

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

La enseñanza interdisciplinaria del derecho del trabajo a través de la pintura, la tecnología y los sentidos

O ensino interdisciplinar do direito do trabalho por meio da pintura, a tecnologia e os sentidos

The interdisciplinary teaching of labor law through painting, technology and senses

Cecilia V. Alí Pini 

Miguel J. R. Baldo 

Universidad de Buenos Aires, Argentina

RESUMEN Este artículo da cuenta de la experiencia de enseñanza del derecho del trabajo a través de obras pictóricas y de un tablero digital que contiene las imágenes, sus datos y dimensiones. Esas imágenes se acompañan de sonidos, música y aromas, que nos trasladan a las escenas que reflejan, con el objetivo de producir, en los y las estudiantes, sensaciones y sentimientos similares a los que provoca la contemplación de la pintura en forma presencial. Se inicia exponiendo el antecedente de la clase realizada en el Museo Nacional de Bellas Artes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las razones por las cuales la pintura facilita la enseñanza interdisciplinaria del derecho del trabajo. Luego, se transita el camino inverso, es decir, la introducción de la pintura en el aula. Se describe la experiencia estética intervenida por la tecnología mediante la creación y la gestión del tablero digital. Se abordan los propósitos, los objetivos y los contenidos implicados en la planificación de la clase y la estrategia didáctica implementada. Finalmente, se comparte el tablero digital y se plantea la posibilidad de seguir avanzando en la experiencia, ya sea en el aula física o virtual y de manera sincrónica o asincrónica.

PALABRAS CLAVE Enseñanza interdisciplinaria, derecho del trabajo, pintura, tecnología, sentidos.

RESUMO Este documento relata a experiência do ensino do direito do trabalho por meio de obras pictóricas e de um quadro digital que contém as imagens, seus dados e dimensões. Estas imagens são acompanhadas por sons, música e aromas que nos trans-

portam para as cenas que refletem, a fim de provocar nos alunos sensações e sentimentos semelhantes aos gerados pela presença física da pintura contemplada pessoalmente. Inicia-se expondo os antecedentes da aula dada no Museu Nacional de Belas Artes e as razões pelas quais a pintura facilita o ensino interdisciplinar do direito do trabalho. Depois, segue-se o caminho inverso; ou seja, a introdução da pintura na sala de aula. A experiência estética intervencionada pela tecnologia é descrita por meio da criação e gestão da placa digital. São discutidas as metas, objetivos e conteúdos envolvidos no planejamento da classe e a estratégia didática implementada. Finalmente, compartilhamos a placa digital criada e propomos a possibilidade de continuar a experiência na sala de aula física ou virtual e de forma síncrona ou assíncrona.

PALAVRAS-CHAVE Ensino interdisciplinar, direito do trabalho, pintura, tecnologia, sentidos.

ABSTRACT This work accounts for the experience of teaching Labor Law through pictorial works and a digital board that contains the images, their data and dimensions. These images are accompanied by sounds, music and smells that take us to the scenes they reflect, in order to achieve sensations and feelings in the students similar to those caused by the physical presence of the painting contemplated in person. It begins by exposing the background of the class held at the National Museum of Fine Arts and the reasons why painting facilitates the interdisciplinary teaching of Labor Law. Then the reverse path is followed, that is, the introduction of painting in the classroom. The aesthetic experience intervened by technology is described, through the creation and management of the digital board. The purposes, objectives and contents involved in class planning and the implemented didactic strategy are addressed. Finally, we share the digital board made and we raise the possibility of continuing to advance in the experience, in the physical or virtual classroom either synchronously or asynchronously.

KEYWORDS Interdisciplinary teaching, labor law, painting, technology, senses.

La lectura de imágenes es una forma de exigencia intelectual tocada por todo lo que es texto histórico y cultura... es una forma de pensamiento.

ADRIANA VALDÉS¹

La obra pictórica al servicio de la enseñanza del derecho del trabajo

En general, pinturas emblemáticas de contenido social como *Sin pan y sin trabajo*, de Ernesto de la Cárcova, *Manifestación*, de Antonio Berni, *Elevadores a pleno sol*, de Benito Quinquela Martín, entre otras tantas, se utilizan para ilustrar determinados temas tanto de derecho individual como de derecho colectivo del trabajo. De esta manera, las obras pictóricas cumplen una mera función informativa (Alí Pini, 2021: 15).

1. Deysa Poyser, «Adriana Valdés: “Definir lo humano es algo que estamos haciendo todos, la gente viva”», *Fundación La Fuente*, 9 de enero de 2020, disponible en <https://bit.ly/3P3TQPN>.

Así, en relación con el arte pictórico, se soslaya: i) su función estimuladora, pues abre puertas de entrada al conocimiento (Anijovich y Mora, 2009: 65), ya que impacta, promueve la imaginación, la curiosidad y la indagación, genera «sensaciones y sentimientos en relación con un determinado valor o problema», y en la mayoría de los casos no pasa inadvertida, constituyendo una fuerte atracción para concentrar la atención de quien la contempla; ii) que «facilita la comprensión de contenidos más abstractos mediante la concreción de ideas en imágenes», incentivando la «capacidad de análisis, crítica y de debate» (Dobaño Fernández y otros, 2000: 52-53); iii) su capacidad para lograr una aguda síntesis, que transmite mediante un vehículo fugaz en la mirada, pero persiste «en nuestra imaginación y da lugar a hermenéuticas que, en ocasiones, quitan velos, descubren un nuevo sentido, y nos exigen construir herramientas para abordar lo que no podemos atrapar con las categorías ya incorporadas» (Cardinaux, 2018: 18).

Actualmente, existe un consenso generalizado en torno a la idea de que «las imágenes visuales son estímulos poderosos para la mente humana» (Malosetti Costa, 2006: 155). Las pinturas transmiten «un sentido imposible de expresar con el solo recurso lingüístico» y no generalizan, simplemente resumen y simbolizan por medio de las imágenes (Dobaño Fernández y otros, 2000: 48). También ayudan a comprender el derecho del trabajo a través de un lenguaje democrático y a percibir tanto la realidad jurídica como social desde puntos de vista diferentes al propio, generando empatía en quienes las observan.

El antecedente indispensable de la propuesta de este artículo es la experiencia de enseñanza del derecho internacional del trabajo, a través de pinturas argentinas,² mediante una clase en la cual se realiza un recorrido por el Museo Nacional de Bellas Artes de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Así, las obras se contemplan en ese ambiente distendido, silencioso y reflexivo, que contribuye a mantener la atención y a explorar diversas formas de observar.

En esta experiencia, la planificación de la clase comenzó con una investigación enfocada en obras pictóricas de artistas cuya visión refleja situaciones sociales relacionadas con el derecho internacional del trabajo. El método fundamental para realizar la selección de las pinturas «fue su potencial para generar reflexión y pensamiento crítico» (Alí Pini, 2021: 22). A través de ellas se efectuó una reconstrucción del con-

2. Iniciada durante el primer cuatrimestre de 2017, en las materias Normas Internacionales del Trabajo y luego Libertad Sindical y Derechos Humanos, a cargo del profesor adjunto regular Pablo A. Topet, cátedra a cargo del profesor Adrián Goldín. Estos cursos son cuatrimestrales y optativos del Ciclo Profesional Orientado. La carrera de abogacía en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires consta de tres ciclos: Ciclo Básico Común, Ciclo Profesional Común y Ciclo Profesional Orientado. Los y las estudiantes, al ingresar al Ciclo Profesional Orientado, pueden optar entre siete orientaciones, entre las cuales se encuentra la de derecho del trabajo y la seguridad social.

texto histórico, pues sus autores y sus autoras están atravesados «por preocupaciones, aspiraciones, ideas y sentimientos de la sociedad» (Dobaño Fernández y otros, 2000: 46) en la que vivieron. En el proceso de elección, se consideró también la simbología de la imagen, «el compromiso social de los [y las] artistas, y la manera en que intentan reflejar la realidad o modificarla desde la mirada artística» (Alí Pini, 2021: 23). Todo ello, considerando que desprender a las obras pictóricas de su contexto anula su potencial crítico y, en este sentido, la observación antropológica, desde una mirada retotalizadora del campo social por los y las artistas, ayuda a comprender a otras personas «no desde un punto de vista neutral, sino desde sus propias representaciones y poner en juego las propias» (Cardinaux, 2015: 31-32). Es este punto de vista el que tiene más que ver con «la resolución justa de problemas» que, con el *saber imparcial* de los operadores jurídicos centrados en una hermenéutica jurídico-céntrica (Cardinaux, 2015: 31-32), propia de los modelos de formación de abogados y de abogadas que predominan en la Facultad (Zabalza, 2009).

Las devoluciones realizadas —a través de una encuesta al final del curso— por los y las estudiantes que participaron de la visita reflejaron que la clase les había resultado interesante, enriquecedora y didáctica. Relataron que les permitió entender la relación entre distintas disciplinas y ver reflejada la teoría en la realidad (Alí Pini, 2021: 32).

Una de las ventajas de la visita al Museo Nacional de Bellas Artes es el desarrollo de la clase con «la presencia física de la imagen» y «su materialidad: el soporte, la técnica, el tamaño, el lugar donde se exhibe», ya que permiten construir sus significados (Malosetti Costa, 2006: 157). En aquella experiencia, teniendo en cuenta que era la última clase del cuatrimestre y que ya se habían estudiado los contenidos del programa relacionándolos con el contexto histórico y social nacional e internacional, no se realizó una guía de lectura previa en relación con las pinturas seleccionadas para propiciar: i) «la espontaneidad y la frescura en la primera mirada de la obra»; y ii) los sentimientos y las sensaciones que provoca la imagen, «como asombro, emoción, curiosidad, empatía, entre muchas otras» (Alí Pini, 2021: 31-32).

El componente estético de una obra de arte, en este caso pictórica, se encuentra estrechamente relacionado con las emociones, que impactan la experiencia, la traspasan y asumen un rol central en su culminación. La experiencia «estética posee relevancia epistémica [...] porque es atencional, favorece el discernimiento perceptivo y permite la reflexión» (Rosengurt, 2015: 6-8). Así, la experiencia estética de las clases en el Museo Nacional de Bellas Artes es «cognitiva, tiene relevancia epistémica y es estimulante desde el punto de vista emocional» (Alí Pini, 2021: 4).

Los paisajes, los ambientes, los objetos, las personas y las situaciones que muestran las pinturas nos remontan a las vivencias de sus protagonistas y a la escena que reflejan, entre otras experiencias. Es por ello que, a través de sus imágenes, se puede mostrar concretamente la «introducción, el desarrollo o la síntesis de un contenido jurídico» de manera interdisciplinaria, en «contraposición a la enseñanza tradicional

del derecho enfocada en el positivismo formalista, con cierta indiferencia a los aportes multidisciplinarios» (Alí Pini, 2021: 17). De tal forma, el derecho se democratiza a través de otras disciplinas, entre las que se encuentra el arte pictórico, como vehículo para llegar a tantas otras.

García Cívico comparte una visión del derecho que «integra principalmente al fenómeno jurídico en una perspectiva cultural que es eminentemente sociohistórica». Nos habla de «una concepción cultural del derecho» en el seno de una filosofía jurídica, en la que los aportes de la sociología del derecho son valiosas e imprescindibles. Sostiene que «el derecho se constituye cuando determinadas valoraciones de hechos sociales culminan en una integración normativa». Además, plantea que «el derecho, siendo un producto histórico y social, es también o, sobre todo, un fenómeno cultural», y como tal, se constituye en «un fenómeno evolutivo que integra normativamente hechos según valores histórico-culturales, lo que implica que la norma deja de ser un simple juicio lógico extraño a las dinámicas sociales». Es decir, «el derecho se presenta como una cuestión cultural ligada a la formación histórica inmaterial, *espiritual* si se quiere así, de la sociedad». Señala que «el fenómeno jurídico se presenta multidimensional [...] precisamente porque está ontológicamente constituido [...] por una vastísima y compleja dimensión cultural». Concluye que «la concepción de cultura que interesa para una perspectiva cultural del derecho debe incluir desde luego el arte», que avala la idea de cultura global. En tal sentido, «la ampliación temática de la pintura impide circunscribir la cultura a un territorio determinado, a una serie de costumbres o a un pueblo aislado» (García Cívico, 2018: 9, 11, 13, 14, 15 y 34).

Específicamente, la propia razón de ser del derecho del trabajo solo puede entenderse con referencia a determinados contextos históricos, sociales y culturales. Por lo tanto, no puede limitarse solo a su contenido jurídico. Tanto es así que el conflicto laboral no puede escindirse cualitativamente del conflicto social, «en cuanto que las tensiones laborales son siempre expresión de las tensiones de las sociales» y viceversa (Palomeque López, 2002: 20-22).

Desde esta perspectiva, la pintura facilita la enseñanza interdisciplinaria del derecho del trabajo a fin de expandirla más allá de lo estrictamente jurídico-normativo, coadyuvando la formación en valores.

El camino inverso: Del museo al aula

Como se relató, la proximidad de la Facultad de Derecho de la UBA con el Museo Nacional de Bellas Artes facilitó la implementación de la clase mediante un recorrido programado. Así, el museo se convirtió en una *extensión del aula*, pero la pandemia del covid-19 motivó el establecimiento del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, y la interrupción de las clases presenciales, que se transformaron en virtuales mediante clases sincrónicas en las materias de Derecho de las Relaciones Colectivas

de Trabajo³ y de Teoría General del Derecho del Trabajo.⁴ Esta particular situación nos brindó la oportunidad de intentar reproducir una experiencia cercana a la visita al museo, pero fuera de su ámbito.

En la virtualidad, observamos que la clase —que sustituyó la visita al museo— tuvo límites y condicionamientos, pero que, a la vez, se enriqueció: repentinamente se abría la oportunidad de ampliar el menú hacia obras pictóricas que integran el patrimonio del Museo Nacional de Bellas Artes, pero que no se encuentran exhibidas por diversas razones, y también hacia pinturas de otros museos. Por cierto, incluso se agregaron imágenes relacionadas con el derecho del trabajo que no integran el patrimonio de ningún museo, pues fueron producidas en formato de grabados, folletos y panfletos, entre otros, por artistas ligados a organizaciones tanto sindicales como sociales en el contexto de manifestaciones de protesta o huelga.

De este modo, en la experiencia que habilitó la enseñanza remota, se observa la existencia de una contrariedad palpable en la sensible pérdida que representa no estar dentro del museo con la obra delante nuestro y, sin embargo, en la superación de la propia limitación lógica del itinerario museístico, que, en cierta medida, condiciona «la construcción de ideas estéticas, visiones del arte y procesos legitimadores» (Appendino, 2017: 131).

Con todo este bagaje, de regreso al aula física, en la materia de Teoría General del Derecho del Trabajo nos surgió una pregunta: ¿Es posible generar la experiencia del museo dentro del aula? Y seguido: ¿Cómo puede ser esta experiencia sin que sea solo una pérdida o, dicho de otro modo, una mera reproducción destartalada de la experiencia de enseñanza que se logra en la visita al museo?

Al regresar al aula física, se habilitó una oportunidad de enseñanza novedosa a fin de capitalizar los desafíos que enfrentamos como docentes durante la pandemia y recorrer el camino inverso: ir del museo al aula para incorporar el arte pictórico como un recurso didáctico, ahora enriquecido por su combinación con la tecnología y los sentidos.

Creación y gestión del tablero digital: La experiencia estética a través de la tecnología

La tecnología abre mundos inesperados. Por caso, un tablero digital al cual pueden acceder todos los estudiantes, desde cualquier dispositivo con conexión a internet,

3. A cargo del profesor adjunto regular Juan Pablo Mugnolo, cátedra a cargo del profesor Adrián Goldín. Es cuatrimestral y uno de los cursos principales del Ciclo Profesional Orientado de la orientación en derecho del trabajo y la seguridad social.

4. A cargo del profesor adjunto regular Pablo A. Topet, cátedra a cargo del profesor Adrián Goldín. Es cuatrimestral y uno de los cursos principales del Ciclo Profesional Orientado de la orientación en derecho del trabajo y la seguridad social.

habilita la introducción del arte pictórico dentro del aula física, con estímulos que resultan inasibles en el marco de una visita al museo. La obra ingresa al aula como recurso didáctico y el tablero digital recrea la experiencia de enseñanza.

La idea, pues, se articula a partir de un encuentro interactivo, mediante la reunión, el registro y la articulación de imágenes en un tablero digital, combinando una experiencia que, entendemos, es integradora y totalizante. A partir de la imagen de la obra pictórica que se incorpora al tablero o muro, se despliegan recursos que permiten: i) establecer un marco de comparación de la obra con un sitio u objeto (plaza, monumento, espacio público, etcétera), para adquirir noción de la dimensión; ii) relevar las diversas texturas de los materiales mediante imágenes de detalle; iii) crear relaciones con sonidos o música de la época o del contexto; y iv) incorporar el sentido del olfato mediante la referencia de aromas de la vida cotidiana, que sean accesibles para los y las estudiantes. Es decir, que se encuentren en cualquier casa que habiten, como, por ejemplo, alimentos, especias, telas, fragancias, etcétera.

Forman parte de la fase preactiva (Jackson, 1975) las tareas que realizamos para armar la experiencia:

- Seleccionar la obra con idénticos parámetros a los utilizados para la clase en el Museo Nacional de Bellas Artes.
- Tomar la imagen de la pintura en detalle, idealmente en el museo en el que se encuentra exhibida o seleccionarla de internet.
- Determinar sitios u objetos emblemáticos de dimensiones similares a la obra.
- Seleccionar sonidos o música relacionada con la pintura y con el contenido.
- Seleccionar aromas que sean armónicos con la obra.

Todas las herramientas quedan integradas en la plataforma digital. Mediante esta herramienta tecnológica, abrimos la puerta del conocimiento de la disciplina utilizando obras pictóricas, ya no intentando imitar la experiencia de enseñanza que se logra en la visita al museo, que implicaría todo el tiempo exponer la pérdida, lo dislocado, sino capturando a través de la versatilidad del tablero digital referencias, estímulos y otros elementos inexistentes en el ámbito museístico.

Existen dos etapas muy marcadas para la instrumentación de la idea: una primera de creación y otra de gestión de la herramienta dentro del aula. Por supuesto que, para esta segunda etapa, es imprescindible una preparación previa a la clase con respecto a los propósitos, los objetivos, los contenidos y la estrategia que se utilizará.

En la etapa de creación del tablero digital, el o la docente selecciona la obra, realiza el fotodetalle o video, y establece su relación con los aromas y con los sonidos. Las tecnologías adecuadas para implementarlo son Genially o —como alternativa— Miro. La elección de estas aplicaciones se debe a que son accesibles, relativamente

simples de manejar y poseen las herramientas necesarias para lograr el objetivo del proyecto a través de contenidos interactivos. De hecho, el manejo de ambas aplicaciones puede aprenderse a través de tutoriales en la web. Se agrega a lo reseñado que, para los y las estudiantes, el acceso a esa tecnología es sencillo y gratuito. Incluso, son aplicaciones que, en el contexto de las limitaciones impuestas por la pandemia del covid-19, han proliferado en su circulación en la enseñanza y pueden utilizarse, como dijimos, en cualquier dispositivo básico.

La utilización del arte pictórico como recurso para la enseñanza en este formato, mediante la interactividad, genera la posibilidad de crear contenidos visuales y eficaces que, acompañados de la experiencia sustantiva a través de los aromas, los sonidos y la música, contribuyen a lograr sentimientos y emociones distintos a la contemplación de las pinturas en forma presencial, aunque de similar intensidad. La aproximación de los y las estudiantes a la pintura se produce de una manera más sensorial, intentando trascender el carácter puramente físico de la obra e idealmente lograr que se transporten a la escena de la pintura. Por ejemplo, a partir de las siguientes preguntas: ¿Cuál sería el aroma de la escena de *Sin pan y sin trabajo* de Ernesto de la Cárcova? ¿Cuál sería la canción que entonarían los trabajadores que vemos en ella? ¿Qué sonidos están oyendo los y las protagonistas de esta pintura? Y a través de la respuesta relacionar un aroma, un sonido o una canción con el ambiente y el contenido de la obra. Ello genera sensaciones y sentimientos similares a los que produce la observación de la pintura en el museo. Esto es, mirando la imagen en su dimensión, con su textura, escuchando sonidos-música, y sintiendo un aroma determinado que nos lleve hacia la obra como si estuviéramos en el museo y también más allá, como si viajáramos al lugar que muestra el o la artista. Así, se potencia el impacto emocional de la experiencia estética en los y las estudiantes. En concreto, se integra la tecnología con la experiencia humana a través de los sentidos: vista, oído y olfato.

Los propósitos, objetivos y contenidos implicados

Un plan es un intento o proyecto de realizar una cosa y anticipa un estado de cosas que solo adquiere forma en su realización práctica (Feldman y Palamidessi, 2001). Esta manera de pensar una planificación implica la aceptación de que siempre estamos trabajando sobre una probabilidad que, luego, en la práctica, puede tomar distancia hacia un punto definitivo que será más o menos cercano al planificado.

La propuesta se enfoca en observar e interpretar el arte pictórico con el fin de establecer conexiones valiosas entre las obras y los contenidos de la materia, utilizando el poder del arte como fuerza para desarrollar las disposiciones de pensamiento de los y las estudiantes. Se trata de prácticas centradas en el aprendizaje interdisciplinar, integrales al espíritu. La intención es provocar en los y las estudiantes, a través de la experiencia que habilita el tablero digital, sentimientos y emociones de distinto tenor

a los que provoca la presencia física de la pintura en el museo, aunque igualmente significativos. La tecnología tiene que abrir ventanas en el aula hacia la dimensión, hacia la textura, hacia el aroma y hacia los sonidos que nos llevan a la experiencia estética que se vivencia al contemplar las obras durante la visita al Museo Nacional de Bellas Artes.

Ante la inexistencia de huellas previas, la incorporación de la obra de arte pictórica al aula a través de un tablero digital agrega un cariz más intenso a lo señalado con respecto a las posibles diferencias entre las intenciones, los objetivos planteados y lo que suceda en la ejecución. Por lo tanto, con más fuerza que nunca hay que aceptar que la representación que hagamos se abre más a un terreno de exploración que de conclusión.

Se ha remarcado, con frecuencia, que una de las dificultades que se puede encontrar dentro de un aula, para generar un aprendizaje genuino de un tema, es el desconocimiento del contexto en el que el tema o el problema se inscribe (Litwin, 2012). Es decir, la incorporación de los contextos suele ampliar los sentidos del problema o tema y contener muchas de las razones que ayudan al aprendizaje. Pues bien, la pintura habilita la oportunidad de conferir al contenido un contexto y, de ese modo, permite una comprensión que amortigua la frecuente carga de determinismos o sujeciones causales que se establecen en la enseñanza. Es, por lo tanto, uno de los objetivos de la clase favorecer, a través del tablero digital, el acceso a un conocimiento relacional.

A partir de investigaciones desarrolladas con respecto a la educación jurídica, se ha señalado la ausencia de prácticas pedagógicas que desarrollen en el estudiante «habilidades reflexivas y críticas» (Lista, 2022: 24). Tiene un parentesco insoslayable con este señalamiento el hecho de que, constantemente, lo jurídico aparezca como una pared impenetrable, sin vasos comunicantes que permitan su combinación con otros saberes. Incluso, cuando se rompe esta pared, se conserva la estructura rígida de la clase que, en palabras de Lista (2022: 25), se trata de una especie de «ritual litúrgico recurrente».

El tablero digital proporciona a los y las docentes un elemento que, bien administrado, puede ser decisivo para favorecer el aprendizaje desde perspectivas diferentes, ampliando el horizonte de expectativas que muchas veces tiene como parámetro la capacidad de almacenamiento (y su recuperación oportuna) de información por parte de los y las estudiantes (Litwin, 2012). Entendemos que la obra pictórica introducida en el tablero digital extiende ese horizonte ampliando el desarrollo de lo pensable y de lo conocible, en tanto ayuda al reconocimiento de las relaciones con sentido, volviendo a poner sobre la tierra lo que había sido aislado como una teoría construida en el aire. Los y las estudiantes enriquecen su mirada acerca del derecho del trabajo incorporando los aportes de variadas disciplinas, como la historia, la sociología y la economía, entre otras.

En forma complementaria, teniendo en cuenta la dinámica del tablero digital, también resulta un propósito adecuado facilitar la comprensión a partir de las comparaciones entre distintos hechos, fenómenos, personas e incluso objetos; mostrar el enriquecimiento conceptual al que se accede a partir de las analogías y las representaciones, y cómo funciona sintetizado en una pintura que, tecnología mediante, puede ser manipulada para aproximarse desde distintos focos.

Así, se configura una herramienta que nos habilita a superar la «concepción estática del derecho», en la que la actividad docente queda restringida a explicar contenidos que pueden entenderse sin mayor dificultad mediante la lectura de textos. De este modo, se mantiene no solo la pasividad de los y las estudiantes, sino, además, el aprendizaje memorístico, impidiendo el pensamiento crítico. Todo ello limita la capacidad intelectual y la autonomía de las personas en formación. En sentido contrario, el arte en general y la pintura en particular, como señala Arancibia (2020: 265 y ss.) en relación con el cine, facilitan la exploración de «nuevas posibilidades donde, al parecer, solo habría una» y también en el puntapié inicial de «una emancipación intelectual del aula» acompañada por el aprendizaje interdisciplinario. Las obras pictóricas, en su calidad de prácticas artísticas, adquieren un rol fundamental, ya que, como señala Arancibia siguiendo a Rancière, «se vuelven formas de visibilidad que intervienen en la distribución general de las maneras de hacer y de ser» en la comunidad, configurando una «democracia estética» que incorpora «nuevos intervinientes, medios y saberes». Así, brindan la posibilidad de ingresar a un universo «más complejo y dinámico» (Arancibia, 2020: 270).

Siguiendo esta senda es posible introducir a la pintura, en su calidad de *manifestación visual que integra la estética jurídica*, en los contenidos del curso como «fuente no formal de derecho» (Gastrón, 2019: 52).

Como hemos señalado, el arte en general y la pintura en particular ayudan a desarrollar los sentidos, a experimentar nuevas emociones y a incrementar la creatividad.

El acceso a la expresión artística moldea las denominadas *habilidades blandas* que Guerra Báez (2019) equipara al concepto de *habilidades para la vida*, elaborado por la Organización Mundial de la Salud, cuya definición es:

Un conjunto de habilidades de carácter socioafectivo necesarias para la interacción con otros y que permiten hacer frente a exigencias y situaciones cotidianas desafiantes. Es decir, permiten a las personas tomar decisiones, resolver problemas, pensar de manera crítica y creativa, comunicarse de manera efectiva, reconocer las emociones de otros y construir relaciones saludables a nivel físico y emocional.⁵

5. World Health Organization, Division of Mental Health. *Life skills education for children and adolescents in schools*, 1994, disponible en <https://bit.ly/3qqeQWt>. Traducido por Guerra Báez.

Entre las categorías de las habilidades para la vida encontramos las habilidades interpersonales, como la empatía, y las habilidades cognitivas, como el pensamiento crítico.⁶ Las habilidades sociales integran las habilidades blandas. Goleman (1995: 60-309) define a la inteligencia interpersonal como la capacidad para comprender a las demás personas: qué las motiva, cómo operan y cómo trabajar cooperativamente con ellas. La empatía, que es una habilidad social clave, consiste en comprender los sentimientos de otra persona y su perspectiva, respetando las diferencias entre lo que cada una siente con respecto a las mismas cosas o situaciones.

Guerra Báez (2019) cita la definición de Chaves sobre el pensamiento crítico en su calidad de habilidad cognitiva. Se trata de:

Una habilidad que permite pensar de manera autodirigida, autodisciplinada, autorregulada y autocorregida por tal razón, el desarrollo de esta habilidad implica tener la destreza para verificar la información y para pensar de manera diversa, es decir, para generar preguntas y asumir posturas en relación con la información indagada.

La enseñanza del derecho del trabajo, con un enfoque integral como el que nos proponemos, requiere de una mirada que combine las habilidades duras relacionadas con los conocimientos académicos estrictamente jurídicos con las habilidades blandas o habilidades para la vida antes descriptas. En tal sentido, la pintura contribuye al aprendizaje interdisciplinario, a estimular la estructuración de pensamiento crítico y a valorizar las distintas visiones.

De esta manera, una visión amplia y compleja del conocimiento debe reconocer estos aspectos emocionales y afectivos, que permiten la construcción por parte del y de la estudiante de lo que no ha experimentado aún.

El derecho del trabajo es un producto cultural, es una respuesta a problemas de la sociedad contemporánea. Sus diversos modos de estructuración y aplicación se relacionan con la multiplicidad de culturas y en ello son semejantes tanto a las experiencias artísticas como a las obras pictóricas. Siguiendo esta línea, el tablero digital es un instrumento suficientemente versátil para servir de fuente para la construcción del conocimiento, una especie de puente que el docente o la docente puede utilizar para que lo sensorial sea un vehículo que facilite a los y las estudiantes la incorporación de información valiosa que, aunque forma parte de los contenidos, queda mayormente esterilizada de significado para quienes no han experimentado los contextos en los cuales se insertaron determinadas teorías o andamiajes jurídicos. Así, el tablero digital facilita la vinculación entre el arte pictórico y las ideas, las características y las problemáticas del derecho del trabajo, como el trabajo humano, las condiciones de trabajo, las condiciones sociales, las asimetrías de poder en las relaciones de trabajo, la desigualdad, la industrialización, lo colectivo, las máquinas y las tecnologías en

6. La tercera categoría la constituyen *las habilidades para el control emocional*.

los procesos productivos, y la prospectiva sobre el modo en el que se incorporará el trabajo humano en el futuro al sistema productivo, entre las más significativas.

Los contenidos enumerados son, como se desprende de lo que venimos desarrollando, difíciles de volver asequibles dentro de un aula solo con palabras (sean orales o de un texto escrito). La incorporación de la percepción, movilizada a partir de los estímulos visuales junto con los auditivos y olfativos que contribuyen a lograr sensaciones y sentimientos similares o aún mejores que los que provocan las obras pictóricas exhibidas en el Museo Nacional de Bellas Artes de manera presencial, pretende romper con esta barrera y recuperar, de manera significativa, los contextos, las experiencias, las vivencias y, en definitiva, las razones que explican la existencia de un derecho del trabajo.

En relación con los estímulos visuales, el proceso de observación de las obras pictóricas facilita que los y las estudiantes sean espectadores críticos, que desarrollen la capacidad de percibir e interpretar imágenes, y que se enriquezcan tanto cultural como espiritualmente.

Ahora bien, cuando vemos la imagen en el tablero digital no causa por sí sola el mismo impacto que una pintura exhibida en el Museo Nacional de Bellas Artes cuando la contemplamos de manera presencial.

Entonces, para acompañar el sentido de la vista, recurrimos al olfato, seleccionando, para una determinada pintura, aromas simbólicos (metáforas olfatorias) relacionados con su sentido. Recurrimos a la olfacción (acción de oler), ya que, como sostiene Synnott (2003), evoca recuerdos, emociones y una construcción moral de la realidad, toda vez que «la apreciación olfativa, sea positiva o negativa, también es construida, no solo con recuerdos personales, sino con enseñanzas y adiestramientos específicos», pues «somos socializados en lo que nuestra cultura considera que huele bien o mal, y en un *gusto* nasal». De este modo, juzgamos si la comida es buena o mala por su olor y también, entre otros, al medioambiente, cuando disfrutamos del aroma de las flores, del aire puro y del mar, y evitamos emanaciones negativas, como el humo de los automóviles o la contaminación.

En consecuencia, la propuesta consiste en ver una pintura en algún dispositivo tecnológico y, de manera simultánea, oler determinado aroma que evoque el ambiente que refleja. Las sensaciones y los sentimientos que provocan estos sentidos se profundizarán aún más si, en el mismo momento, escuchamos sonidos o música que evoque la época o el contexto de la obra pictórica.

Giacobbe (2019: 74 y ss.) explica, con meridiana claridad, que:

La música, así como el arte o la literatura, es un fenómeno cultural representado por símbolos que nace de las interpretaciones del mundo y que pretende transmitir al oyente una serie de sensaciones y sentimientos que generen en este una respuesta.

Señala que la parte más importante de este producto cultural es su contexto social y sus protagonistas. Se trata de la «historia social, narrada a través de la canción y no a través de un texto escrito literario o histórico». Existen canciones populares y también algunas de autor o de autora que pueden expresar un sentimiento que provoca un estímulo en quien la escucha, pues dan cuenta de la situación de sectores de la población que se sienten oprimidos, desprestigiados o marginados por el gobierno o el contexto sociocultural en el que se encuentran inmersos. Estas canciones son las que elegimos para acompañar a las pinturas que muestran un contexto similar al que describen sus letras.

Habiendo examinado los propósitos y los contenidos y, en especial, cómo se imbrican unos con otros, resta efectuar una consideración acerca de qué objetivos serían pertinentes para la clase. En esencia, lo que se pone en juego es que el o la estudiante pueda conocer la compleja trama histórica, social, política, económica y cultural en la que se encuentra inserto el derecho del trabajo tanto en su origen como en su desarrollo histórico, y que puedan advertir esas relaciones. La tecnología involucrada puede ayudar como herramienta para que los y las estudiantes puedan acceder a una experiencia directa de sucesos a pesar de que sea en un campo que les es ajeno.

¿Qué estrategia didáctica?

La propuesta de enseñanza requiere que prestemos especial atención a la estrategia a implementar. Es decir, llevar a cabo un análisis del contexto en el que sucederá el proceso de enseñanza, imaginar las secuencias de trabajo posibles, reflexionar acerca de los distintos modos de combinar acciones, y establecer los momentos y las formas. En definitiva, cómo habremos de aproximarnos a las metas establecidas. Nos proponemos entonces, en este apartado, dar cuenta de algunas líneas orientadoras relativas a la estrategia didáctica que debería involucrar una clase en la cual se utilice el tablero digital.

En principio, la participación activa de los estudiantes habilita una mirada *artística de las obras*, que incluye apreciar el modo en que se organizan las figuras y los objetos, el color, las dimensiones, el manejo de luz, etcétera, para ubicar la obra en alguna de las diversas corrientes artísticas de la pintura y con otras manifestaciones culturales como la música. Luego, a partir de su objeto, establecer relaciones con la época, el mundo de las ideas, los contextos ideológicos y políticos desde los ámbitos más generales hasta los particulares.

Hay, sin embargo, límites para la exploración autónoma por parte de los y las estudiantes. Malosetti Costa (2006: 157) señala que la imagen constituye «un instrumento tan atractivo como difícil de manejar» en la enseñanza, por su «ambigüedad, polisemia» y «apertura a un juego casi ilimitado de usos e interpretaciones». En este punto, el tablero digital también puede propender a una experiencia poco valiosa para los objetivos que nos hemos trazado. El rol de los y las docentes es indispensable para

que las tecnologías aplicadas deriven en mejores explicaciones —por su parte— y en procesos cognitivos más amplios, profundos y significativos.

Siguiendo lo expuesto en el párrafo anterior, consideramos que, en primer término, resulta adecuado solicitar a los y las estudiantes que contemplen una pintura a través de la aplicación mientras huelen un aroma determinado y escuchan sonidos o música relacionados con ella, para luego preguntarles qué ven, qué sienten, «qué piensan que está sucediendo» y que fundamenten sus apreciaciones. A continuación, les solicitamos que elaboren preguntas sobre la pintura. Se aplica la *rutina de pensamiento* para examinar obras de arte, denominada «ver, pensar, preguntarse», que estimula a los y las estudiantes a realizar «observaciones cuidadosas e interpretaciones pensantes», propiciando la curiosidad y preparando «el terreno para la indagación» (Proyecto Cero, 2019). Una vez realizadas las preguntas abiertas indicadas, se desarrolla una exposición dialogada mediante «consignas más acotadas» con el fin de originar conexiones valiosas con los contenidos para generar un «diálogo argumentativo» (Cardinaux, 2018: 29) entre la obra pictórica, el aroma, la canción y los textos académicos, cuya lectura se indica previamente.

Se trata de imbuirse en una rutina de pensamiento para la exploración, de manera que, a partir de la curiosidad, devengan observaciones e interpretaciones. En la medida en la que se van exteriorizando los pensamientos, el o la docente oficiará de guía para conducir «la dispersión» hacia «la focalización» (Cardinaux, 2018: 26-27). Así, se espera que los contenidos trabajados en la bibliografía alcancen una mayor significación insertos en un marco: la obra pictórica, con el agregado del enriquecimiento sensorial que habilita el tablero digital. El dato de que los y las estudiantes puedan profundizar en las texturas, en los detalles y en los enfoques existentes en la pintura genera una experiencia irreversible: el contenido está en sus manos. No es solo un conjunto de palabras que el o la docente va a transmitir y él o ella va a absorber.

Creemos que no es posible privilegiar una sola estrategia como si existiera un único camino, sino que, más bien, deviene pertinente utilizar una estrategia combinada. El o la docente toma decisiones en función del repertorio que permite el tablero digital y actúa para propender esa exploración sensorial hacia la amplitud cognitiva que se quiere favorecer, pero, a la vez, tiene que enfrentar rápidamente las eventuales digresiones que nos alejan del contenido tratado.

Así como forma parte indispensable para los propósitos y objetivos que los y las estudiantes puedan derivar conceptos e introducirse en las relaciones interdisciplinarias por su propia cuenta a partir de la interacción con el tablero, poniendo énfasis en el papel que cumple el descubrimiento en el aprendizaje, también es necesario que el o la docente asuma, desde una enseñanza directa, su rol de proveedor de ayuda pedagógica para que esa exploración sensorial sea realmente enriquecedora. De este modo, la experiencia con el tablero tendrá más posibilidades de transformarse en una conceptualización.

La pintura posibilita la ansiada apertura hacia una realidad contradictoria, que es necesariamente bastante menos armónica que la que se presenta en los textos legales. En la unión de ambas dimensiones, el o la docente sigue cumpliendo un rol indispensable, pero que deja de ser el típico de una clase magistral o de un diálogo burocrático destinado a reproducir la «cosmovisión que postula la existencia de un orden jurídico armónico» (Lista, 2022: 31).

A modo de ejemplo, en este trabajo reflejaremos la experiencia llevada a cabo a partir de la pintura de Ernesto de la Cárcova, *Sin pan y sin trabajo* (1894), óleo sobre tela, 125,5 × 216 cm, exhibida en el Museo Nacional de Bellas Artes,⁷ una obra emblemática del arte argentino.

- Contenido: La juridificación del conflicto social. Los inicios del sindicalismo y de los conflictos colectivos en Argentina.
- Elección de la obra: La pintura muestra a tres personajes que son presentados por el artista con una gestualidad que marca sus estados de ánimo, los que se transmiten a quien la está contemplando. Malosetti Costa (s.f.) da cuenta de que «es el primer cuadro de tema obrero con intención de crítica social en el arte argentino», de ahí su relación directa con el contenido referido. La clase trabajadora la rebautizó con el nombre de *La huelga*. Como explica Malosetti Costa (s.f.) se trata de «un cuadro de ideas: la posición inestable y el alargamiento de la espalda del obrero, la inclinación de la silla en la que se apoya y de la mesa (que no responden a un esquema riguroso de perspectiva) generan tensión hacia el gesto de la mano que aparta la cortina y centra la atención sobre la escena que se desarrolla en la *veduta* del fondo. Allí puede verse un conflicto entre obreros y guardias a caballo, frente a una fábrica cerrada e inactiva. El plano inclinado de la mesa vacía, plenamente iluminado, presenta también un foco de interés en el que se destacan las herramientas, inútiles. La figura de la mujer con el niño en brazos, a la derecha de la composición, con un regazo extraordinariamente amplio y una expresión vacía en el rostro, funciona como contrafigura de la tensión dramática del obrero».
- Aroma: Papa negra con tierra. La papa es un alimento que nos remite a las personas en situación de pobreza y que, aún con escasez de dinero, podían acceder a ella para elaborar su comida o eran ellas mismas las que las cosechaban en el campo en el que laboraban. Vincent van Gogh quiso dejar reflejadas, en su obra *Los comedores de patata*⁸ (1885), a estas personas que, en la intimidad

7. Para más información, véase *Sin pan y sin trabajo*, de Ernesto de la Cárcova, Museo Nacional de Bellas Artes, disponible en <https://bit.ly/43xKX4J>.

8. Para más información, véase *Los comedores de patata*, de Vincent van Gogh, Museo Vincentvan Gogh, disponible en <https://bit.ly/45x9KYJ>.

de su precaria vivienda, se reúnen a la noche a comer el producto de la tierra, que obtuvieron con sus propias manos. En esta obra, el artista representa, sin concesiones, la vida de los campesinos y de las campesinas de la zona de Nuenen y, al mismo tiempo, expresa sus sentimientos morales y sociales. Alarcó (s.f.) rescata una carta que, a fines de abril, el pintor escribió a su hermano Theo, en la que manifestaba: «He tratado de expresar la idea de que esta gente comiendo patatas a la luz de su lámpara había cavado la tierra con las mismas manos que ahora ponen en su plato y así aludir al *trabajo manual* y a la forma honesta de *ganarse el pan*». Hablamos del pan del que carece la familia representada, en el cuadro de Ernesto de la Cárcova, que fue iniciado en Roma alrededor de 1892 (De las Carreras y Barrio, 2018: 106), es decir, solo unos años después que el lienzo del holandés. Las similitudes que encontramos en estas obras son: i) ambos pintores representan a personas que, a través de su esforzada y digna labor, consiguen (o no) el sustento para su familia; ii) la miseria reflejada no solo en los objetos y en la ropa de sus protagonistas, sino, además, en un ambiente sombrío; y iii) la paleta de colores utilizada. En la pintura de Van Gogh predominan los colores tierra: «algo así como el color de una patata muy polvorienta, sin pelar, por supuesto» (Museo Virtual Vincent van Gogh, s.f.). También en la obra de Ernesto de la Cárcova la paleta de colores es terrosa y muy baja, oscura. Todo ello nos condujo a seleccionar a la papa negra con tierra como aroma para conducirnos a la escena de *Sin pan y sin trabajo*.

- Música: *Bella ciao* de Najwa Nimri.⁹ La elección se basó en la relación de su significado con el contenido, en el origen italiano de la canción y su interpretación en español, y al sentimiento de fuerza, valentía y melancolía que transmite. Actualmente, *Bella ciao* es un símbolo de la canción popular de resistencia que inmediatamente relacionamos con la cultura italiana. Era entonada por un grupo, los denominados *partigiani*, que luchaban en contra del régimen fascista italiano. El modo en el que los partisanos italianos concibieron este canto, empapado por sus ansias de libertad y sus deseos de una patria sin fascismo, junto con su transmisión oral por generaciones, han convertido a esta canción en un himno, símbolo de resistencia humana. Los elementos que componen su letra, como la muerte, la sepultura, los partisanos y, en especial, las flores, «simbolizan a todas aquellas personas que han luchado por sus ideales, pues, como el último verso recita, murieron *per la libertà*» (Giacobbe, 2019: 77 y ss.). Tanta es su fuerza, que ha surgido una nueva versión adaptada por el

9. Para más información, véase Najwa, *Bella ciao*, Youtube, 26 de julio de 2019, disponible en <https://bit.ly/42g7G4q>.

movimiento feminista que la entona en defensa de sus valores. La resistencia humana que refleja este canto popular italiano, en defensa de la libertad, es asumida como un método de lucha y supervivencia en defensa de los derechos (Giacobbe, 2019: 82) de las personas, en este caso de las trabajadoras, que en situación de impotencia, pero con fortaleza, está representada en *Sin pan sin trabajo* en ese trabajador golpeando su puño impotente contra la mesa, pero mirando a través de la ventana a una muchedumbre «en huelga» frente a las fábricas inactivas con sus chimeneas sin humo y resistiendo contra las fuerzas de seguridad apostadas a fin de disuadir el conflicto. Tanto es así que esta emblemática canción versionada también narra el doloroso trabajo de las mujeres, denominadas *mondine*, en los campos de arroz (Giacobbe, 2019: 81) en el norte de Italia. Seleccionamos esta canción italiana, pero interpretada en español, rememorando a los y las inmigrantes provenientes de Italia y España que arribaban a Argentina en el período comprendido entre 1870 y 1930. Esa gran ola inmigratoria trajo consigo a numerosos militantes sociales europeos, en su mayoría de las nacionalidades antes referidas y muchos de ellos expulsados de Europa por sus ideas anarquistas y socialistas. Ellos fueron quienes impulsaron la protesta social y la creación de las primeras asociaciones obreras o de *resistencia* dirigidas a reclamar sus derechos (Cordone, 2007: 165). En esta versión lenta, casi susurrada, la sensación de melancolía pero, a su vez, de fuerza y valentía de quien lucha por sus ideales provocadas por la voz e interpretación de la cantante española, junto con el sentimiento de resistencia reflejado en la letra de la canción, evoca los conceptos relacionados con los inicios de las asociaciones gremiales y de las luchas obreras en nuestro país.

Al finalizar la exploración del tablero,¹⁰ se recomienda mirar durante unos minutos la pintura mientras se huele una papa negra con tierra, sin lavar y cortada en mitades.

Hacia un encuentro en el aula física o virtual: Antes, durante o después

Pese a todas las posibilidades, desde nuestra Facultad siempre se puso énfasis en la palabra escrita obturando otras fuentes de conocimiento. Con esa inquietud se inició el trayecto desde el aula hacia el Museo Nacional de Bellas Artes. Sin embargo, la pandemia del covid-19 obligó a un repliegue que alejó a la enseñanza no solo del museo, sino también de las aulas. Ya no había siquiera espacio físico compartido. Las experiencias de enseñanza en pandemia, con sus luces y sus sombras, nos llevaron a reflexionar acerca de cómo llevar el museo al aula y ese fue el motor que nos impulsó al diseño de un tablero digital.

10. Para más información sobre el tablero, véase <https://bit.ly/3q9H9rY>.

Ahora también se puede explorar, de manera significativa, una obra de arte sin estar en el museo, dentro del aula. Sin embargo, la riqueza del tablero digital se vislumbra en que puede ser un recurso que integre una propuesta de enseñanza remota, o bien para que los y las estudiantes exploren fuera del espacio sincrónico del aula física.

El encuentro puede suceder antes, durante o después de la clase. Puede ser fuera o dentro del aula. Allí reside la versatilidad del ensamblaje entre obra de arte pictórico, tecnología y educación. Se trata, por cierto, de un tipo de «aproximación empírica a la realidad» que enfrenta la apariencia «del postulado de neutralidad valorativa sobre el que se apoya la visión formal-legal ortodoxa del derecho», que, a la vez, convoca a los y las estudiantes a fortalecer sus competencias prácticas y reflexivas (Lista, 2022: 31-32).

Al mismo tiempo, creemos que los hechos definitorios para la comprensión del derecho del trabajo son entendibles cuando se los instala en una dimensión humana, es decir, cuando se favorece la percepción de las personas involucradas en los procesos históricos, de ineludible estudio.

El lenguaje, uno de los artefactos más humanos, si no el más, en la medida en que se lo utiliza como un elemento burocrático de una cadena de montaje de transmisión de contenidos, funciona como un mecanismo deshumanizante. En nuestro trabajo docente emerge con fuerza una nueva paradoja: la tecnología, en este caso expresada en el tablero digital, que se presenta como un elemento capaz de romper con un esquema de enseñanza deshumanizado. La obra pictórica, otro «artefacto humano», se presenta en las aulas para ser abordada por los y las estudiantes a través de las posibilidades que ofrece la intermediación tecnológica.

El abanico de posibilidades para la enseñanza que despliega esta herramienta se manifiesta en distintas facetas y lo consideramos como un comienzo. La incorporación en la enseñanza y el aprendizaje de los sentidos olfativo, auditivo y, desde luego, visual, junto a la tecnología, a fin de lograr sensaciones y sentimientos similares o aún superadores a los que provoca «ver» una obra pictórica de manera presencial, puede ser un punto de partida para transitar un nuevo camino a través de una herramienta inclusiva, que pueda ser utilizada también por personas con discapacidad, que pueden oír y oler, pero no ver.

Inspirados en las reflexiones de Cardinaux (2015: 32) es nuestra aspiración intentar introducir la pintura como «dispositivo pedagógico», superando su incorporación «como recurso didáctico o como ilustración», a fin de resguardar «su potencial crítico, abierto a enseñar algo (que se asemeja más a preguntas para las que no tenemos respuestas que a objetivos o contenidos)» a las personas en formación y también a los y las docentes.

Los desafíos que se presentan en la enseñanza son difíciles, pero nos ayudan a mejorar la docencia y nos guían en la tarea.

Referencias

- ALARCÓ, Paloma (s.f.), «Vincent van Gogh: Campesinos comiendo patatas». Museo Nacional Thyssen-Bornemisza. Disponible en <https://bit.ly/43A32Pw>.
- ALÍ PINI, Cecilia Verónica (2021). «La pintura en la enseñanza del derecho internacional del trabajo: Una clase en el museo». *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 19 (37): 13-41. Disponible en <https://bit.ly/42mI464>.
- ANIJOVICH, Rebeca y Silvia Mora (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada del quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- APPENDINO, Clarisa (2017). «Posible construcción de una mirada desde el Museo de Arte Contemporáneo de Rosario». En María Elena Lucero (coordinadora), *Políticas de las imágenes en la cultura visual latinoamericana: Mediaciones, dinámicas e impactos estéticos* (pp. 131-138). Rosario: Centro de Estudios Visuales Latinoamericanos y Universidad Nacional de Rosario. Disponible en <https://bit.ly/3OFTFtE>.
- ARANCIBIA HURTADO, Camilo Andrés (2020). «El cine ingresa a las aulas de derecho: La emancipación de *Tony Manero* (2008)». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7 (2): 263-278. DOI: [10.5354/0719-5885.2020.57811](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2020.57811).
- CARDINAUX, Nancy (2015). «Inserciones de la literatura en la enseñanza del derecho». *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 13 (25):15-35. Disponible en <https://bit.ly/3MyDwmU>.
- . (2018). «La poesía en la enseñanza del derecho». *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 16 (32): 17-32. Disponible en <https://bit.ly/3qtBkWA>.
- CORDONE, Héctor Gustavo (2007). «La evolución del sindicalismo en la Argentina: Breve reseña histórica». En Mario E. Ackerman (director), *Tratado de derecho del trabajo: Relaciones colectivas de trabajo I* (pp. 157-414). Tomo VII. Santa Fe: Rubinzal-Culzoni.
- DE LAS CARRERAS, Mercedes y Néstor Barrio (2018). «*Sin pan y sin trabajo*: Análisis radiográfico». En *Catálogo de la exhibición Ernesto de la Cárcova* (pp. 105-111). Buenos Aires: Museo Nacional de Bellas Artes. Disponible en <https://bit.ly/3MO1k6K>.
- DOBAÑO FERNÁNDEZ, Palmira, Mariana Lewkowicz y Marta Rodríguez (2000). *Enseñar historia argentina contemporánea: Historia oral, cine y prensa escrita*. Buenos Aires: Aique.
- FELDMAN, Daniel y Mariano Palamidessi (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad: Problemas y enfoques*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- GARCÍA CÍVICO, Jesús (2018). «Derecho y cultura: Una dimensión cultural del derecho». *Anuario de la Facultad de Derecho (Universidad de Alcalá)*, 11: 3-43. Disponible en <https://bit.ly/3WEmDfe>.
- GASTRÓN, Andrea L. (2019). «De pedagogías y paisajes: Esculturas e instalaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Un análisis interdisci-


- plinario». *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 17 (34): 49-93. Disponible en <https://bit.ly/43A1yVs>.
- GIACOBBE, Giuliana Antonella (2019). «La transmisión del pensamiento entre culturas a través de la semiología de la canción popular: El caso de *Bella ciao*, de himno partisano en Italia a melodía del movimiento feminista en España». *Revista de la Sociedad Española de Italianistas*, 13: 71-84. Disponible en <https://bit.ly/3IMADhq>.
- GUERRA BÁEZ, Sandra Patricia (2019). «Una revisión panorámica al entrenamiento de las habilidades blandas en estudiantes universitarios». *Revista Psicología Escolar y Educacional*, 23.
- GOLEMAN, Daniel (1995). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Vergara.
- JACKSON, Philip W. (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- LISTA, Carlos Alberto (2022). «La educación jurídica en Argentina: Una revisión crítica». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 9 (1): 1-38. [10.5354/0719-5885.2022.67395](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2022.67395).
- LITWIN, Edith (2012). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- MALOSETTI COSTA, Laura (2006). «Algunas reflexiones sobre el lugar de las imágenes en el ámbito escolar». En Inés Dussel y Daniela Gutiérrez (compiladoras), *Educación la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen* (pp. 155-163). Buenos Aires: Manantial.
- . (s.f.) «Comentario sobre *Sin pan y sin trabajo*». Museo Nacional de Bellas Artes. Disponible en <https://bit.ly/43xKX4J>.
- MUSEO VINCENT VAN GOGH (s.f.). «Los comedores de patatas». Disponible en <https://bit.ly/45x9KYJ>.
- PALOMEQUE LÓPEZ, Manuel Carlos (2002). *Derecho del trabajo e ideología*. Madrid: Tecnos.
- PROYECTO CERO (2019). «VER, pensar, preguntarse». Escuela de Graduados en Educación de la Universidad Harvard. Disponible en <https://bit.ly/3IMyBoT>.
- ROSENGURT, Chantal (2015). «El componente estético en la experiencia según John Dewey». Memoria Académica. Ponencia. X Jornadas de Investigación en Filosofía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, 19 al 21 de agosto. Disponible en <https://bit.ly/43deIIt>.
- SYNNOTT, Anthony (2003). «Sociología del olor». *Revista Mexicana de Sociología*, 65 (2). Disponible en <https://bit.ly/42deWOf>.
- ZABALZA, Miguel Ángel (2009). «Ser profesor universitario hoy». *La Cuestión Universitaria*, 5: 69-81. Disponible en <https://bit.ly/3qtW7cF>.


Agradecimientos

Este trabajo, con modificaciones, fue presentado como ponencia en las VII Jornadas de Investigadores en Formación del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales

«Ambrosio Lucas Gioja», llevadas a cabo el 16 y 17 de noviembre de 2022, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Agradecemos a los profesores Pablo A. Topet, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, y Carlos Carpintero, del Centro de Innovaciones en Tecnología y Pedagogía, Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires, por sus ideas y la generosidad con la que acompañaron el inicio en esta experiencia. También agradecemos al artista Daniel E. Salaverría por su valioso aporte desde el arte pictórico.

Sobre los autores

CECILIA V. ALÍ PINI es abogada, posgraduada en Derecho del Trabajo por la Universidad de Buenos Aires y docente ayudante de segunda de Derecho del Trabajo en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Su correo electrónico es calipini@derecho.uba.ar.  <https://orcid.org/0000-0001-7511-1408>.

MIGUEL JESÚS RAFAEL BALDO es abogado, maestrando en Derecho del Trabajo de la Universidad de Buenos Aires y docente ayudante de segunda de Derecho del Trabajo en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Su correo electrónico es miguelbaldo@derecho.uba.ar.  <https://orcid.org/0000-0002-9418-0748>.

REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

pedagogiaderecho.uchile.cl

CORREO ELECTRÓNICO

rpedagogia@derecho.uchile.cl

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo
estuvieron a cargo de Tipografía
(www.tipografica.io)