

El cine como recurso aplicado a la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social*

Por Héctor Omar García

“El cine puro es un error...”

Antonin Artaud¹

“¿No somos todos voyeurs?”

Alfred Hitchcock²

I. ¿Filmar el Derecho del Trabajo?

Es bien conocido que el cine ha captado al trabajo desde sus primeros pasos³. Fue tal el deslumbramiento que provocó la irrupción del cinematógrafo, con su reproducción del movimiento de obreros saliendo de una fábrica, que un diario parisino que comentó la función inaugural de los hermanos Lumière, en diciembre de 1895, llegó a afirmar que “*la muerte había dejado de ser absoluta*”⁴.

Que el cine se interesara de manera inmediata por el trabajo no puede sorprender, con sólo reparar en que éste —particularmente a fines del siglo XIX— representaba movimiento en estado puro, al punto tal que no faltan iuslaboralistas que hayan calificado decididamente al trabajo como “material cinematográfico”⁵.

Tampoco —y sobre todo— puede llamar la atención ese interés si se atiende a la importancia existencial que el trabajo tiene para la especie humana y la sociedad: “*El trabajo es, por excelencia, el lugar en el que cada ser humano adquiere la experiencia de su inscripción en el mundo*”, ha dicho un eminente

* El presente texto ha sido elaborado sobre la base de la exposición del autor en el evento titulado “*El cine como herramienta para la enseñanza del Derecho del Trabajo*”, organizado por el Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires y realizado el 2 de septiembre de 2015 en el marco de la semana conmemorativa del bicentenario de la fundación de la Academia de Jurisprudencia celebrada por la mencionada casa de estudios.

¹ ARTAUD, Antonin, *El cine*, Alianza Editorial (*Cine y comunicación*), Buenos Aires, 2008, p. 11.

² Palabras extraídas del extenso diálogo entre Alfred Hitchcock y François Truffaut reproducido en TRUFFAUT, François, *El cine según Hitchcock*, edición definitiva, Alianza Editorial, Buenos Aires, 1992, p. 187.

³ Véase “*La sortie de l’usine Lumière à Lyon*”, de Louis Lumière, 1895.

⁴ *La Poste*, 30 de diciembre de 1895.

⁵ DE LUGET, Agnès et FLORES-LONJOU, Magalie, « Prolégomènes », in *Le travail, entre droit et cinéma*, direction de Magalie FLORES-LONJOU, Presses Universitaires de Rennes, Collection « L’Univers des normes », Rennes, 2012, p. 18.

jurista francés⁶. Está claro, entonces, que diversas causas explican la atracción que ejerce el trabajo hacia la cámara.

Más difícil es pensar el cine como arte abocado a poner en imagen y sonido, ya no el trabajo sino su disciplina jurídica, a priori concebida como puro entramado de normas y conceptos. Sin embargo, es posible afirmar que el Derecho del Trabajo, no obstante que su sola mención nos significa una abstracción, insusceptible por tanto de ser captada en fotogramas, también ha encontrado un lugar en la cinematografía.

Así, por ejemplo, se puede considerar: a “*Recursos humanos*”, la película de Laurent Cantet (2000), como un curso sobre contrato de trabajo, subordinación⁷, despidos colectivos y representación de los trabajadores en la empresa; a “*Los compañeros*” de Mario Monicelli (1963) y “*Germinal*” de Claude Berri (1993), como verdaderas lecciones sobre condiciones de trabajo y libertad sindical; a “*Riff-Raff*” de Ken Loach (1991), como una clase sobre precarización laboral y riesgos del trabajo; a “*Norma Rae*” de Martin Ritt (1979) y “*Pan y rosas*”, otro título del mencionado Ken Loach (2000), como ejercicios casuísticos sobre derecho de sindicalización; a “*Borinage*” de Joris Ivens (1933), como una sesión de Historia que ilustra con crudeza y reprobación las consecuencias de desocupación e indigencia que la Gran Depresión derrama en una comunidad que pierde su industria; y a la enorme “*La clase obrera va al paraíso*”, de Elio Petri (1971), como un manual práctico sobre sistemas de organización del trabajo, remuneración, jornada, riesgos del trabajo y conflicto colectivo, entre varios otros temas que son parte del contenido de la disciplina que estudiamos y enseñamos.

Un autor inconmensurable como Alain Supiot —que también se ha ocupado del “*trabajo entre el derecho y el cine*”— ha escrito que la ley y el arte comparten el poder común de inscribir a cada ser humano en una imagen del mundo que lo sobrepasa, pero en la cual, no obstante, puede reconocerse.

Filmar el Derecho del Trabajo —continúa Supiot— puede parecer una empresa muy ardua, porque el Derecho, para los juristas, en principio no es otra cosa que un océano de textos, una cuestión de escritos y no de imágenes. Sin embargo la imagen, como bien completa el jurista que acabo de citar, no es enemiga del Libro sino, al contrario, es su aliada, tal como lo han demostrado las “imágenes narrativas” utilizadas por la Iglesia para retratar escenas de las Escrituras —“*la imagen como escritura de los iletrados*”, según la fórmula de San Gregorio—, de las cuales el cine, utilizado como recurso de aprendizaje, es heredero directo⁸.

⁶ SUPIOT, Alain, “*Préface*” a *Le travail, entre droit et cinéma*, sous la direction de Magalie FLORES-LONJOU, Presses Universitaires de Rennes, Collection « *L’Univers des normes* », Rennes, 2012, p. 12.

⁷ MAZARS, Marie-France, « Le lien de subordination dans l’œil de la caméra. À propos du film *Ressources humaines* de Laurent Cantet », dans *Le travail, entre droit et cinéma*, direction de Magalie FLORES-LONJOU, Presses Universitaires de Rennes, Collection « *L’Univers des normes* », Rennes, 2012, p. 72.

⁸ SUPIOT, A., op. cit., pp. 11 y 12.

II. La recepción y comprensión del espectador

Un pensador eminente, como es Umberto Eco, atribuye al cine la magia de animar lo que él llama “*los poderes de la narratividad en estado salvaje*”, que pueden conmover al espectador “*sin que haya intervenido el arte para disciplinarlos*”⁹. Una pintura cubista, por ejemplo, puede chocar con el rechazo por incompreensión de un público no iniciado. Pero una escena de Chaplin — según Eric Hobsbawm, el emergente de las clases pobres británicas que, a través del cine, se convirtió en el artista más universalmente admirado de la primera mitad del siglo XX¹⁰— penetra directamente en el entendimiento y el estado de ánimo de cualquiera que la presencie, despertando la emoción o la reflexión de manera espontánea.

En otra obra del reconocido semiólogo y novelista antes citado se señala, con invocación de estudios científicos, que, en el caso del cine, el primer estímulo que recibe el receptor procede del dato sensible¹¹ sin racionalizar ni conceptualizar, con toda la viveza emotiva que ello entraña, por lo que la primera reacción frente a la imagen no es intelectual, ni siquiera “intuitiva”, sino “fisiológica”¹². En sentido similar, Artaud califica al cine como “*un excitante notable (que) actúa directamente sobre la materia gris del cerebro*”¹³. De allí que el cine posea la capacidad de generar atención y comprensión inmediata en grandes auditorios o grupos numerosos de espectadores-alumnos.

Pero esta cualidad de la imagen, asimilable a un lenguaje universal, es decir, comprensible para cualquier auditorio, no debe conducir a lo que se considera un error frecuente como es la confusión entre “percepción” e “interpretación”. Se ha dicho que el hecho de reconocer tal o cual motivo no significa necesariamente comprender el mensaje de la imagen, dentro de la cual el motivo puede tener una significación particular, ligada a su contexto interno o a la expectativa y los conocimientos del receptor.

El reconocimiento mismo de un motivo requiere a su vez de cierto aprendizaje, a fin de llevar a cabo un análisis que permita descifrar las significaciones que implica la aparente “naturalidad” del mensaje visual o

⁹ ECO, Umberto, *La estrategia de la ilusión*, traducción de Edgardo Oviedo, quinta edición argentina, Editorial Lumen – Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 1994, p. 291. La observación la formula concretamente sobre “*Casablanca*” (1942), de Michael Curtiz.

¹⁰ HOBBSAWM, Eric, *La era del imperio, 1875-1914*, traducción de Juan Faci Lacasta, segunda reimpresión, Crítica – Grijalbo Mondadori, Buenos Aires, 1999, p. 246.

¹¹ De la palabra griega “*aisthesis*”, que significa sensación, sensibilidad, deriva el nombre de la disciplina filosófica que se ocupa de la belleza y el arte: la Estética. Cfr. OLIVERAS, Elena, “El nuevo espectador”, en OLIVERAS, Elena (ed.), *Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI*, Emecé, Buenos Aires, 2008, p. 123.

¹² “(U)na pulsación cardíaca acelerada precede a toda comprensión y decantación crítica del dato, el esbozo de respuesta motora registrado por el encefalograma precede no sólo al asentimiento de la inteligencia sino también al de la fantasía.” Cfr. ECO, Umberto, *La definición del arte*, traducción de R. de la Iglesia, Ediciones Martínez Roca, Barcelona, 1970, p. 195.

¹³ ARTAUD, A., op. cit., p. 10.

“reconocer” en él un equivalente de la realidad¹⁴. Aquí adquiere el mayor relieve la función del docente, que debe ser ejercida aplicando sus conocimientos y su experiencia, además de con suma prudencia (véase el apartado IV, especialmente párrafos “c” y “d”).

Para concluir lo relativo al aspecto en tratamiento, resta decir que la contemplación de la obra genera en el espectador la coincidencia de dos actitudes: la “crítica”, que permite valorarla, y la “fruitiva”, que permite el deleite y el entretenimiento. Estos atributos y los anteriormente repasados posicionan al cine como instrumento de enorme riqueza, a la mano para ser aprovechada en diversas propuestas formativas.

III. Aprovechar la riqueza del cine

Como señala el profesor uruguayo Hugo Barretto, al contextualizar el trabajo en el marco más general de la cultura, la política y las costumbres, el cine provee al jurista una formación integral que le permite una mejor comprensión de la realidad, resultando así eficientemente instrumental a la función auxiliar de la enseñanza del Derecho¹⁵.

El cine posee una riqueza tal que se emparenta con la idea de lo que el sociólogo Marcel Mauss llamó “hecho social total”, es decir, un fenómeno que expresa y comprende varias dimensiones —sociales, jurídicas, morales, religiosas, políticas y económicas, incluyendo sus derivaciones estéticas— y no puede ser reducido a ninguno de esos aspectos en particular.

En palabras de Walter Benjamin, el cine es capaz de producir “profundas modificaciones en el aparato perceptivo”¹⁶. El público experimenta una transformación al enfrentarse a la obra de arte reproducible¹⁷; entra en “*la ilusión de vivir por persona interpuesta*.”¹⁸ Y ello porque desde Homero o el Antiguo Testamento, o aun más atrás, desde el Poema de Gilgamesh o tiempos más remotos de sola tradición oral, no hay recurso más eficaz para movilizar la mente y el espíritu y transmitir una enseñanza, que el de contar una historia.

¹⁴ JOLY, Martine, *Introducción al análisis de la imagen*, traducción: Marina Malfé, Colección *Biblioteca de la Mirada*, segunda edición en español, primera reimpresión, La Marca Editora, Buenos Aires, 2012, pp. 48/49.

¹⁵ BARRETTO GHIONE, Hugo, *Comprender el Derecho del Trabajo a través del cine. El uso del cine como recurso didáctico*, Cuadernillos de la Fundación Electra, N° 4, Montevideo, 2011, pp. 13 y 14.

¹⁶ BENJAMIN, Walter, “La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica”, en *Discursos interrumpidos I*, traducción de Jesús Aguirre, Taurus, Buenos Aires, 1989, p. 20, citado por BUCHAR, Inés A., “Arte autónomo y arte politizado”, en OLIVERAS, Elena (ed.), *Cuestiones de arte contemporáneo. Hacia un nuevo espectador en el siglo XXI*, Emecé, Buenos Aires, 2008, p. 97.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ “Los noticieros, por ejemplo, abren para todos la perspectiva de ascender de transeúntes a comparsas en la pantalla. De este modo puede en ciertos casos hasta verse incluido en una obra de arte —recordemos ‘*Tres canciones para Lenin*’ de (Dziga) Vertov o ‘*Borinage*’ de (Joris) Ivens. Cualquier hombre aspirará hoy a participar en un rodaje.” Vid. BENJAMIN, W., op. cit., p. 40.

Estas cualidades que vengo enunciando permiten el aprendizaje con placer y enriquecimiento por partida doble, es decir, de carácter científico y cultural a la vez, tanto para el estudiante como para el docente.

Ellas explican, por sí mismas, el porqué de la utilización del cine como instrumento coadyuvante en la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.

IV. Recomendaciones elementales basadas en la experiencia reunida durante el desarrollo del ciclo de cine-debate en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires

a) La cinefilia como punto de partida

Es un presupuesto básico para el buen resultado de la actividad, que el docente sienta pasión o, por lo menos, especial placer por el instrumento que utiliza como singular herramienta de enseñanza. Con otras palabras, la cinefilia es un atributo imprescindible para sacar el mayor provecho posible al uso del material filmográfico destinado al aprendizaje universitario.

No hace falta tener la experiencia ni los conocimientos técnicos de un crítico de cine. Por supuesto que cuantas más películas haya visto, el profesor tendrá mayores elementos de juicio para seleccionar, evaluar y explicar el material fílmico, pero esto no es imprescindible.

Sí lo es el amor por el objeto, lo cual seguramente será transmitido al alumno con una fuerte carga de motivación para que éste se relacione mejor con la disciplina académica e incluso para fomentar que llegue a abrazarla.

Además, en cuanto al docente, si se trata de un verdadero cultor del cine, nunca sentirá hartazgo por la reiteración de proyecciones de algunas películas que pudo haber visto muchas veces.

Al contrario, siempre descubrirá en ellas nuevas lecturas y mejores formas para comunicar sus explicaciones o comentarios, con lo que podrá llevar a cabo de mejor manera su tarea y evitar la transmisión de emociones negativas a su auditorio.

b) Sobre la selección de películas

En la selección del material a ser utilizado, conviene siempre tomar en cuenta filmes —obvio es destacarlo— de la mejor calidad, sin perder de vista que “*el cine comprometido no es necesariamente bueno*”¹⁹, pero también de la mayor sencillez posibles.

Un desarrollo moroso, así como un excesivo rebuscamiento de la narración o del montaje, que redunden en causa de tedio o conformen un instrumento de difícil comprensión para los alumnos o de ardua explicación para

¹⁹ FEINMANN, José Pablo, *Siempre nos quedará París. El cine y la condición humana*, Capital Intelectual S.A., Buenos Aires, 2011, p. 314.

quien esté a cargo de la actividad académica, pueden generar un efecto adverso, de rechazo en el alumnado, del que tampoco está exento el docente.

Cabe aclarar que no se trata de que deban utilizarse obras maestras, ni siquiera “grandes películas”. Basta con que ellas permitan “entrar en el juego” e ilustrar o generar reflexión sobre aspectos inherentes a la disciplina de estudio al permitir el establecimiento de relaciones con situaciones teóricas o prácticas que conformen el contenido curricular.

Por último, en cuanto hace a la conformación de la cinemateca, conviene asegurarse de que, en el material elegido, el trabajo o la temática laboral o de la seguridad social encuentren centralidad o, al menos, una clara visibilidad en el desarrollo de la narración cinematográfica y no resulten indistinguibles o excesivamente mediatizados en un entramado complejo, como puede ocurrir, por ejemplo, con la filmografía clasificada según su contenido “testimonial” o “político”²⁰.

c) Sobre los comentarios del docente en relación con el film proyectado

Con respecto a esto último, pero más focalizado en el rol del docente que interviene en la presentación de la película o en el coloquio o debate posterior a la proyección, es importante subrayar algunas precauciones.

En primer lugar, la de evitar críticas positivas o negativas a la obra relacionadas con su contenido ideológico, sea éste ostensible o atribuido —como ocurriría, por ejemplo, si se pondera una película sólo por su sesgo pretensamente progresista o bien “de izquierda” o eventualmente “moderado”, etcétera.

En segundo lugar, el profesor que conduce el intercambio de opiniones vinculadas al film proyectado, debe tener cuidado de no traspasar su pensamiento personal al trasfondo ideológico de la cinta utilizada o a la orientación en materia política o social —conocida, aparente o intuida— del autor-cineasta²¹.

²⁰ Categoría en la que incluyo desde títulos de contenido crítico, hacia el colonialismo —como “*La batalla de Argel*” (1965) y “*Queimada*” (1969), ambas de Gillo Pontecorvo—, la esclavitud —como “*Amistad*” (1997), de Steven Spielberg, y “*12 years a slave*” (2013), de Steve McQueen—, el racismo —como “*Grito de libertad*” (1987), de Richard Attenborough—, el holocausto —como “*Noche y niebla*” (1955), de Alain Resnais—, la pena de muerte —como “*Mientras estás conmigo*” (1995), de Tim Robbins— y el capitalismo financiero —como “*Wall Street*” (1987), de Oliver Stone, e “*Inside job*” (2010), de Charles Ferguson— hasta algunas de las notables producciones de “semificción” del artista italiano Nanni Moretti y en especial la mayoría de las cintas del director grecofrancés Costa-Gavras y del documentalista estadounidense Michael Moore.

²¹ Roland Barthes hace referencia a opiniones vertidas por la crítica cinematográfica en oportunidad de comentar la película “*Nido de ratas*” (“*On the waterfront*”, 1954), del realizador estadounidense de origen turco Elia Kazan, que calificaban como “valiente” al film por considerarlo “de izquierda”. Vid. BARTHES, Roland, *Mitologías*, traducción de Héctor Schmucler, novena edición en español, Siglo XXI Editores, México, 1991, p. 68. Barthes seguramente da por sabido que Kazan poco tiempo antes del rodaje había prestado testimonio ante el recordado Comité de Actividades Antinorteamericanas, constituido en la Cámara de Representantes del Congreso de los Estados Unidos por impulso del senador Joseph McCarthy, denunciando a colegas y actores por su adhesión al Partido Comunista. En relación con esto, resulta sugestivo que en la película el sindicato de estibadores portuarios, que en la realidad de los

El cine posee por sí mismo ese valor agregado que el filósofo Pierre Legendre caracterizó como “*la autoridad del arte*”, aludiendo al poder que tiene la Estética de “*acreditar una verdad a través de su puesta en escena*”²². En similar sentido, Theodor Adorno afirmó que “*el pensamiento identifica sin más la imagen escindida con la verdad*”²³. Ese poder de verosimilitud atribuido a la reproducción cinematográfica da lugar, a su vez, a formular otras dos advertencias.

La primera, tiene que ver con asumir que el uso de calificativos o comentarios superfluos o muy sesgados ideológicamente nada podrían agregar a la elocuencia de la imagen ni contribuirían al estudio de la materia; en todo caso, podrían generar un indeseable efecto contraproducente en el auditorio o en una parte de él. La segunda, se cifra en la necesidad de que el docente que comenta la película u orienta el debate posterior procure no abusar de ese efecto convincente o persuasivo, tanto fuere “apropiándose” de la “verdad” ilustrada en la cinta como manipulándola a través de una inteligencia o interpretación forzada, dirigida a abonar las ideas o preconceptos personales de quien dirige la actividad.

La “verdad”, referida al contenido de la obra, es enteramente *diegética*, es decir, circunscripta a la diégesis, que se identifica con el “cosmos cerrado” del film, el ámbito espacio-temporal en que se mueven los personajes²⁴. Ello implica que lo que acontece en la narración cinematográfica —las enseñanzas, apólogos, subtextos o metamensajes que pueda pretender transmitir la pieza o su director—, no deben utilizarse para acallar el debate ni como “sentencias” a favor de una determinada postura o preferencia ideológica del profesor.

Muchas veces es difícil evitarlo e incluso puede obedecer a un proceso inconsciente, pero es necesario hacer el esfuerzo por detectar el impulso, y si éste ocurre, por resistir a la “tentación”. Máxime si se tiene en cuenta que el cine es generador de “empatías” —como destaca Hugo Barretto— con las situaciones y personajes que presenta el espectáculo cinematográfico²⁵.

Estos fenómenos de participación del público, a través de los cuales —ahora con palabras de Roland Barthes— se produce la “adhesión” con el personaje principal y aquél “*se une sentimentalmente*” al héroe o protagonista, son parte de los efectos de “mistificación” que el mencionado filósofo estructuralista

hechos se encontraba dirigido por cuadros comunistas, se muestre dominado por una mafia y el personaje principal, Terry Malloy, interpretado por Marlon Brando, se redima de algunos errores de su pasado precisamente testimoniando contra ella.

²² LEGENDRE, Pierre, « Valeur dogmatique de l'esthétique », in COLLECTIF, *La loi et ses conséquences visuelles*, bilingue français-allemand, Lars Müller, Leipzig, 2005, pp. 326/341, citado por SUPIOT, A., op. cit., p. 12.

²³ ADORNO, Theodor, *Teoría estética*, edición a cargo de Gretel Adorno y Rolf Tiedemann, traducción de Fernando Riaza, revisada por Francisco Pérez Gutiérrez, colección *Historia del Pensamiento*, Ediciones Orbis - Hyspamérica, Buenos Aires, 1983, p. 118.

²⁴ RUSSO, Eduardo A., *Diccionario de cine*, asequible en línea: http://www.unpa.edu.ar/sites/default/files/descargas/Administracion_y_Apoyo/Materiales/2015/T2_29/Diccionario%20de%20Cine.pdf.

²⁵ BARRETTO GHIONE, H., op. cit., p. 17.

somete a crítica oponiéndoles el “método *desmistificador*” del “distanciamiento crítico” impuesto por Bertolt Brecht a través de sus dramas teatrales²⁶.

d) Sobre la coordinación del debate

Íntimamente relacionada con lo precedente, está la precaución, aconsejable para el docente, de mantener el debate en torno a la película proyectada lo más alejado posible de discusiones centradas en la política vernácula, tratando de evitar incurrir en comentarios que puedan dar lugar a paralelismos con situaciones identificables en el contexto político y social vigente en el país o que puedan interpretarse como alusiones a dichas situaciones que desvíen el contenido del coloquio hacia dicho territorio en lugar de concentrarse en lo que ilustra, comunica o dispara la película proyectada en relación con la temática jurídica laboral y de la seguridad social.

El docente debe tener presente que, al igual que en la clase, debe transmitir e incentivar el estudio de la disciplina a alumnos de diversos orígenes sociales y con diferencias de pensamiento, sólo que en este caso utilizando material filmográfico.

No se trata de que el profesor autocensure su modo de pensar, sino de que evite verter juicios susceptibles de ser recibidos —por los estudiantes o por otros docentes que participen en el debate— como un intento de adhesión forzada hacia su opinión o insinuaciones segregacionistas hacia quienes no la comparten. No hay que olvidar que en el cine, como en otros espectáculos y acontecimientos culturales, al igual que en el aula, “cuenta la ritualidad colectiva”²⁷; es un factor de relieve para el resultado fructífero de la tarea. Por ello y por razones éticas el docente debe integrar a todos los que participan de la actividad, procurando no excluir a ninguno.

Por otra parte, el intercambio de comentarios posterior a la proyección debe ser aprovechado para explicar, aclarar o contextualizar aspectos del film y para estimular la reflexión del alumnado en relación con la utilización del cine como herramienta complementaria de la enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social. Constituiría el peor fracaso que ese segmento, imprescindible para capitalizar la utilización del cine como herramienta complementaria de la enseñanza de la materia, se desperdiciara en polémicas bizantinas frustrantes de su cometido.

Un recurso destinado a evitarlo es no apartarse del mencionado “mundo cerrado” de la película y, en caso de efectuar remisiones o utilizar ejemplos extraídos del “mundo real”, reservarlos exclusivamente para los sistemas u ordenamientos extranjeros. Del mismo modo, si se evocan acontecimientos históricos nacionales, debe procurarse que sean lo suficientemente lejanos en el tiempo como para evitar asociarlos con polémicas políticas en boga.

Obviamente, a pesar de esas medidas preventivas, puede ocurrir que sea alguno de los participantes quien efectúe remisiones o paralelismos con aspectos

²⁶ BARTHES, R., op. cit., pp. 69/70.

²⁷ ECO, U., *La estrategia de la ilusión*, cit., p. 237.

actuales de la política local. En tal caso, a través de los mejores recursos dialécticos de los que disponga, el enseñante debe reencauzar el intercambio de opiniones hacia el contenido del film con el fin de obtener un fruto didáctico de la actividad.

V. El final

La “clase” es, para quien escribe, el elemento principal en la actividad formativa. Su éxito y eficacia reside, en resumidas cuentas, en el arte de la narración que pueda dominar el docente y tiene algún parentesco con el espectáculo escénico. Hoy, las ya mencionadas dificultades en la concentración del alumnado juvenil hacen aconsejable complementar la exposición oral con la utilización de los diversos medios técnicos audiovisuales que se encuentran disponibles.

La presentación en *power point*, tan en boga en estos tiempos, es un ejemplo ilustrativo de esto. Correctamente utilizada —esto es, no en el modo contraproducente que puede observarse con frecuencia²⁸—, esta herramienta constituye un auxiliar invaluable para la explicación, la ejemplificación y la fijación de conceptos durante la clase, como también lo era, y sigue siendo, el pizarrón para los antiguos maestros. El cine también lo es.

El encuentro de dos amores —en este caso, por el cine y la enseñanza del Derecho— compone necesariamente un final feliz. La satisfacción para el profesor que lleve adelante una actividad de cine-debate, complementaria del aprendizaje universitario, puede sobrepasar las más auspiciosas expectativas, además del beneficio adicional que implica el enriquecimiento cultural que ello trae aparejado para el docente y todos aquellos que participen en ella.

Mientras me encontraba a punto de finalizar esta redacción, recibí un afectuoso presente de parte de un distinguido profesor español, jurista sobresaliente de nuestra disciplina y muy movilizado también hacia la cultura y el arte, que consistía en uno de sus libros de relatos y ensayos literarios, en varios de los cuales libera su arrobamiento por el cine. El libro lleva un prólogo de un connotado filólogo y académico de la lengua castellana, en cuyas palabras encuentro sintetizado el objeto de la tarea emprendida con modestos fines pedagógicos a través de este trabajo, en cuanto recuerdan que “la suprema función universitaria” trasciende en mucho la mera transmisión de los conocimientos propios de una determinada asignatura o sección del vasto campo científico.

Ha de ser —señala dicho prefacio— “*la ilustración y formación plena del ser humano, con el insustituible propósito de enseñarle (al alumno) la plena*

²⁸ Supiot dirige un sarcasmo hacia “los debutantes en el uso del *power point*” que pretenden contribuir a la comprensión de su auditorio proyectándoles un texto escrito que ellos mismos van a pasar a leerles, lo cual provoca una colisión entre imagen y sonido que pone a dicho auditorio frente a la obligada opción entre “cerrar los ojos o taparse los oídos”. Vid. SUPLOT, A., op. cit., p. 11.

cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica”²⁹.

No poseo ni más ni mejores palabras para agregar a tan precisa sentencia. Sólo me queda animar a mis apreciados colegas a transitar por la fascinante experiencia. ♦

²⁹ GARCÍA DE LA CONCHA, Víctor, Prólogo al libro de PALOMEQUE LÓPEZ, Manuel Carlos, *El festín de la vida*, Colección *Fray Luis de León*, Trilce Ediciones, Salamanca, 2004, p. 10 (con remisión a José Ortega y Gasset).