricas aportadas desde las otras tres perspectivas.

Pues bien, en este segundo modelo, la nota esencial consiste en reconocer que el Derecho está orientado a la resolución de problemas reales en la sociedad, en un contexto que es todo menos simple. Los problemas reales no pueden reputarse como puramente jurídicos, puesto que tienen componentes sociales, políticos, educativos, culturales, económicos, morales, etcétera. El conflicto real, entonces, necesita una respuesta ciertamente jurídica, pero no cerrada a lo que se conoce como justificación interna; el jurista que admite la concepción del Derecho como argumentación admite la posibilidad de que en ciertos casos sea posible una justificación externa, es decir, proveniente de otros ámbitos como la moral, la política, la economía, la sociología o la ciencia.

Esta concepción del Derecho es más abierta que la anterior y, por ende, menos impermeable a diferentes y novedosas herramientas pedagógicas, como el cine. El cine presenta posibilidades casi ilimitadas para poder ejemplificar instituciones sociales, hechos, relaciones humanas, ejercicio del poder y, en general, conflictos de toda índole que bien pueden servir a los docentes para hacer entender a los estudiantes, de manera más tangible, el fenómeno jurídico. Ahondaré sobre este tópico más adelante.

3. El cine: la aproximación de un lego

No me considero un entendido en cine, pero igual que el vino, me gusta mucho, así que, en los siguientes apuntes sobre cine, no espere el lector la erudición de un sommelier, sino las aproximaciones de un simple bebedor de vino.

Luis Buñuel definía al cine como: "... un arma maravillosa y peligrosa si la maneja un espíritu libre. Es el mejor instrumento para expresar el mundo de los sueños, de las emociones y del instinto".⁷ Esta definición es tan sencilla como profunda y está respaldada por un genio indiscutible en la materia. Así que voy a tomarla como punto de partida para el modesto propósito que aquí persigo: demostrar las bondades pedagógicas del cine para estudiar el fenómeno jurídico.

El cine es quizás el arte más popular que existe porque, sin entrar a diferenciaciones exquisitas —cine como expresión artística versus cine

⁷ GÓMEZ FRÖDE, K. X., *El arte cinematográfico como herramienta pedagógica para la enseñanza del Derecho y de la teoría general del proceso*, México, Tirant Lo Blanch, 2013, p. 15.

como industria— se ocupa de la vida misma de los seres humanos sin prácticamente ninguna exclusión: se filma sobre prácticamente todo lo que sucede en el mundo real y ficticio.

El cine, entonces, se parece en gran medida al Derecho, porque si se lo concibe sin las ataduras del formalismo jurídico, también se ocupa de todas las dimensiones del ser humano. Por eso, existe un gran acuerdo en aproximar el cine al Derecho o el Derecho al cine, a fin de encontrar mejores explicaciones del fenómeno social. Como señala Octavio Salazar Benítez:

“El cine, al igual que el Derecho, también se ocupa de la vida. La refleja, la reproduce, la somete a crítica. Una película es, al mismo tiempo, un espejo y una ventana. En ella vemos reflejados nuestros dilemas, las preguntas que nos acechan, lo que hemos vivido y lo que no nos hemos atrevido a vivir. Con el cine nos emocionamos y hasta sufrimos porque hace que nos veamos nosotros mismos. De esta manera se convierte en memoria e incide de manera singular en la construcción de nuestra identidad. Pero, al mismo tiempo, el cine es una ventana abierta a “los otros”. Todo ello no quiere decir que no sea también espectáculo o entretenimiento, y por supuesto una industria, sino que por encima de todo constituye un elemento socializador de primera magnitud. Y lo es no sólo como reflejo sino también como creador de la realidad”.⁸

El autor de esta cita dibuja con sobrada elocuencia la esencia del cine y su evidente asimilación con el fenómeno jurídico. Considero que el cine también podría entenderse desde el formalismo y seguramente el resultado sería distinto y, desde luego, indeseable. Sería distinto porque posiblemente se colocaría un listón muy alto para poder considerar “auténtico cine” a una película, y quedarían fuera muchas obras cinematográficas con enorme fuerza explicativa de cara al fenómeno jurídico. De este modo, entiendo que todo tipo de películas, y no sólo las de abogados o las de “arte”, pueden servir como herramientas pedagógicas.

Por otro lado, conviene introducir una distinción interesante para entender el papel del cine en la enseñanza del Derecho: 1) analizar el Derecho en

⁸ SALAZAR BENÍTEZ, O., “Cine y valores constitucionales: el Derecho en movimiento”, en Barrera Ortega (coord.), *Derecho al cine. Una introducción cinematográfica al Derecho constitucional*, México, Tirant Lo Blanch, 2012, p. 18.

el cine; y 2) ver el Derecho como cine.⁹ En el primer caso —afirma el autor—, se trata de analizar las representaciones del Derecho en el cine, y en el segundo, se adoptan las herramientas de la representación o de la crítica cinematográfica en el análisis del fenómeno jurídico. Naturalmente, en este trabajo me voy a referir a la primera perspectiva, pues prefiero entender que un profesor de Derecho enseñe mediante películas, a que un crítico o un director de cine enseñen Derecho.

En resumidas cuentas: desde mi punto de vista, el cine es una ventana para ver a los demás, un espejo para vernos a nosotros mismos, y un sueño en movimiento que se queda en la mente como el aroma de un perfume: cada que recordamos una película, como cada que olemos un determinado perfume, recordamos con lujo de detalle un pasaje de nuestra vida. Las películas nos dejan para siempre en la memoria desde los olores de la dulcería hasta el color de las cosas de la infancia y, por supuesto, nos hace recordar a las personas con las que compartimos la película, sin dejar de mencionar las múltiples emociones que experimentamos en esos momentos. ¿Quién podría decir que la escena de Casablanca (Michael Curtiz, 1942), en la que Sam toca en el piano *As time goes by*, no le recuerda algo importante? ¿Quién podría olvidar la emoción que provoca la última escena de *Luces de la Ciudad* (Charles Chaplin, 1931), en la que la florista ciega reconoce a Charlot como su benefactor? ¿Cómo olvidar la inscripción “Rosebud” del trineo, en *Ciudadano Kane* (Orson Welles, 1941)? ¿O la escena de *Ladrón de Bicicletas* (Vittorio De Sica, 1948) en la que Antonio y su hijo Bruno deciden darse el banquete de su vida?

Si convenimos que esto es una noción convincente de cine, entonces podemos avanzar en nuestro comentario.

4. Algunos modelos de enseñanza del Derecho

Como adelanté, es importante preguntarnos sobre qué modelo de enseñanza del Derecho puede resultar más útil para utilizar el cine, como herramienta pedagógica.

Algunas de las más importantes y conocidas estrategias de la enseñanza del Derecho son:¹⁰ el modelo tradicional, el modelo de la docencia

9 PÉREZ TRIVIÑO, J. L., “Cine y derecho. Aplicaciones docentes”, *Quaderns de Cine*, núm. 1, Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Alicante, 2007, p. 76, <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/15985/1/bmc0c5c4>

10 En un trabajo anterior, me referí a estas estrategias. *cf.* LARA CHAGOYÁN, R., “La enseñanza de la teoría del Derecho”, en *50 años del Departamento de Derecho*, México, Universidad Iberoamericana, 2002, pp. 177-208.

tecnocrática y el modelo de la docencia crítica.¹¹ El modelo de Yale Law School, merece una mención aparte porque se considera como uno de los más prestigiosos y antiguos del mundo.

4.1. Modelo tradicional

El modelo tradicional de enseñanza del Derecho¹² tiene sus antecedentes en la edad media.¹³ Se justifica, por razones obvias, en que los profesores de aquél tiempo fueran los únicos “dueños” del conocimiento, pues, al no existir otras fuentes, los aprendices tenían necesariamente que recurrir a él. Ello daba lugar a un autoritarismo derivado de la posición de dominio intelectual del profesor al alumno. De nadie es desconocido que en la actualidad todavía sigue vigente en buena medida este método; pero concretemos los rasgos característicos de este modelo:¹⁴

a) Verticalismo. Las únicas relaciones posibles que se dan en clase son jerárquicas, en las que necesariamente existe una autoridad (el profesor) y un hábito de obediencia (llevado a cabo por los alumnos). Es natural que en este tipo de relación exista la confianza absoluta (basada, claro está, en una falacia: la de la autoridad, precisamente) en la infalibilidad del profesor. Como es evidente, esto lleva necesariamente a la imposibilidad de la gestación de un pensamiento crítico, lo cual resulta paradójico si convenimos que, precisamente, es la universidad el lugar en el que se admiten en la mesa del análisis todos los posibles puntos de vista.¹⁵

b) Autoritarismo. Derivado de lo anterior; podemos decir que en la celebración de una clase sólo el profesor tiene la voz y no los alumnos; éstos pueden participar sólo cuando el docente les otorgue el uso de la palabra.

¹¹ Soy consciente de que ésta es apenas una clasificación de las estrategias existentes, pero considero que es suficiente para dibujar un panorama general de lo que han sido históricamente las formas de enseñar y que bien pueden aplicarse a la enseñanza del Derecho. Si se quiere abundar en el tema, Vid. VÁZQUEZ, R., “Modelos teóricos y enseñanza del Derecho”, *Revista Mexicana de Derecho Público*, Departamento de Derecho, ITAM, núm. 2, octubre de 2001; para una visión más “anecdótica”, Vid., *Enseñanza del Derecho y sociedad en Latinoamérica*, V Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Católica de Córdoba, Argentina, 1974.

¹² Sobre el modelo tradicional Vid.: FREYRE, P., *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973; WITKER, J., “Docencia crítica y formación jurídica”, en WITKER, J. (comp.), *Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho*, México, UNAM, 1995; FAURÉ, E., et al., *Aprender a Ser*, Madrid, Alianza Universidad, UNESCO, 1983.

¹³ CAMPOS CHACÓN, A., *Enseñanza del Derecho y metodología jurídica*, 2ª edición, México, Cárdenas Editor, 1992, pp. 5-12.

¹⁴ WITKER, J., “Docencia crítica...”, *op. cit.*, pp. 222 y ss.

¹⁵ ORTEGA Y GASSET, J., “Misión de la Universidad”, *El Arquero, Revista de Occidente*, Madrid, 1968, pp. 35 y ss.

c) Verbalismo. El único recurso utilizado es la llamada “clase magistral”, en la que el profesor ofrece una exposición oral del tema a tratar sin tener en cuenta, en principio, la participación activa de los alumnos.¹⁶

d) Intelectualismo. Se fija, como objetivo, que el alumno desarrolle el aspecto cognoscitivo que en Derecho se traduce en la mera acumulación de datos, es decir, la repetición memorística; lo que se queda fuera es, según algunos, los aspectos valorativo y de consciencia social.¹⁷

El método tradicional, como dije, sigue aplicándose en un buen número de universidades y se ha convertido en un círculo vicioso, puesto que, al no existir una genuina carrera académica (profesores de tiempo completo, dedicados en exclusiva a la enseñanza y la investigación¹⁸), los encargados de la enseñanza del Derecho lo hacen como lo vieron hacer a sus maestros en la universidad, sin tener muchas veces ningún otro parámetro que la admiración a uno de ellos, que no hizo otra cosa que aplicar, con mayor o menor éxito, el método tradicional.

4.2. Modelo de la docencia tecnocrática

Este modelo se asocia con la psicología conductista que, como se sabe, considera que el aprendizaje se va registrando en la medida en que se observan ciertos cambios que experimentan los estudiantes en su conducta.¹⁹ Lo que se busca con este método es adiestrar a los estudiantes para que puedan describir y delimitar clara, precisa y unívocamente las conductas que de ellos se esperen. Dicho en otras palabras, al alumno se le entrena para tener una determinada personalidad: la del

¹⁶ Se ha convertido en un lugar común la opinión negativa que se tiene hacia las clases magistrales como *único recurso*. Jorge Witker ha señalado que las clases magistrales “sustituyen a la realidad y a las fuentes del conocimiento mismos”, *cfr.* WITKER, J., “Docencia crítica...”, *cit.*, p. 222. No obstante lo anterior, algunos autores opinan —y con razón, según creo— que no conviene confundir la clase magistral con “todas las formas de transmisión oral del pensamiento”; así opina, por ejemplo, Sánchez Fontáns “Sólo el método oral permite que el profesor desarrolle ante sus alumnos el proceso de construcción de los conceptos y de las soluciones, entrando en comunicación directa con el pensamiento del estudiante, incitándolo a realizar simultáneamente un ejercicio intelectual”, *cfr.* SÁNCHEZ FONTÁNS, J., “El método activo en la enseñanza del Derecho”, *Revista de la Facultad de Derecho*, Universidad Central de Venezuela, núm. 18, Caracas, 1959, p. 326. Desde mi punto de vista, habría que precisar que la crítica de fondo hacia la clase magistral va en el sentido de lo insuficiente que resulta, mas no de que en sí misma sea algo negativo, por eso subrayamos que no debería usarse como *único recurso*.

¹⁷ FAURÉ, E., *et al.*, *Aprender a Ser*, *op. cit.*, p. 28.

¹⁸ En México, son realmente escasos los centros de enseñanza superior que tienen departamentos académicos en toda regla, como ocurre en la mayoría de las universidades europeas y norteamericanas. La regla, en nuestro país, es que la gran mayoría de los profesores de Derecho se dedican a alguna otra profesión jurídica: son fiscales, jueces, asesores, abogados litigantes, etcétera. El valor agregado, ciertamente, puede ser que estos profesores compartan su experiencia con los estudiantes, pero el déficit es que no cuentan con el tiempo necesario para preparar su clase, seleccionar materiales, casos, etcétera.

¹⁹ WITKER, J., “Docencia crítica...”, *op. cit.*, p. 223.

abogado; el estudiante empieza la carrera con una determinada meta: ser transformado, tal y como si existiera un molde conductual preciso y predeterminado al que se debe aspirar si se quiere pertenecer a la clase de los expertos en Derecho.

La guía de la conducta se refuerza con castigos o con premios. Existen conductas programadas a las que están asociadas dichos estímulos y en las que han de cumplirse necesariamente los objetivos trazados. Los alumnos llegan a modificar sus hábitos en función de que esperan acumular la mayor cantidad de premios y la menor cantidad de castigos. Cuentan de manera muy especial, los récords tales como “el mejor de la clase”, “el graduado con honores”, etcétera, así como las descalificaciones públicas en las que se ataca a los alumnos mediante el recurso a la humillación.

Otra característica del método tecnocrático es la neutralidad respecto de los contenidos histórico-sociales, valorativos y políticos. Se busca el adiestramiento y el dominio de la técnica sin dejar lugar a las observaciones o reflexiones ajenas a los objetivos planteados. Se considera que la misión de la universidad es lograr, exclusivamente, que los alumnos terminen siendo expertos en su profesión, lo demás queda fuera del alcance del proceso de la enseñanza.²⁰

4.3. Modelo de docencia crítica

Para este modelo, la educación se concibe como el análisis de los aspectos contextuales del proceso enseñanza-aprendizaje. Aquí no se buscan las normas del “deber ser” de la enseñanza, ni se trata de alcanzar ideales presupuestos, sino abordar los problemas con la mayor objetividad posible con la correspondiente eliminación de los tradicionales roles de mando y obediencia.²¹ Según este modelo, el proceso de la enseñanza trasciende el ámbito del salón de clase. Se trata de comprender los siguientes tres niveles: el social (analizando las causas políticas, económicas, sociales y culturales relacionadas con el problema); el escolar (haciendo un análisis de las prácticas escolares tradicionales para detectar los posibles errores y proponiendo nuevas ideas); y, finalmente, el del aula (analizando y tratando de superar los roles tradicionales del profesor y del alumno, enseñando y aprendiendo algo más que mera información, y seleccionando adecuadamente los contenidos que se van a manejar).²²

²⁰ Un buen ejemplo de esta “neutralidad” puede observarse en el ideario de la Escuela Libre de Derecho de México (www.eld.edu.mx).

²¹ Witker menciona los apuntes de un curso taller de didáctica general celebrado en la Universidad de Colima en 1995. *cf.* WITKER J., “Docencia crítica...”, *cit.*, pp. 224-125.

²² *Ibidem*, p. 125.

4.4. La facultad de Derecho de Yale

En 1892 salió a la luz pública el primer volumen del Yale Law Journal, revista en la que publican los estudiantes de Derecho de dicha universidad. A partir de este primer volumen se inició una singular práctica en los Estados Unidos que tiene que ver con los métodos de enseñanza del Derecho: algunos de los más destacados profesores, no sólo de Yale, sino de otras prestigiosas universidades, contestan las inquietudes de los estudiantes a propósito de los métodos de enseñanza del Derecho. Esta preocupación, como dice Martín F. Böhmer:

“...muestra que los artículos aquí presentados [en la Yale Law Journal] no son excepcionales ni trabajos aislados, sino ejemplos de una práctica permanente y antigua; la práctica de examinar críticamente la concepción general de la enseñanza del Derecho que brinda la facultad”.²³

Reunir en un pequeño catálogo las estrategias que se han seguido en Yale, con su respectiva evolución, es una tarea complicada que demanda mucho más espacio y seguramente otra finalidad que la que aquí nos ocupa. Por ello, voy a dibujar un panorama general de los métodos de enseñanza que se utilizan en dicha universidad.²⁴

Un primer rasgo que sobresale del método de Yale es la concepción que se tiene, en lo general, del Derecho. En palabras de Owen Fiss:

“El Derecho es una inusual combinación entre lo académico y lo profesional. La enseñanza del Derecho requiere que un profundo conocimiento de la sociología, la historia, la filosofía, la economía y otras materias tratadas en las escuelas para graduados sea utilizado para indicar, de manera disciplinada, los problemas concretos que surgen del ejercicio del poder de un grupo profesional”.²⁵

El autor señala que Yale se preocupa por enfatizar más el aspecto académico porque lo que más importa es que los estudiantes sean capaces de reflexionar acerca de los fines del sistema jurídico y de diseñar estructuras organizacionales para satisfacer esos fines. Esto es mejor que formar técnicos que meramente sepan manipular un conjunto de reglas,

23 BÖHMER, M. F. (comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1999, p. 19.

24 Voy a seguir de cerca el artículo de O. Fiss, “The law according to Yale”, en MACDOUGAL Myres S. and W. Michalel Reisman (ed.), *Power and Policy in Quest of Law. Essays in Honor of Eugene Victor Rostow*, Boston, Martinus Nijhoff Publishers, 1985.

25 FISS, O., “The law according ...” *op. cit.*, p. 418.

técnicas y doctrinas para la defensa de ciertos intereses. En este sentido, el perfil del egresado de la carrera de Derecho de Yale es el de un jurista integral que domine no sólo la técnica jurídica, sino que, además, sepa conjugar adecuadamente los aspectos estructural, funcional y valorativo del fenómeno jurídico.

Las formas de enseñar de Yale están estrechamente vinculadas a la estructura de la institución, la cual permite que cada unidad académica (entiéndase, el profesor y sus distintos ayudantes) decida sus propios métodos de enseñanza. Esta libertad ha sido calificada por Fiss, como la “anarquía organizada”, en la que:

“El elemento anárquico consiste en la libertad (...) de cada miembro del cuerpo docente para decidir qué es lo que se va a enseñar, cómo planificar el curso y cuándo hacerlo. La libertad del cuerpo docente es honrada en la mayoría de las facultades de derecho en cuestiones de trabajo académico, presumiblemente a partir del reconocimiento de los aspectos individualistas del trabajo creativo, pero en Yale una libertad similar se extiende a las aulas...”²⁶

Por eso, la libertad de cátedra es en Yale algo más que una declaración de buenos propósitos. Se trata de la convicción que existe de que cada profesor asume realmente un sentido de responsabilidad hacia la educación general de los estudiantes. Un importante y destacado recurso es la celebración de un buen número de seminarios en los que los estudiantes han de realizar bastantes y buenos trabajos escritos e investigaciones (cosa que en Yale es posible gracias a la proporción alumno-profesor tan ventajosa que existe). El alumno se va formando, más que como un experto de las normas, como un jurista integral que sabe leer; que sabe poner por escrito lo que piensa y que sabe dar razones para justificar lo que piensa.²⁷

Otra estrategia utilizada es la institucionalización de los “talleres jurídicos”. Owen Fiss admite que, en realidad, no todo es anarquía en Yale: los talleres jurídicos son la excepción. La finalidad de los talleres jurídicos es, más que nada, fomentar la discusión y estimular los debates entre los profesores. Los talleres son, pues, una forma de educación continua. Uno de los más importantes es, precisamente, el de teoría del Derecho. La importancia que se le da al aspecto teórico es evidente en Yale. Según Fiss:

²⁶ *Ibidem*, p. 421.

²⁷ *Ibidem*, p. 422.

“La estructura del Derecho está fijada en los intrincados detalles de las reglas de la profesión, y el dominio de esos detalles es esencial para cualquier investigación general. Una facultad de derecho académica lo sabe, y al mismo tiempo insiste (tal vez «desea» es la palabra correcta) que las investigaciones más teóricas constituyan el centro de la empresa educativa y que el dominio de lo específico se ponga al servicio de lo general.”²⁸

En suma, en Yale la enseñanza del Derecho es intelectualmente más ambiciosa y más amplia que el mero “arte del dominio de las normas”, se trata, como dice Fiss, de que los alumnos aprendan a realizar “una reflexión sobre los propósitos del Derecho y una síntesis mágica (...) entre lo técnico y lo teórico”.²⁹

Como puede verse, las estrategias de enseñanza del Derecho son diferentes y algunas de ellas pueden compatibilizarse mejor que otras con el cine como herramienta pedagógica: los modelos tradicional y tecnocrático resultan poco atractivos para este propósito, pero no así el modelo crítico y el de la Universidad de Yale. En este último, se busca que el alumno —el futuro jurista— no sólo acumule conocimientos, sino que se llene de experiencias formativas que lo hagan un profesionalista más integral, más completo y, por ende, más cercano al auténtico fenómeno jurídico. Como se verá a continuación, estos modelos son compatibles con el enfoque argumentativo del Derecho, y también con el cine como herramienta argumentativa.

5. Las funciones pedagógicas de la argumentación jurídica y su relación con el cine

Manuel Atienza señala que una de las razones que explican el auge de la argumentación jurídica es su carácter pedagógico. Para el profesor de Alicante, una enseñanza “más práctica” del Derecho no debe entenderse como menos teórica, sino como una enseñanza más metodológica y más argumentativa.³⁰

A mi juicio, el enfoque argumentativo del Derecho que propone Atienza facilita el estudio del fenómeno jurídico por varias razones: 1) porque, al

²⁸ *Ibidem*, p. 420.

²⁹ *Ibidem*, p. 421.

³⁰ ATIENZA, M., *El Derecho como...cit.*, pp. 17-18.

integrar los enfoques tradicionales valorativo, estructural y funcional del Derecho jurídico, permite a los alumnos entender su complejidad y, al mismo tiempo, su riqueza; 2) porque el enfoque argumentativo, como método de enseñanza, se preocupa por entrenar a los alumnos en el arte del razonamiento y el pensamiento crítico, en lugar del entrenamiento tradicional basado casi exclusivamente en la memoria propio de los modelos tradicional y tecnocrático; 3) porque, bien encauzado, dota a los alumnos de herramientas discursivas (retóricas y dialécticas) que les permitirán enfrentar situaciones concretas de defensa, ataque o persuasión; 4) permite al alumno comprender los límites de la razón; 5) facilita el entendimiento y manejo adecuado de las emociones; y 6) permite que el alumno desarrolle ciertos rasgos de carácter: actitud reflexiva, crítica, habilidad dialéctica, visión analítica, hábito de la escritura, etcétera.

Pues bien, el cine puede formar parte de las estrategias de enseñanza que utiliza el enfoque argumentativo del Derecho, porque posee dos cualidades que lo hacen particularmente útil para ese propósito: las potencialidades contextual y emocional.³¹ La primera consiste en la posibilidad de mostrar, a través de una obra cinematográfica, un determinado hecho junto con el contexto en el que se desenvuelve, es decir, la posibilidad de mostrar un buen número de aristas de un solo problema; aristas de tipo económico, social, político, y/o moral. La segunda, como es obvio, consiste en la posibilidad de que el espectador se sienta conmovido emocionalmente por una película; el cine despierta nuestras emociones y excita nuestra empatía (muchas veces dormida) al hacernos sentir como uno de los personajes de la película que ríe, llora, sufre, goza, se llena de ira, de celos, de envidia, etcétera. El valor agregado del cine para la enseñanza del Derecho radica, sin duda, en el interés que despiertan las emociones que produce.

Estas dos potencialidades del cine guardan una enorme relación con la teoría de la argumentación jurídica, porque constituyen auténticas herramientas de tipo retórico, dialéctico y lógico, que muy bien se pueden utilizar en las aulas, no sólo para enseñar Derecho, sino para aprender a argumentar jurídicamente.

Por ejemplo, cuando un alumno estudia en un manual de derechos humanos o de derecho constitucional temas tales como la tortura, las violaciones al debido proceso, la presunción de inocencia, la libertad de expresión y de reunión o el secuestro, bien puede aprender los conceptos,

31 PÉREZ TRIVIÑO, J. L., *op. cit.*, pp. 69-74.

las reglas, las consecuencias jurídicas y, en general, las respuestas que ofrece el sistema normativo de algún país o el Derecho internacional de los derechos humanos. Pero si estas mismas enseñanzas las aprende el alumno mediante la exhibición de algunas (buenas) películas, entonces el resultado será mejor, porque los profesores habrán convencido (persuadido) a los alumnos de un propósito concreto: entender realmente este tipo de fenómenos, en la inteligencia de que no sólo son “jurídicos” sino también políticos, morales, sociológicos, etcétera. Asimismo, el alumno que así se aproxima a estos conceptos podrá articular mejores argumentos, porque habrá descubierto todo un contexto factual y se habrá emocionado con las películas. Una emoción de este tipo —decía yo líneas arriba— es como el aroma de un perfume que jamás se olvida. Es mucho mejor que repetir “machaconamente” los conceptos a fin de solamente memorizarlos. En todo caso, la argumentación que ofrece el cine excita una memoria emocional y permite despertar en los alumnos una auténtica conciencia de los hechos exhibidos en la película.

Las películas pueden ser algo más que ejemplos gráficos de los conceptos jurídicos: pueden ayudar al profesor a plantear un sinnúmero de ejercicios argumentativos, al estilo de un seminario, o mediante la defensa o el ataque de posturas o tesis extraídas de la película o, mediante el método socrático, buscar el surgimiento del conocimiento en el alumno, a través de buenas preguntas a cargo del profesor basadas en la película. La imaginación de cada profesor, acompañada del conocimiento de técnicas argumentativas y pedagógicas, podrán marcar la diferencia.

Desde mi punto de vista, el cine puede ser utilizado en la enseñanza del Derecho, no sólo para ejemplificar temas y conceptos, sino como una auténtica herramienta argumentativa, en dos sentidos: como instrumento retórico para que los profesores expongan los temas y puedan mejorar la persuasión en los alumnos, y como instrumento dialéctico mediante el cual los alumnos aprendan a argumentar a favor o en contra de alguna tesis, con la ayuda del profesor.

En efecto, la retórica y el cine tienen una importante conexión, porque una película tiene un innegable efecto retórico al persuadir o llamar a la acción a un auditorio. Cumple con los llamados presupuestos de la argumentación de los que hablaba Perelman, en su famoso Tratado de la Argumentación:³² el discurso (la película), el orador (los protagonistas,

³² PERELMAN, Ch. y OLBRECHT-TYTECA, L., *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, traducción española de Julia Sevilla Muñoz, Biblioteca Románica Hispánica, Madrid, Editorial Gredos, 1989, p. 38.

el guionista y el director) y el auditorio (los espectadores). El cine podría ubicarse dentro del género epidíctico, en el que los espectadores no tienen que pronunciarse, a diferencia de los géneros judicial y deliberativo. En este sentido, el profesor puede también jugar un papel de orador, cuando es él quien presenta el discurso (la película) a los alumnos para tratar de persuadirlos sobre algún tema de clase.

Una vez que la película ha sido exhibida en clase, el género puede variar del epidíctico al deliberativo, en el que todos los alumnos pueden participar activamente en el debate que suscita la película (todas lo hacen, aunque no siempre se conducen adecuadamente). En este momento, la retórica deja su lugar a la dialéctica mediante el intercambio de razones y la búsqueda de los acuerdos.

A continuación, expondré como ejemplos tres películas y los posibles ejercicios argumentativos que se podrían hacer con ellas. Los temas que tratan las tres son: la tortura, las violaciones al debido proceso, la presunción de inocencia, la libertad de expresión y de reunión, y el secuestro.

Rojo Amanecer (Jorge Fons, México, 1989) es una película que narra los sucesos ocurridos el 2 de octubre de 1968 en la Plaza de la Tres Culturas de Tlatelolco, en la Ciudad de México. Desde la intimidad de un departamento de interés social, el director logra comunicar todo el terror y la desesperación que sufrió toda una generación, protagonizado por el gobierno autoritario de Gustavo Díaz Ordaz, a través del sufrimiento de una familia mexicana de clase media y un grupo de jóvenes de la misma condición. En esta película es posible entender lo que son, en la práctica, las violaciones al debido proceso (detenciones arbitrarias —sin orden de aprehensión— incomunicación, violación al derecho a no declarar y a la presunción de inocencia); qué es la tortura; las “razones de Estado”; los crímenes de lesa humanidad; el abuso de la fuerza policiaca y del ejército; entre otras violaciones. Los conceptos se comunican a través de la riqueza de las imágenes en movimiento, pero con el contexto al que se refiere Pérez Triviño: es posible ver el tipo de vestimenta de los personajes, los anuncios de radio de la época, la música que se escuchaba, los temas de conversación, el ambiente de efervescencia política de los jóvenes, el lenguaje, los edificios, la plaza, las consignas, etcétera. Asimismo, las emociones en la película se exponen con crudeza, y es imposible para el espectador no sentirse dentro del filme.

Los ejercicios argumentativos que podrían surgir de esta película son por ejemplo: un seminario sobre los hechos de 1968, en el contexto de los juegos olímpicos, la ola de rebeldía juvenil que recorría el mundo por aquellos años, la figura de Gustavo Díaz Ordaz, la reciente revolución cubana, la ruptura generacional en materia de cultura, etcétera. Podría invitarse a un experto en el tema o, incluso, a alguno de los líderes del movimiento que sobrevivieron a esa terrible agresión. Los alumnos podrían, por otro lado, discutir los temas del debido proceso en las circunstancias relatadas, y determinar qué tan posibles (realizables, eficaces) eran entonces esos valores, y cómo son hoy en día.

Cordero de Dios (Lucía Cedrón, Argentina, 2008) es una obra cinematográfica en la que se conectan el presente y el pasado mediante la terrible experiencia del secuestro. De forma magistral, la directora conecta los años setenta del siglo XX, años de dictadura militar, en los que la dignidad de las personas que se oponían al régimen (e incluso las que no, pero estaban en el lugar y momento equivocados) se borró del imaginario colectivo. El terrorismo de Estado campó a sus anchas destruyendo familias, desapareciendo personas, torturando, robando bebés y una larga lista de horrores. La película logra que el espectador entienda no sólo los conceptos jurídicos de los hechos referidos, sino también su significado político e histórico y sus repercusiones sociales. La película, además, plantea un tema filosófico: el sacrificio del yerno, a cargo del suegro, para salvar a su hija de las garras de la dictadura; un “intercambio de inocentes” para el sacrificio, a la manera del Agnus Dei. Y como colofón: el rencor acumulado de una hija contra su padre y la desesperación de una nieta que está en medio del drama.

El ejercicio argumentativo que sugiero, consiste en que los alumnos formen equipos de discusión y nombren a un representante para hacer un debate más global. Los temas aquí no serían tanto los del debido proceso, sino los relacionados con la moral: ¿Es posible justificar moralmente — por ejemplo, desde el utilitarismo— la conducta del padre? ¿Qué relación guarda esta acción con el llamado estado de necesidad? Si el padre hubiera actuado conforme al imperativo categórico kantiano, la hija habría muerto con toda seguridad; en este sentido, ¿cabría un argumento a favor de esa vida? Ante la muerte segura de cualquiera de los padres de una niña menor de edad —recuérdese que los hechos ocurren durante la dictadura— ¿cabe la posibilidad de hacer alguna elección “razonable”?

Los albañiles (Jorge Fons, México, 1976), basada en la obra literaria homónima de Vicente Leñero, es una historia que gira en torno a un homicidio ocurrido en la construcción de un edificio de departamentos en la Ciudad de México que no termina por aclararse, pero que sirve como pretexto para contar una madeja de historias: la vida miserable de varios albañiles; la decadencia de un viejo alcoholístico pederasta; la brecha generacional entre un padre y un hijo que pertenecen a la clase pudiente, pero que no terminan por entenderse; las transas y el abuso de un contratista corrupto; la biografía velada de un frustrado seminarista que trabaja como plomero; la historia de dos adolescentes que despiertan al amor en un medio social hostil; la valentía de un albañil rebelde que no tiene empacho en señalar los actos de corrupción, ni de quejarse de las injusticias en general, entre otros relatos. La película muestra la cotidianeidad de la integración de las averiguaciones previas, la construcción o invención de culpables, la impunidad, el influyentismo, en una palabra: la corrupción enquistada en la procuración de justicia, y que, lamentablemente, sigue siendo una realidad en nuestros días. En esta película se muestra, además, el abismo existente entre las clases sociales de nuestro país; las condiciones de miseria y de explotación en que viven los trabajadores de la construcción; el deteriorado tejido social y los horizontes grises del desarrollo para la juventud.

Los ejercicios argumentativos, a partir de esta película, también podrían ser variados. Se me ocurre la idea de un ensayo que podría pedirse a los alumnos. El tema podría ser el contraste entre el "Derecho de los libros" y la práctica mexicana del Derecho. En el trabajo, los alumnos podrían explotar las ideas que rodean esta brecha entre el ser y el deber ser; ya que la película muestra que nada de lo que debiera ser es: se construye un culpable; se obtiene una confesión bajo tortura; se tortura, además, a todos los que son interrogados por la policía judicial; las garantías de seguridad jurídica brillan por su ausencia; se viola el derecho a una defensa adecuada, al no existir defensor; no se respeta la garantía de audiencia; existe un contubernio entre las autoridades y los influyentes; el abuso de los menores de edad; la explotación laboral; la violación de derechos humanos entre particulares y otras lindezas.

En suma, las potencialidades contextual y emocional del cine que quedan de manifiesto en estas tres obras cinematográficas demuestran la gran utilidad de este arte en el ejercicio de la docencia. Como he señalado, los profesores podrían utilizarlas como herramientas para enseñar Derecho

a través de la argumentación, y también para enseñar argumentación. Los alumnos podrían acompañar sus lecturas sustantivas y procesales con este tipo de materiales, y entonces hacer preguntas interesantes e inteligentes a los profesores, quienes, a su vez, se verían obligados a entender las instituciones de manera crítica y constructiva. El resultado, creo, no sólo sería exitoso en términos de conocimiento, sino también en términos de razonamiento práctico.

6. Las emociones, el Derecho y la argumentación

No quiero dejar de mencionar algunas ideas que podrían sugerir que no es tan buena idea utilizar el cine en la enseñanza del Derecho, especialmente si se piensa en la potencialidad emocional del cine. Pérez Triviño comenta dos posibles inconvenientes:³³ a) las emociones son en cierto sentido irracionales, porque no obedecen a ningún razonamiento, meditación o juicio; y b) las emociones están vinculadas con situaciones particulares y concretas de las personas y, por lo tanto, no permiten una comprensión o evaluación imparcial, abstracta y desapegada. Este tema abre una puerta de discusión mucho más amplia que tiene que ver con la relación entre las emociones y el Derecho.³⁴ En este último apartado,

33 PÉREZ TRIVIÑO, J. L., *op. cit.*, pp. 74-75.

34 González Lagier plantea cinco tipos de relaciones entre emociones y derecho que, en esencia, consisten en lo siguiente: 1) Las emociones juegan un papel determinante en la comprensión de la acción y la reconstrucción de sus elementos psicológicos o internos. En efecto, las acciones humanas son un tipo de hechos físicos dependientes de la voluntad que pueden ser positivas o pueden ser omisiones. Unas y otras, a su vez, pueden ser intencionales o no intencionales. La intención es el elemento que permite determinar si una acción es o no relevante para el Derecho, por ejemplo, en términos de responsabilidad. De este modo, si se quiere conocer la intención de alguien, las emociones pueden ser de gran utilidad, ya que: i) son uno de los determinantes de la intención; y ii) al menos las intenciones primarias (como el miedo, la sorpresa o la repugnancia) son universales, es decir, constituyen patrones de respuesta característicos frente a determinadas circunstancias, lo cual puede ayudarnos para inferir las intenciones. 2) Las emociones tienen un gran impacto en los juicios de responsabilidad de las acciones que son jurídicamente reprochables. El Derecho, especialmente el Derecho penal, prevé un catálogo de circunstancias que modifican, atenuando o agravando, la responsabilidad ante la intervención de las emociones. El arrebato, el miedo insuperable o la obcecación, pueden ser ejemplos de circunstancias atenuantes; mientras que la existencia de una relación de parentesco, los motivos de la violencia de género o la xenofobia, son circunstancias emocionales que pueden agravar la responsabilidad. 3) Las emociones también interesan al Derecho cuando se ejerce la jurisdicción. Los jueces se enfrentan a las circunstancias emocionales de las partes en el juicio y, naturalmente, ellos mismos se emocionan. La pregunta es: ¿Los jueces deben despojarse de sus emociones o, por el contrario, pueden resultar útiles a la hora de juzgar? La compasión o la empatía pueden jugar un papel importante en el proceso de argumentación y en la toma de decisiones. Asimismo, la psicología del testimonio ayuda a determinar la fiabilidad de las declaraciones de los testigos dependiendo de la situación emocional de los mismos. 4) Las emociones ayudan a reforzar la eficacia de las normas sociales (la vergüenza, por ejemplo), y explican la existencia de ciertas normas jurídicas. En efecto, el trabajo legislativo basa en gran medida sus soluciones generales en las emociones que despiertan determinadas conductas delictivas. 5) Finalmente, el autor refiere una última relación entre emociones y Derecho: la “educación emocional” como medio de prevención del delito. A partir de recientes estudios sobre inteligencia emocional (entendida como la capacidad para controlar las emociones propias y de otras personas, para distinguir las emociones y usar esa información para guiar

trataré de plantear de manera muy básica esa conexión a fin de hacer frente a dos objeciones en contra de las emociones en el cine.

La idea generalizada y errónea según la cual las emociones son irracionales —como apunta la crítica a la que se refiere Pérez Triviño— ha tenido cierto arraigo a lo largo de la historia. En efecto, el miedo, la alegría, la repugnancia, el arrepentimiento, el remordimiento, la sorpresa, la culpa, el orgullo, la admiración, los celos, la tristeza, la ira, el amor, el odio, la envidia, la vergüenza, la indignación, la compasión, la esperanza, la gratitud, el rencor, el desdén, la ilusión, la desilusión, la desesperación o el entusiasmo son emociones comunes que, a pesar de formar parte de nuestra vida cotidiana —el lector ahora mismo experimenta alguna— han sido consideradas por mucho tiempo como manifestaciones de irracionalidad. Sin embargo, los avances en la investigación en múltiples áreas del conocimiento como la psicología, la medicina, la biología, la sociología, la antropología, la pedagogía, la ética o la retórica, la filosofía de la mente, la filosofía de la acción, la filosofía del lenguaje, la epistemología, y más recientemente, la filosofía del Derecho, han echado abajo esta idea.

A continuación esgrimiré tres distinciones que contradicen la tesis de la pretendida irracionalidad (y por ende, inutilidad) de las emociones: 1) existen al menos dos concepciones sobre las emociones: la racionalista y la no racionalista; 2) no es lo mismo afirmar que una emoción es “no-racional” que afirmar que es “irracional”; y 3) podemos admitir la distinción entre emociones racionales e irracionales.

En primer lugar, debemos tener claro que no todas las concepciones de las emociones comparten la pretendida irracionalidad de las emociones. En efecto, las concepciones sobre las emociones pueden dividirse en dos tradiciones: la “racionalista” y la “no racionalista”.³⁵ Para la primera, las emociones “...tienen una estrecha conexión con otros estados mentales que típicamente están dentro del ámbito de la racionalidad, como las creencias y los deseos, lo que las hace portadoras de cierta racionalidad, aunque sea derivada de esos estados mentales”;³⁶ en cambio, para la segunda, “...las emociones son fuerzas ciegas, meras sensaciones o predisposiciones a actuar de una u otra manera, sin contenido significativo y, por tanto, fuera del ámbito de la razón”.³⁷

el pensamiento y la conducta), se explora la posibilidad de ayudar a los individuos a modelar sus emociones y a potenciar sus habilidades emocionales. *cf.* GONZÁLEZ LAGIER, D., *Emociones, responsabilidad y derecho*, Madrid, Marcial Pons, 2009, pp. 16-20.

³⁵ *Ibidem*, p. 21.

³⁶ *Idem*.

³⁷ *Idem*.

En segundo lugar, conviene distinguir entre dos tipos de afirmaciones: 1) “las emociones son «no-racionales»” y 2) “las emociones son «irracionales»”.³⁸ En el primer caso, se alude a que las emociones nunca pueden ser racionales porque no entran en la categoría de aquello que puede ser calificado como racional (“racionalidad categorial”); en el segundo, se hace referencia a que las emociones, dentro del ámbito de la racionalidad, pueden ser evaluadas como racionales o irracionales (“racionalidad evaluativa”). Así, un terremoto, un dolor de muelas o una ráfaga de viento caen dentro de la primera categoría, ya que, decir que son irracionales, no tendría sentido porque quedan fuera del ámbito de la racionalidad; en cambio, un deseo, una acción o una creencia, pueden ser ejemplos de la segunda categoría, porque, dependiendo de su contenido, podrían ser evaluados como racionales o irracionales.³⁹ Los estoicos pensaban que las emociones sí entraban en el ámbito de la racionalidad, pero siempre eran irracionales, porque estaban basadas en cosas que no eran valiosas, por depender del azar o de la fortuna, como nuestros vínculos familiares, nuestro cuerpo, nuestra salud o nuestro bienestar; para ellos, lo valioso estaba en la virtud y en el pensamiento porque no podrían ser dañados. Para el estoico, es necesario alejarse de las emociones, ya que no conducen a la “vida buena”; el modelo a seguir para conseguirla no es el de las tragedias, sino el de la serenidad de Sócrates ante la muerte.⁴⁰

Y en tercer lugar, si aceptamos que las emociones entran en el ámbito de la racionalidad y, a diferencia de los estoicos, no siempre son irracionales, entonces podemos admitir la idea de que algunas emociones son racionales. Para ello, conviene establecer un estándar. El de González Lagier, es el siguiente:

“Para que una emoción sea plenamente racional debe reunir los siguientes requisitos: 1) debe derivarse de creencias o evaluaciones justificadas; 2) debe ser adecuada al tipo de creencia o evaluación que la suscita; 3) debe tener una intensidad adecuada; 4) debe promover cursos de acción adecuados a las estrategias del agente, no sólo las dirigidas a una satisfacción personal, sino también a las de carácter social e, incluso, moral”.⁴¹

38 *Ibidem*, p. 106.

39 *Ibidem*, p. 107.

40 *Idem*.

41 *Ibidem*, p. 122.

De acuerdo con el autor, la emoción puede ser racional en algunos de estos aspectos e irracional en el resto, por eso, el juicio de racionalidad o irracionalidad de una emoción casi nunca es global, ya que un mismo estado emocional puede ser apropiado desde algún punto de vista e inapropiado en otro.

Hasta aquí estos breves apuntes sobre las emociones. A partir de lo anterior, es posible hacer frente a las objeciones planteadas en contra del cine como herramienta pedagógica en la enseñanza del Derecho: 1) las emociones son irracionales, y 2) las emociones están vinculadas con situaciones particulares y concretas de las personas y, por lo tanto, no permiten una comprensión o evaluación imparcial, abstracta y desapegada.

La primera objeción cae por su propio peso, porque la pretendida irracionalidad de las emociones se deriva, en realidad, de una falacia de la generalización, porque no todas las emociones pueden ser calificadas como irracionales y, en todo caso, es tarea del profesor que usa el cine como herramienta pedagógica encauzar adecuadamente el desarrollo de la estrategia a fin de que los alumnos puedan distinguir unas emociones de otras mientras ven una película. Si el cine proporciona al espectador (al alumno) todo tipo de experiencias emocionales, el ejercicio de debate sobre las mismas podría ser muy rico y aleccionador; podría ser una extraordinaria materia prima para un ejercicio dialéctico, especialmente si se piensa, a su vez, en la argumentación como método de enseñanza del Derecho (Infra, § 5).

La segunda objeción —referente a la supuesta desventaja del particularismo de las emociones— tampoco se sostiene, ya que las emociones forman parte de la realidad tal como es, es decir, de la realidad como un todo, en el que no podrían faltar las emociones so pena de admitir una realidad a medias. Esta objeción es combatida por Pérez Triviño⁴² mediante la siguiente cita de Martha Nussbaum, extraída de su reveladora y revolucionaria *Justicia poética*:

“La visión abstracta del intelecto calculador resulta ser miope e incapaz de discriminar a menos que la asista la capacidad de imaginar vivida y empáticamente la sensación de vivir cierto tipo de vida (...) Las emociones forman parte integral de esa visión abarcadora”.⁴³

42 PÉREZ TRIVIÑO, J. L., *op. cit.*, p. 75.

43 NUSSBAUM, M. C., *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*, traducción de Carlos Gar-

Las emociones forman parte, entonces, del análisis de la realidad y, por ende, pueden servir al análisis de los procesos argumentativos que se presentan en la enseñanza del Derecho. Un profesor podría excitar las emociones de sus alumnos mediante una buena selección de películas, entre otras cosas, para tratar de impedir que disocien el estudio del Derecho de la realidad tal como es. Este peligro es común en los juristas, a tal grado que solemos referirnos al Derecho como si se tratara de una realidad paralela. A propósito de este tema, Martha Nussbaum introduce, a manera de epígrafe del capítulo cuarto de su célebre obra, unas palabras de Stephen Breyer que formaron parte de su discurso ante el Senado de los Estados Unidos antes de haber sido nombrado Justice de la Corte Suprema de ese país. Con estas palabras, el ilustre jurista daba a entender que la literatura ayuda al jurista, absorbo en las fuentes del Derecho, la jurisprudencia, los expedientes y los precedentes, a no desconectar el análisis jurídico de la realidad. Éstas son sus palabras:

“Hace poco leí algo que me conmovió. Estaba leyendo a Chesterton, y él hablaba de una de las obras de Carlota Brontë, creo que Jane Eyre. Chesterton dice que uno va y mira la ciudad —creo que se refería a Londres— y que entonces uno ve todas esas cosas, aun a fines del siglo diecinueve, y todas parecen haber sido iguales. Y uno piensa en toda esa gente que sale a trabajar y es toda igual. Pero, comenta, Carlota Brontë nos dice que no todos eran iguales. Cada una de las personas de cada una de esas casas y de cada una de esas familias es diferente, y cada cual tiene una historia que contar. Cada una de esas historias dice algo sobre la pasión humana. Cada una de esas historias dice algo sobre un hombre, una mujer, hijos, familias, trabajos, vidas, y el libro nos transmite eso. Así que la literatura a menudo me ha resultado útil para poder bajar de la torre”.⁴⁴

Algo similar sucede con el cine: cada persona y cada situación emocional a la que nos invita una película nos ofrece un ingrediente infaltable de las relaciones humanas; de ahí que la potencialidad contextual del cine pueda resultar útil en la enseñanza del Derecho.

En suma, el cine tiene una utilidad indiscutible como herramienta pedagógica en la enseñanza del Derecho; sin embargo, es importante no olvidar la necesaria guía de un profesor que ayude a encauzar adecuadamente esas potencialidades del cine: la contextual y la emocional. Algunas emociones

dini, Barcelona, Editorial Andrés Bello, 1997, p. 102.

⁴⁴ *Ibidem*, p. 115.

pueden no ser buenas guías y podrían confundir a los alumnos, o infundirles algunas actitudes o valores indeseables. Estoy pensando en esas películas que hacen apología del autoritarismo o del terrorismo, de la discriminación o de otros desvalores. Pero esta precaución no es privativa del cine. Prácticamente todas las herramientas pueden tener un buen o un mal uso, por lo tanto, del hecho de que se pueda utilizar mal la herramienta, no se sigue necesariamente que la herramienta sea mala.

7. A manera de conclusión

La enseñanza del Derecho es una de las empresas más serias que un Estado constitucional debe emprender. No podemos aspirar a un auténtico cambio de paradigma en el pensamiento jurídico si no atendemos dos sencillas cuestiones: 1) tomar conciencia de que tenemos un problema real de estancamiento en cuanto a los métodos de enseñanza, es decir: no negar el problema, y 2) actuar en consecuencia, mediante una buena elección de estrategias.

El cine puede ser una de esas estrategias, si se utiliza en la enseñanza no sólo para ejemplificar temas y conceptos, sino como una auténtica herramienta argumentativa, en dos sentidos: como instrumento retórico para que los profesores expongan los temas y puedan mejorar la persuasión en los alumnos, y como instrumento dialéctico mediante el cual éstos aprendan a argumentar a favor o en contra de alguna tesis, con la ayuda del profesor.

A mi juicio, el cine es, en más de un sentido, una herramienta argumentativa que puede ayudar al estudiante de Derecho y al profesor a vivir una mejor experiencia formativa, en la que los conocimientos y las habilidades de razonamiento queden mejor afianzadas. Visto de este modo, el cine puede coadyuvar, junto con otras estrategias de enseñanza, a formar juristas más completos y más comprometidos con los valores sociales; puede contribuir a que los estudiantes conozcan el sistema jurídico de manera crítica y conectada con la realidad.

Para ello se requiere, primero, una concepción que vea al Derecho como una realidad dinámica que no sólo consiste en una serie de normas o enunciados de diverso tipo, sino en una práctica social compleja que incluye, además de normas, procedimientos, valores, acciones, agentes, etcétera. El Derecho como argumentación de Manuel Atienza o las corrientes identificadas con el llamado constitucionalismo pueden ser

buenas opciones. En segundo lugar, es preferible analizar el Derecho en el cine, que ver el Derecho como cine, porque lo verdaderamente útil para la enseñanza es analizar las representaciones del Derecho en el cine. Y en tercer lugar, es importante emplear un método de enseñanza del Derecho en el que la argumentación jurídica juegue un papel central (como el de la Universidad de Yale o el de la docencia crítica), más que un modelo tradicional o tecnocrático.

Naturalmente, el cine constituye sólo una entre otras herramientas que sirven para el mismo propósito; sin embargo, el cine se distingue por ofrecer, de una forma notable, dos importantes ventajas: poner los argumentos y los conceptos jurídicos al alcance del alumno, en un contexto muy cercano a la realidad; y provocar emociones a fin de que el estudiante se apropie verdaderamente del conocimiento, pues éstas son un componente necesario de la razón.

8. Bibliohemerografía

Bibliografía

ALCHOURRÓN, Carlos y Eugenio BULYGIN, *Introducción a la metodología de las ciencias jurídicas y sociales*, Buenos Aires, Astrea, 1974.

ATIENZA, Manuel, *El Derecho como argumentación*, Barcelona, Ariel, 2006.

_____, *El sentido del Derecho*, Barcelona Ariel, 2001.

_____, *Curso de argumentación*, Madrid, Trotta, 2013.

BÖHMER, Martín (Comp.), *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Barcelona, Editorial Gedisa, 1999.

CAMPOS CHACÓN, Alberto, *Enseñanza del Derecho y metodología jurídica*, 2ª edición, México, Cárdenas Editor, 1992.

FASSÓ, Guido, *Historia de la filosofía del Derecho, vol. 3, siglos XIX y XX, capítulos del XII al XVI*, Madrid, Ediciones Pirámide, 1996.

FAURÉ, Edgar, et al., *Aprender a Ser*, Madrid, Alianza Universidad, UNESCO, 1983.

FISS, Owen, *“The law according to Yale”*, en MACDOUGAL, Myres S. y W. Michael REISMAN (ed.), *Power and Policy in Quest of Law. Essays in Honor of Eugene Victor Rostow*, Boston, Martinus Nijhoff Publishers, 1985.

FREYRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1973.

GÓMEZ FRÖDE, Karina Xóchitl, *El arte cinematográfico como herramienta pedagógica para la enseñanza del Derecho y de la teoría general del proceso*, México, Tirant Lo Blanch, 2013.

GONZÁLEZ LAGIER, Daniel, *Emociones, responsabilidad y derecho*, Madrid, Marcial Pons, 2009.

HART, H.L.A., *El Concepto de Derecho*, 2ª edición, Buenos Aires, Abeledo-Perrot, 1963.

KELSEN, Hans, *Teoría Pura del Derecho*, traducción castellana de Roberto J. Vernengo, 7ª edición, México, Porrúa, 1993.

LARA CHAGOYÁN, Roberto, *“La enseñanza de la teoría del Derecho”*, en 50 años del Departamento de Derecho, México, Universidad Iberoamericana, 2002.

NINO, Carlos Santiago, *Introducción al análisis del Derecho*, 2ª edición, Buenos Aires, Astrea, 1980.

NUSSBAUM, Martha C., *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*, traducción de Carlos Gardini, Barcelona, Editorial Andrés Bello, 1997.

PERELMAN, Ch. y L. OLBRECHT-TYTECA, *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, traducción española de Julia Sevilla Muñoz, Biblioteca Románica Hispánica, Madrid, Editorial Gredos, 1989.

SALAZAR BENITEZ, Octavio, *“Cine y valores constitucionales: el Derecho en movimiento”*, en BARRERA ORTEGA (coord.), *Derecho al cine. Una introducción cinematográfica al Derecho constitucional*, México, Tirant Lo Blanch, 2012.

VÁZQUEZ, Rodolfo, *“Enseñanza del Derecho y sociedad en Latinoamérica”*, en V Conferencia de Facultades y Escuelas de Derecho de América Latina, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Católica de Córdoba, Argentina, 1974.

WITKER, Jorge, *“Docencia crítica y formación jurídica”*, en WITKER, Jorge (comp.), Antología de estudios sobre la enseñanza del derecho, México, UNAM, 1995.

Hemerografía

ORTEGA Y GASSET, José, “Misión de la Universidad”, *El Arquero, Revista de Occidente*, Madrid, 1968.

PÉREZ TRIVIÑO, José Luis, “Cine y Derecho. Aplicaciones docentes”, en *Quad-erns de Cine*, núm. 1, Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Alicante, 2007, <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc0c5c4>.

SÁNCHEZ FONTÁNS, J., “El método activo en la enseñanza del Derecho”, *Revista de la Facultad de Derecho, Universidad Central de Venezuela*, núm. 18, Caracas, 1959.

VÁZQUEZ, Rodolfo, “Modelos teóricos y enseñanza del Derecho”, *Revista mexicana de Derecho público, Departamento de Derecho, ITAM*, núm. 2, octubre 2001.