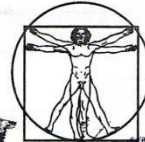




Complesso Scolastico Istituto di Cultura Italica
 Complejo Educativo Instituto de Cultura Itálica
 Scuola Italiana | Escuela Italiana
 Scuola Paritaria D.M. 3635/07 | Escuela Paritaria D.M. 3635/07



Ministero degli Affari Esteri | Ministerio de Relaciones Exteriores
 Consolazione Consolare di La Plata | Distrito Consular de La Plata
 Argentina
 Anno scolastico / Año escolar 20 11 Classe | Curso 4º Sezione | División C

Alunno / Alumna Colosa Chaveton Lara
cognome | apellido nome | nombre
 Nata / nacida il / el 25-2-2002 a / en La Plata Prov. B.A.

Documento di valutazione | Documento de evaluación

ATTESTATO | CERTIFICADO
 Visti gli atti d'ufficio e la valutazione dell'equipe pedagogica, si attesta che | Vistos los archivos oficiales y la evaluación del equipo pedagógico, se acredita que:
 L'alunna / El/la alumna A ha frequentato la classe / ha asistido al curso quinta
 della scuola primaria | de primaria e stata ammessa alla
quinta classe.



Colosa
 Coordinatore delle attività didattiche ed educative
 Coordinador de la actividad didáctica y educativa

Visto Consolare | Visto Consular
CAZADORXOASAO

(*) Scrivere per esteso la dizione valida | Escriba lo que corresponda:

"è stato / non è stato ammesso alla classe _____ della scuola primaria ovvero al successivo grado del primo ciclo di istruzione (art. 12 D.P.R. 122/2009)

"ha sido / no ha sido promovido al curso _____ de primaria", o "al grado sucesivo de la educación obligatoria".

JULISSA EMETEGVI

VALUTAZIONI PERIODICHE DEGLI APPRENDIMENTI NELLE DISCIPLINE E NELLA CONVIVENZA CIVILE
EVALUACIÓN PERIÓDICA DEL APRENDIZAJE EN LAS DISCIPLINAS Y DE LA CONVIVENCIA CIVIL

	1° TRIMESTRE		2° TRIMESTRE		3° TRIMESTRE	
	Italiano	Argentino	Italiano	Argentino	Italiano	Argentino
LINGUA ITALIANA LENGUA ITALIANA: ascoltare, comprendere e comunicare oralmente; leggere e comprendere testi di tipo diverso; produrre e rielaborare testi scritti; riconoscere le strutture della lingua e arricchire il lessico. Escuchar, comprender y comunicar oralmente; leer y comprender textos de distintos tipos; producir y reelaborar textos escritos; reconocer la estructura de la lengua y enriquecer el léxico.	7	7	7	7	7	7
LINGUA SPAGNOLA LENGUA ESPAÑOLA: ascoltare, comprendere e comunicare oralmente; leggere e comprendere testi di tipo diverso; produrre e rielaborare testi scritti; riconoscere le strutture della lingua e arricchire il lessico. Escuchar, comprender y comunicar oralmente; leer y comprender textos de distintos tipos; producir y reelaborar textos escritos; reconocer la estructura de la lengua y enriquecer el léxico.	8	8	6	7	8	8
STORIA, GEOGRAFIA, STUDI SOCIALI CIENCIAS SOCIALES: orientarsi e collocare nello spazio e nel tempo fatti ed eventi; conoscere, ricostruire e comprendere eventi e trasformazioni storiche; osservare, descrivere e confrontare paesaggi geografici con l'uso di carte e rappresentazioni; conoscere e comprendere regole e forme della convivenza democratica e della organizzazione sociale, anche in rapporto a culture diverse. Orientarse y ubicarse en el espacio y en el tiempo de hechos y acontecimientos; conocer, reconstruir y comprender hechos y transformaciones históricas; observar, describir y confrontar paisajes geográficos con el uso de mapas y representaciones; conocer y comprender reglas y formas de la convivencia democrática y de la organización social, incluso en relación a distintas culturas.	7	7	7	7	7	7
MATEMATICA MATEMÁTICA: riconoscere, rappresentare e risolvere problemi; padroneggiare abilità di calcolo orale e scritto; operare con figure geometriche, grandezze e misure. Reconocer, representar y resolver problemas; desarrollar habilidad de cálculo oral y escrito; operar con figuras geométricas, tamaños y medidas.	8	8	6	7	7	7
SCIENZE CIENCIAS NATURALES: osservare, porre domande, fare ipotesi e verificarle; riconoscere e descrivere fenomeni fondamentali del mondo fisico, biologico e tecnologico; progettare e realizzare esperienze concrete ed operative. Observar, cuestionar, hacer hipótesis y verificarlas; reconocer y describir fenómenos fundamentales del mundo físico, biológico y tecnológico; proyectar y realizar experiencias concretas y operativas.	9	9	7	7	9	9
TECNOLOGIA E INFORMATICA INFORMÁTICA: utilizzare semplici linguaggi logici e procedure informatiche. Utilizar simples lenguajes lógicos y procedimientos informáticos.	9	9	9	9	9	9
MUSICA MÚSICA: ascoltare, analizzare e rappresentare fenomeni sonori e linguaggi musicali; esprimersi con il canto e semplici strumenti. Escuchar, analizar y representar fenómenos sonoros y lenguajes musicales; expresarse con el canto e instrumentos simples.	8	8	8	8	8	8
ARTE E IMMAGINE ARTÍSTICA: produrre messaggi con l'uso di linguaggi, tecniche e materiali diversi; leggere e comprendere immagini di diverso tipo. Producir mensajes a través del uso de lenguajes, técnicas y materiales diversos; leer y comprender imágenes de distinto tipo.	10	10	10	10	10	10
SCIENZE MOTORIE E SPORTIVE EDUCACIÓN FÍSICA: padroneggiare abilità motorie di base in situazioni diverse; partecipare alle attività di gioco e di sport, rispettando le regole. Desarrollar habilidades motoras básicas en distintas situaciones; participar de las actividades lúdicas y deportivas, respetando las reglas.	8	8	9	9	9	9
CONVIVENZA CIVILE CONVIVENCIA CIVIL: conoscere e comprendere regole e forme della convivenza civile. Conocer y comprender las reglas y formas de la convivencia civil.	-	-	-	-	-	-
LINGUA INGLESE LENGUA INGLESA: ascoltare e comprendere semplici messaggi; leggere e comprendere brevi testi; saper sostenere una facile conversazione utilizzando un lessico gradualmente più ampio (3 ore settimanali). Escuchar y comprender mensajes simples; leer y comprender textos breves; saber mantener una conversación utilizando un léxico gradualmente más amplio (3 horas semanales).	6	7	5	6	7	7





Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Bellas Artes

Tesis de grado para la Obtención del Título de:
Licenciada en Artes Plásticas con Orientación Grabado y Arte Impreso

Profesora: Julissa Leticia Erretegui

Tipo y N° de documento: DNI 28868608

Legajo: N° 40732/1

Tel: 221 15 508 0447

Mail: julissa55@hotmail.com

Directora: Lic. Verónica Dillon

Tema propuesto

El grabado y arte impreso, y otras disciplinas artísticas para la enseñanza y producción del arte contemporáneo como posibles herramientas emancipadoras.

Título

cazador cazadx

Muchos de los cuadros expuestos representan mujeres jóvenes y piezas de caza abatidas, dos temas que brindan testimonio de una pasión por un tipo u otro de persecución.

John Berger "El cuaderno de Bento"

Desde que llegué al centro de secundaria anduve todos los días vagando por el patio para intentar relacionarme con los demás alumnos. A nadie le apetecía habar conmigo: el estigma era contaminante; ser amigo del <marica> habría estado mal visto.

Vagaba sin dejar que se me notase, andaba con paso firme, siempre daba la impresión de ir tras algo concreto, de encaminarme a alguna parte, de tal forma que nadie pudiera darse cuenta de que todos me daban de lado.

Édouard Louis "Para terminar con Eddy Bellegueule"

Fundamentación

Me propongo indagar y reflexionar sobre el rol de la enseñanza artística en las instituciones educativas contemporáneas, frente a los vertiginosos cambios socio-culturales que vivimos. Para ello me pareció oportuno cuestionar conceptos que considero caducos sobre el arte y la enseñanza del arte, que siguen estando vigentes en algunos circuitos educativos académicos y en otros contextos, impregnados aún del viejo paradigma cientificista en concordancia con la formación de subjetividades homogeneizadas, bajo prácticas a veces violentas, silenciosas y normalizadoras.

Considerando al arte como un campo social y esencialmente relacional, como lo propone Nicolás Bourriaud en su libro *Acerca de la estética* (2008: p.29), "cada obra de arte podría definirse como un objeto relacional, como el lugar geométrico de una negociación entre numerosos remitentes y destinatarios". Para dicho autor, la forma toma consistencia y adquiere una consistencia real, sólo cuando pone en juego las interacciones humanas. A través de ellas el artista entabla un diálogo y se establecen relaciones entre los sujetos, a partir de las cuales, nacen nuevas subjetividades. En esta apertura al diálogo que abre la obra relacional, se producen experiencias interhumanas que cuestionan, que proponen esquemas sociales alternativos, modelos críticos en la construcción de relaciones amistosas, en contraposición a una estética fiscalizadora, que sólo concede a la forma un estatuto productor. Según N. Bourriaud (2008), quien cita a Daney (1992)¹, esta invención de relaciones es lo que confiere a la forma un "rostro", y tomando el concepto de Levinas (1991)², dicho rostro simboliza la responsabilidad que nos incumbe en función del otro "lo que nos une al otro es la responsabilidad" (Daney,1992: p.38). Dicha forma, representada en una imagen, es la representación de un deseo, es la posibilidad de un encuentro, un intercambio. Toda forma es un rostro que me mira, ya que me llama a dialogar con ella. En las sociedades pos industriales, la urgencia radica en la emancipación de la comunicación humana, de la dimensión relacional de la existencia. La obra de arte, representa un intersticio social, es decir, abre la

¹ Serge Daney, *Pérsévérance*, Ed.P.O.L., París,

² Emmanuel Levinas, *Ética e infinito*, Madrid, La Balsa de Medusa

posibilidad de intercambio, en contraposición a la mecanización de las relaciones sociales.

La producción de subjetividades se da primero en el entorno cultural (familia, educación, ambiente, religión, arte, deporte), después en el consumo cultural. Sólo puede existir a raíz de la asociación de los grupos humanos, de las máquinas socioeconómicas, de las máquinas informativas. La práctica artística a través de sus diferentes disciplinas, permite redefinir nuevas subjetividades, construir sentido durante los procesos de ideación y producción, desarrollar reflexiones críticas y explorar nuevos campos de referencia. Construye conceptos, a raíz de preceptos y afectos, que aspiran a un conocimiento del mundo.

En paralelo a esta concepción del arte, las teorías críticas de la educación, trazan una serie de fundamentos y propuestas que coinciden en un posicionamiento ético-político de la práctica docente. Entendido el aprendizaje como una actividad comunal, un compartir cultura, Bruner (1994) enuncia que:

"No se trata sólo de que el niño deba apropiarse del conocimiento, sino de que debe apropiarse de él en una comunidad formada por aquellos que comparten su sentido de pertenencia a la cultura."³

La cultura es una creación conjunta y es en definitiva el objeto de la enseñanza, donde el descubrimiento se desarrolla gracias a la intervención, a un pacto en constante renovación. No se trata del consumo de conocimientos, sino de la creación de la cultura, que se va desarrollando en el lenguaje de la educación.

Para abordar tales problemáticas, para abrir interrogantes acerca de la educación artística y su protagonismo en la construcción constante de la cultura visual y en consecuencia del entramado social al que pertenezco; considero fundamental una reflexión y puesta en práctica de las disciplinas por las que

³ Bruner, 1994, En Arte y Escuela de Mariana Spravkin. Paidós 1998.

transité en los años de estudio académico, en imbricación y diálogo con otras disciplinas y técnicas que fui adquiriendo en ámbitos educativos no formales.

Algunos artistas y movimientos artísticos de referencia:

Tomé como referentes, algunos artistas y concepciones artísticas que considero se acercan a mi propuesta de obra. Entre ellos las propuestas del Activismo y el arte *povera*, movimientos que nacieron con las revueltas sociales del Mayo Francés en 1968, donde el arte comenzó a tener un rol contestatario frente al status quo. Ana María Guasch (2000, p.119) escribe acerca de ese momento:

"El arte traspasó las fronteras de la contestación individual ante el hecho social y los artistas tomaron conciencia de que su obra debía dejar de ser un objeto único e impenetrable para convertirse en instrumento crítico... en la lucha por la libertad." ⁴

En el año 1968, un intento de revolución cultural estalló en París en cuatro escenarios claves: La Facultad de Humanidades de la Universidad de Nanterre, la Universidad de la Sorbona, las calles de la ciudad (en especial las del Barrio Latino) y las aulas de la École Nationale Supérieure des Beaux Arts y de la École des Arts Décoratifs. Escenarios donde se desarrollaron distintas manifestaciones y acciones artísticas en reclamo de libertad de expresión política, derechos, igualdad, etc. Dichas sedes académicas, fueron transformados en talleres (*ateliers populaires*) cuestionadores de las prácticas artísticas tradicionales, proponiendo una nueva percepción colectivista del arte. Tomo de aquellas manifestaciones, la acciones y consignas que cuestionan directamente el sentido común, los paradigmas vigentes respecto al rol de la educación y la burocracia institucional por sobre la libertad de los grupos minoritarios a los cuales el sistema excluye. También por su posicionamiento contra la definición del arte como algo limitado y valioso. "...el arte povera, puede considerarse ... como un

⁴ Anna María Guasch, "El arte último del siglo XX. Del por minimalismo a lo multicultural" Ed. Alianza Forma, Madrid 2000, p.119

ready-made cercano a la tesis arte-vida y postulador de una micro-emotividad y de una nueva subjetividad" ⁵

Entre algunos artistas de dicho movimiento, tomo la obra de Mario Merz (Milán, 1925) quién trabajó el contraste entre los espacios naturales y espacios artificiales, enfatizó el poder creativo de la naturaleza, la vida, en una dimensión simbólica propia de la creación artística. Por otro lado, Michelangelo Pistoletto (Biella, 1933) quién trabajó con experiencias cercanas al happening, a la acción escénica y teatral, proyecciones de imágenes en el espacio y objetos del mundo cotidiano. "...son objetos a través de los cuáles yo me libero de algo... son pues más liberaciones que construcciones."⁶ También me sentí identificada con las acciones de Joseph Beuys (Krefeld, 1921), sus objetos y esculturas, el uso de materiales que por sus cualidades físicas revelan significados metafóricos. Objetos, que a diferencia de los *ready-made* duchampianos, fueron parte de la vida del artista. Objetos-sujeto, no objetos-objeto.

"Son objetos cálidos, fraternales, que incitan a la cooperación mutua... Son objetos-escultura que hacen que el arte se refiera a todo el mundo y no sólo a los artistas, ya que para Beuys todo ser humano es un artista en el sentido de que él puede configurar algo."⁷

Sus obras, performances e instalaciones plantearon, entre otras cosas, una posición crítica hacia la institución educativa. Desde adentro mismo de la Universidad de Arte, Beuys fue un fuerte cuestionador. Expulsado como profesor y sancionado en más de una oportunidad, principalmente por su oposición al pensamiento tradicional "vertical", proponiendo un pensamiento moderno lateral, comparable a un campo en el que se obtienen el mayor número posible de ideas claves.

Por otro lado, me sentí interpelada por movimientos posteriores como el *arte activista*, que se desarrolló en los años 80's en Estados Unidos, quienes descartaron las preocupaciones del arte asociadas a la tradición de la

⁵ *Ídem*, p.126

⁶ *Ídem*, p.147

⁷ *Ídem*, p.154

modernidad (purificación del estilo, innovación de la forma, etc.) para ocuparse de cuestiones relacionadas al cruce de instituciones y de representaciones.

Replantearon las relaciones entre el objeto de arte y su audiencia, tomando la trilogía de valores establecida por Walter Benjamín en "*El autor como productor*" (1934): la innovación artística, la revolución social y la revolución tecnológica. Dicho autor, en concordancia a otros aportes que cuestionaron la legitimidad de la obra como disciplina autónoma, planteó una nueva posición frente al *montaje* de la obra de arte, que permitía nuevas relaciones entre arte y política. "Según W. Benjamín, el concepto de montaje no estrictamente narrativo, factor fundamental en el progreso técnico del arte, se podía convertir en agente del progreso político."⁸ Ya que las nuevas posibilidades en torno al mismo, *discontinuidades, fragmentaciones, "principio de interrupción", etc.*, facilitan un acercamiento múltiple a la realidad, favoreciendo situaciones de parodia, inversión, duplicación que implican un sentido renovado de lo real.

El arte posmoderno activista de los años ochenta, tuvo sus raíces en el arte político de los años sesenta y setenta; colectivos que tomaron posturas antibelicistas, antirracistas, pro-derechos humanos y civiles, movimientos feministas, etc. Dicha relación, entre arte político y arte activista, se vio plasmada en el movimiento norteamericano *agip prop (agitación propaganda)* tanto en acciones en grupo, intervenciones callejeras, publicaciones alternativas, que contribuyeron a desarrollar la conciencia crítica de la comunidad de artistas que no se identificaban con el sistema hegemónico. Entre ellos el grupo norteamericano *Group Material*, ya activo desde los años setenta, integrado por artistas críticos del modelo individualista dominante y de los medios de representación y distribución habituales, suscribió una especie de manifiesto en el que se explicitó su compromiso con las ideologías filomarxistas y una defensa en el uso de los *mass media* en su trabajo de conciencia social. En el año 1989 presentaron una serie de cuatro instalaciones bajo el nombre de "Democracy", entendidas como foros de discusión sobre temas como la educación, la participación ciudadana, la política y el sida.

⁸ *Ídem*, p.472.

Otra artista activista que trabajó en el mismo contexto, fue Barbara Kruger (Nueva Jersey 1945), quien defendió la importancia de la mediación, el control sobre lo real ejercido por la pluralidad de signos que circulan en el interior de la sociedad. Ella se interesó por la semiótica, influenciada por el pensamiento posestructuralista de teóricos como Michel Foucault (Francia, 1926), Jean Baudrillard (Francia 1929) y Jaques Lacan (Francia 1901). Trabajó con anuncios de revistas, periódicos, carteles, fotografías comerciales, insignias corporativas, señales públicas, etc., material de la cultura popular que incide directamente en el tejido social.

Por último, revisando el panorama histórico local, en la Argentina de los años setenta en torno al circuito de producción gráfica y grabado, se dio una clausura simbólica de las vías artísticas convencionales. En 1969 Liliana Porter (Buenos Aires, 1941) y Luis Camnitzer (Alemania, 1937) presentaron una propuesta innovadora, proponiendo que una obra gráfica, también podía basarse en las ideas. Donde además la multiplicidad de la estampa, daba acceso a una nueva vía, a distintos modos de difusión de la producción visual, acercándola a un público alejado de la tradición gráfica. Al respecto, el artista platense Edgardo Vigo (Argentina, 1928), realizó un análisis de dichas transformaciones en el campo artístico. En una publicación acerca de la última muestra de la serie denominada "Experiencias", destaca el quiebre de las formas objetivas y materiales, una activación del espectador, un arte no negociable y una totalidad de elementos que liberaron a los artistas de las cualidades estrictas de la técnica. E. Vigo sostiene en dicha publicación, que el arte en sus formas tradicionales ha perdido vigencia, que tiene que convertirse en vida, en comunicación total.

Entre las novedades, hubo una revalorización de la palabra, considerada no solo como instrumento de comunicación, sino también como elemento clave en la configuración social. Además, las propuestas apuntaban a la participación perceptual y gestual por parte del público, a denuncias políticas que apelaban a la decodificación intelectual. Al respecto, Silvia Dolinko cita en "Arte Plural" las palabras de Porter y Camnitzer acerca de las propuestas de "Experiencias 1969 I", donde señalan: "queremos tratar de crear claves que liberen la facultad de creación como un bien público y común. Que permitan la revalorización, la nueva percepción de cada acto cotidiano, desde el más mínimo y parcial al más total,

sin lugar a escapismos ni opios." ⁹ En esta declaración, explicitan la intención de proporcionar posibilidades al desarrollo creativo de todxs, eliminando la diferencia entre creador y consumidor.

Del campo específico

Utilizaré técnicas de grabado y arte impreso, las cuales como enuncié anteriormente marcaron cambios rotundos en el desarrollo tecnológico moderno del siglo veinte y replantearon conceptos tales como obra única dentro de los circuitos tradicionales del arte. En su libro "Arte para todos" Silvia Dolinko (2012) ¹⁰, hace referencia a cómo los grabados, abrieron la posibilidad de la circulación ampliada, democratizando el arte. Señala los cambios que ocasionaron algunos grupos de artistas grabadores en Argentina en los años sesenta (como los Artistas del Pueblo), en torno a la gráfica y el grabado. Siendo el uso tradicional de la estampa, en su mayoría, la difusión de ideologías políticas de izquierda, la reivindicación de derechos, la denuncia de los oprimidos, tanto en revistas culturales, panfletos, etc. En dicho contexto se generó un replanteo de las técnicas tradicionales (aguafuerte, xilografía y otras) respecto a las exigencias normativas, destrezas precisas y límites propios impuestos por el círculo acotado de los primeros grabadores. Estos nuevos planteamientos en torno a la gráfica generaron sucesos en las posibilidades plásticas quebrando la estela hermética de la técnica estricta, combinándola con otros elementos expresivos, abriendo el discurso hegemónico. Se comenzó con un uso más libre del color, la incorporación del collage, llevando al grabado hacia un arte experimental. Haciendo que el grabado, que ya era un arte accesible (barato y de fácil circulación), adquiriera también un status dentro del circuito tradicional. Como la intención inicial fue hacer del grabado un arte transferible, enseñable, didáctico, se abrieron talleres en plazas y lugares públicos para desmitificarlo, volverlo real y realizable, buscando la difusión de un arte para todxs, generando un cruce

⁹ Silvia Dolinko, Arte Plural Buenos Aires 2012 p.358, cita 22. "Creación: bien público", en Confirmado, a. V, n° 220, 3 de septiembre de 1969 p.76

¹⁰ Silvia Dolinko, Arte Plural, Ed. Edhasa, Buenos Aires, 2012.

entre los artistas, que se interrelacionaron entre grupos y colectivos de arte. Apareció el arte comunitario en detrimento del individualismo.

Tal como señala Bourdieu, el arte fue teniendo una progresiva necesidad de generar diálogos directos entre la obra y "el que mira". Primeramente con las vanguardias (sacando el arte del museo, haciéndolo múltiple, generando un espacio-tiempo en la obra y desmaterializándolo, entre otras cosas), en donde la pregunta del artista rondaba en torno a la definición de arte. Posteriormente los artistas comenzaron a producir momentos de lo social, con lo que discuten, dialogan, abriendo preguntas para las cuáles "el que mira" debe estar en un rol activo. El arte según él, ya no busca representar utopías ni la huella de una acción pasada; sino construir espacios concretos, posibles mundos que habitar, la propuesta de una acción (intersticio social). Por eso nos obliga a pensar de manera diferente la relación entre el tiempo y el espacio. Toda práctica artística implica una relación con el otrx. El arte desde siempre tuvo la intención de generar la comunicación con los otrxs, en la contemporaneidad busca también hacerlx participes, crear un vínculo, un intercambio. Siendo el sentido, una propuesta brindada al que mira, el resultado de dicha interacción.

Según Susana Barco¹¹, la concepción de "conocimiento" ha ido mutando, dejando de ser visto como un producto acabado de la acción humana, para ser entendido como una construcción permanente, provisional, sometida a una revisión y escrutinio constante. Una forma distinta de entender el conocimiento, que trae aparejada una nueva forma de producción. Así mismo el hacer pedagógico no puede ser tomado como algo aislado, sino que es producto y productor al mismo tiempo de una serie de relaciones entre los participes, el contexto, los bagajes culturales y las historias singulares pasadas y presentes; el margen institucional, formal, político; junto a un abanico de expectativas, deseos, motivaciones y necesidades inscriptas en dicha labor que la condicionan.

"El deseo, es el apetito acompañado de la conciencia del hombre. No intentamos, queremos, apeteceamos, ni deseamos algo porque lo juzgamos

¹¹ Susana Barco, Otra vuelta de tuerca, Buenos Aires, 2007, p.73

bueno, sino que al contrario, juzgamos que algo es bueno porque lo intentamos, queremos, apetecemos y deseamos"

(Spinoza, *Ética*, parte tercera, proposición IX, escolio).¹²

Otras autoras, como Sandra Nicastro y María Beatriz Greco (2012)¹³, desarrollan el concepto de trayectorias educativas, donde hacen hincapié en premisas pilares como la identidad, la autoridad, la transmisión, lo común, la narración y la promesa. Ellas sostienen que lo singular y lo colectivo no se niegan, sino se complementan. Lo común es algo que debe crearse, un espacio compartido, un marco, un sostén colectivo para ser en sociedad. El proyecto educativo, tiene como característica generar la reunión y a su vez poder diferenciarnos del resto, construir lo común sin perder las singularidades. El trabajo de los docentes con lo subjetivo y la experiencia, dan lugar al pensamiento. A un pensamiento estético (sensible) que pone en relación el pensar y el hacer.

La educación artística tiene como objetivo apropiarse de saberes que ayuden a dar sentido a lo emergente y cambiante; y a comprendernos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea. Frente a la cultura visual existen constructores e intérpretes (no receptores y lectores), la apropiación no es pasiva ni dependiente, sino interactiva y de acuerdo a la experiencia particular de cada individuo.

"Crear en los jóvenes una valoración del hecho de que muchos mundos son posibles, que el significado y la realidad son creados y no descubiertos, que la negociación es el arte de construir nuevos significados con los cuales los individuos pueden regular sus relaciones entre sí" Jerome Bruner (Spravkin, 1998: Cap.2)

Educar es una acción política, una acción cultural. Y tal como sostiene el pedagogo Paulo Freire, dicha acción, consciente o inconscientemente, o se pone al servicio de la dominación o de lo contrario está al servicio de la liberación de

¹² John Berger, *El cuaderno de Bento*, Alfaguara, Buenos Aires, 2012, p.40

¹³

los hombres. Para hacer posible una educación liberadora, emancipadora, los actores de la educación deben generar un ámbito de confianza con los sujetos educandos. Así como Laurence Cornu plantea en su texto *La confianza en las relaciones pedagógicas*, la necesidad inherente de establecer la confianza, de generarla en las relaciones educativas, como motor imprescindible para la realización del acto de educar. Tener confianza, es una actitud que concierne el futuro, en la medida que el mismo depende de la acción de un otrx. En una perspectiva política adquiere relevancia, puesto que la democracia consiste en "hacer confianza". La confianza que se deposita en el estudiante, concierne para lxs dos (educadxr y educando) una liberación común. Porque la confianza que se brinda al otro es lo que hace posible la novedad, el intercambio, la relación, la cultura, en definitiva la libertad. Puesto que la cultura es eso que nos aumenta, nos hace crecer, nos expande, haciendo posible que seamos cada vez más libres. Y vive en nosotros la huella de los que nos han precedido, escuchado, recibido, y que algún día nos han dado al mismo tiempo su confianza y con ello la ocasión de comenzar nuestra propia historia.

Los ámbitos de enseñanza necesariamente deben ser ampliados en la sociedad contemporánea, los límites entre las asignaturas, entre los escenarios y dispositivos por los cuales transita la educación artística se han vuelto flexibles y es imprescindible que dicha vinculación entre arte y sociedad cobre protagonismo. Gabriela Agustowsky en su libro *El arte en la enseñanza* (2012) considera que es necesario ampliar los escenarios y fortalecer las redes entre diferentes ámbitos e instituciones para la formación en educación artística, considerándola como un derecho y no como un mero dispositivo dentro de la formación estilística.

Por último, tomaré el concepto de *sociedad de la transparencia*, del filósofo coreano Byung- Chul Han, quien hace referencia a como el exceso de información e hipercomunicación en la sociedad contemporánea, anula el secreto, niega lo difuso, exige la exposición privada generando así una sociedad que no soporta la "alteridad" y se vuelve desconfiada. Puesto que la confianza es un estado medio entre saber y no saber, significa que pese al no saber en relación con el otrx, se construye así todo, una relación con él. La transparencia es un estado en el que se elimina todo no saber. La transparencia entonces,

deshace la confianza. Dicho autor cita a Nietzsche, para hacer referencia a lo que plantea cuando escribe:

"Todo lo que es profundo ama la máscara, las cosas más profundas de todas sienten incluso odio por la imagen y el símbolo [...] todo espíritu profundo necesita una máscara" (Byung- Chul Han, 2018, Nietzsche, Más allá del bien y del mal, p.65s).

Propuesta de investigación, metodológica y plan de trabajo

El proceso realizado, para llegar a la producción, partió lecturas y obras de referencia que se fueron poniendo en diálogo con experiencias personales del ámbito estético, educativo y netamente biográfico. Frente a un germen de inquietudes, surgieron ideas y siempre nuevas preguntas. Algunas certezas, muchas incertidumbres, distintas experiencias y caminos exploratorios se convirtieron en el puntapié de muchas otras rutas que nacieron con la producción y que tiene como premisa generar una instalación performática en el momento de la presentación de la obra.

Desde mi experiencia particular como estudiante y docente en arte, con mi pequeña práctica frente a un curso de secundario, comencé a reflexionar sobre los actores involucrados en la instancia educativa: posibilidades materiales, infraestructuras áulicas, entender al arte como campo de conocimiento que favorece la construcción de subjetividades, junto con las posibilidades de inclusión y contención que brinda la educación artística en manos de docentes que se encuentren en diálogo democrático y comprometido con los estudiantes. Investigué, leí, revisé nociones tales como: *estigmatización*, *meritocracia*, *desinterés*, *bullying (hostigamiento)*, *violencia*, y me resultó necesaria una reflexión crítica de la educación en general y pedagogía artística en particular, en el contexto de una sociedad donde impera la hiperconexión y una tendencia a la auto desnudez de la intimidad en redes sociales de uso cotidiano. Reflexionar, entonces, acerca de lo oculto y lo transparente, lo público y expositivo, en la sociedad contemporánea y en los marcos institucionales de la educación.

Materialidades y técnicas

Los materiales y técnicas que utilicé son: fotografía y arte digital, plotter en vinilo, xilografía en papel, serigrafía en textil y papel, video, performance en vivo; amalgamándose las mismas en una obra multidisciplinar performática, conformando un espacio visual y sonoro, que el visitante podrá recorrer y tendrá la posibilidad de interactuar en la misma, pretendiendo un compromiso activo en diálogo con la obra. Según Boris Groys (2018) la instalación artística, donde el acto de producción artística coincide con el acto de presentación, se vuelve un excelente ámbito de experimentación para revelar y explorar las ambigüedades que yacen en el corazón mismo del concepto occidental de libertad. Se apela, asimismo, que el espectador pueda problematizar en torno a su propia experiencia respecto a la educación, y especialmente la educación artística, la que forma parte de las asignaturas de los niveles educativos obligatorios. La instalación permite al artista democratizar su arte, asumir responsabilidad pública, empezar a actuar en nombre de una cierta comunidad o incluso de la sociedad como totalidad. Una instalación estética construye una comunidad de espectadores, debido al carácter holístico, unificador del espacio de la instalación.

Acordando con Boris Groys (2018), en su libro *Volverse Público* considero a la instalación como una instancia de confrontación con la noción contemporánea de libertad, que en nuestras democracias funciona como una tensión entre libertad soberana e institucional. Él anuncia a la instalación artística como: "... un espacio de develación (en el sentido heideggeriano) del poder heterotrófico y soberano que se esconde detrás de la oscura transparencia del orden democrático" (Groys, 2018: p.67).

En la sociedad contemporánea, todo el mundo tiene que asumir una responsabilidad estética por su apariencia frente al mundo, cada persona se expone en el espacio virtual de internet, se exige que cada uno sea su propio autor y se responsabilice por la imagen que presenta a los demás. B. Groys cita a Jean-Paul Sartre cuando dice que el infierno son los otros, la mirada del otro, ya que nos cosifica y niega las posibilidades de cambio que define nuestra subjetividad. Sartre concibe a la subjetividad como un "proyecto" hacia el futuro

y éste como un secreto ontológicamente garantizado porque no se develará sino en el futuro. Entendía al sujeto en lucha contra la identidad que le había otorgado la sociedad; en la mirada de los otros, vemos que somos prisiones de la identidad socialmente codificada que se nos asignó. Esta cosificación, además, se agudiza hacia mujeres e identidades disidentes, ya que nuestra historia patriarcal fue desarrollada gracias al posicionamiento y los modos que las instituciones educativas tuvieron en la construcción de identidades y a su vez en la discriminación y abusos hacia mujeres y sexualidades migrantes. Nora Barrancos, en una conferencia donde realizó una genealogía del proceso que acompañó la creación del Protocolo contra la Violencia Laboral del CONICET expuso:

"La ciencia normal del siglo XIX fue una coadyuvante fundamental, central, del establecimiento del patriarcado. De modo central, y no periférico, la ciencia normal del siglo XIX fue autorizadora de la violencia"

Entendemos que la violencia no sólo es ejercida a nivel físico, también adopta otras formas como son la violencia psicológica, que causa daño emocional, disminuye la autoestima perjudicando el pleno desarrollo personal, mediante el acoso, el descrédito, la deshonra, la manipulación y/o asilamiento, entre otras prácticas. Se une a la violencia simbólica, aquella que reproduce dominación, desigualdad y discriminación por medio de mensajes, patrones estereotipados, valores o signos; y la violencia de género. Dichas formas de violencia muchas veces son llevadas a cabo en contextos institucionales por ó bajo la mirada de determinados funcionarios. La Ley de Educación Nacional Nro. 26.061, es muy clara en esto y promulga que es obligación de los docentes *brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural y garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes.* Así como respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, ya que la escuela tiene un rol fundamental en la educación en y para los derechos humanos (EDH).

Como Nora Barrancos explica en "Los derechos humanos frente a la violencia institucional", cuadernillo publicado por el Ministerio de Educación en el trabajo pedagógico (2015), no basta con denunciar los hechos por los que fueron violentados o vulnerados una vez que ocurrieron. Sino que el objetivo consiste en *colaborar y trabajar en la construcción de subjetividades* que adquieran las herramientas para poder sentirse seguros de sus propios derechos y los puedan ejercer antes de que la violación de los mismos ocurra, y así construir una sociedad más justa, inclusiva y solidaria.

Instancias previas y de producción

Tuve la fortuna de estudiar en la Universidad Nacional de La Plata, de terminar mi carrera de Profesorado en Artes Plásticas en el año 2014, pese a que había comenzado mis estudios en el año 2000. En esos catorce años que pasaron, fui mamá y a raíz de eso y la urgencia económica que conlleva, tuve que dejar mis estudios en 2003 para después de siete años retomarlos y terminar de cursar, una vez que pude renunciar a mi trabajo en las oficinas del Banco. Esos siete años que pasé alejada de la formación académica, además de trabajar ocho horas en una oficina, me dediqué a estudiar en ámbitos no formales, que fue lo que me permitió una agenda abultada de trabajo y crianza, como madre soltera. Agradezco la posibilidad de la educación pública y le debo a ella muchas de las herramientas, que considero, me hacen tener una mirada crítica y trabajar desde mi singularidad y experiencias, para aportar en la medida de mis posibilidades, lo necesario para construir una sociedad más justa e inclusiva. Y en una pretensión mayor, trabajar y dialogar en colectivo, ya que considero que en definitiva todos somos uno. Pienso que es urgente trabajar en comunidad y empezar a tener una mirada más holística, contraria a las bases de un sistema capitalista basado en la propiedad privada y el privilegio individual.

En el año 2015 inicié un curso de Posgrado en nuestra casa de estudios: *Especialización en Lenguajes Artísticos*, en el cuál participé de manera activa compartiendo experiencias propias desde el lugar de docente en Artes Plásticas (con unas pocas experiencias de suplente en una institución privada del nivel Primario) y como madre de una estudiante que estaba siendo expulsada, junto

con otros compañeros, de su colegio privado, por ser considerarlos *incapaces* para el rendimiento de una instancia evaluativa que permitía la continuidad en la institución, en el paso de segundo al tercer año del secundario. Viví dicha situación de manera muy dolorosa, porque consideré aberrante la descalificación arbitraria de un estudiante y porque vi a mi hija vulnerada. La vi llorar angustiada, como nunca antes la había visto, y con una sensación de impotencia frente a tal decisión institucional, que marcaría el futuro de su último tramo educativo, dentro de la educación obligatoria, apartándola de su grupo humano de pertenencia en el que creció desde los tres años de edad. Un año y medio posterior a este suceso, mi hija Lara, de quince años, se quitó la vida, frente a todo su curso en el Colegio Nacional de la Universidad de La Plata, mientras cursaba su 4to año de secundario. No encuentro, ni nunca encontraré, explicaciones concretas para esta fatal decisión, y lógicamente, me ha fracturado por completo su partida y el dolor que vi plasmado en su carta de despedida, en escritos y dibujos que dejó.

En 2019, al retomar mi trabajo de Tesis, en un intento de "volver a la vida", no pude dejar de pensar en muchos interrogantes que mi hija abrió en un acto explícitamente de *denuncia*. Mi temática original, que pretendía cuestionar la cosificación de un sistema expulsivo que discrimina y denigra la vida de muchas personas, para la cual había elegido trabajar con la figura iconográfica de una *liebre*, por considerarla metáfora de lo femenino y vulnerado; se vio completamente interpelada por los sucesos de mi biografía, por la pérdida de mi hija y por los trabajos visuales y audiovisuales que ella dejó. En una continua revisión de este material y de mi bagaje personal, comencé a construir el diálogo que pretendo abrir con el presente trabajo de tesis.

Trabajé con dibujos de liebres y lobos, que fui bocetando en papeles, diarios y cuadernos junto a la figura de la adolescencia, como ícono de un momento crucial en la construcción de la subjetividad de una persona. También trabajé con la máscara, ya que mi hija dejó un gran número de trabajos plásticos, y entre ellos una máscara hecha en papel que el último tiempo utilizó para sacarse *selfies* y construir collage junto con otras imágenes sacadas de internet. Con un pupitre antiguo de colegio, porque me pareció oportuna la codificación que genera, y su fuerte carga simbólica. Un objeto construido en madera, proveniente de un ser vivo, Roble tal vez, que por la mano humana deviene en

un espacio estandarizado, macizo, duro, de ángulos rectos, homogéneo, para ser usado de manera individual y que ha servido al adoctrinamiento de los cuerpos, dentro de un aparato educativo normalizador y artificial. Trabajé también con imágenes audiovisuales, considerándolas portadoras de nuevas vías de expresión y conocimiento, para las cuales puse mi cuerpo al servicio. Con un archivo audiovisual (grabado en celular) de la práctica de una pieza para piano, ejecutada por mi hija, donde ella me pide no mostrar su rostro en el video y cortar el registro cuando se equivoque; porque me hizo repensar sobre la concepción que tienen los niños y adolescentes, y que hemos tenido la mayoría, acerca del error y de lo expositivo, en el marco de una cultura clasificadora, meritocrática y competitiva.

Con todos estos elementos, fui armando una obra que pretende el diálogo y la apertura de nuevos interrogantes. También, como expliqué antes, con la intención de construir un campo de conocimiento amalgamando el accionar y la participación de todos los que se acerquen a vivenciarla.

La obra, integrada por serigrafías impresas, proyecciones, música y performance en vivo será presentada al atardecer en la terraza del edificio de mi domicilio particular, ubicado en la ciudad de La Plata, calle 25 nro. 1936 Dpto.2º C, con fecha y horario a determinar entre los jurados y el departamento de Plástica de la FBA UNLP.

Uno de los elementos principales es el pupitre de colegio, convertido en una matriz xilográfica que permite la multiplicación de un mensaje esperanzador, comunitario y a futuro. Por eso, cada uno podrá imprimir su estampa, el día de la presentación de la obra. Y en la misma estará indicado un vínculo a un blog o nube virtual en la cual habrá una serie de instrucciones, invitando a construir un sitio activo para el diálogo e intercambio fluido, junto con la propuesta de que cada persona conserve dichas estampas, para en una fecha a precisar, dentro de diez o quince años, las mismas sean colgadas de un Ginkgo Biloba que está plantado en el Parque Ecológico (junto con parte de las cenizas de mi hija Lara), que para entonces, estará crecido. Como un compromiso próximo, en concordancia con lo que plantean algunos autores, como premisa para la

construcción de relaciones pedagógicas y en definitiva de relaciones humanas empáticas, donde es primordial una responsabilidad con un otre, a futuro.

Reflexiones finales.

En paralelo a mi formación académica, dentro de la Facultad de Bellas Artes, como expliqué anteriormente, he tenido otras aproximaciones a la producción artística. Experiencias actorales en artes escénicas y audiovisuales, fotografía, danza y música, que envuelven mi cotidianidad y me nutren con nuevas preguntas interpelándome como artista, docente y ciudadana de una comunidad en un tiempo y contexto particular. Este bagaje conceptual y experimental, me conforma y entra en diálogo con concepciones sobre pedagogía en arte y con él pretendo construir un cuerpo de conocimiento para habilitar el diálogo entre los participantes durante la presentación de la obra y reflexionar conjuntamente acerca de un futuro inmediato sobre prácticas artísticas, experiencias comunes y estandarizadas que aún subsisten en el entramado socio cultural de nuestra comunidad.

Evaluar nuestras producciones artísticas, prácticas docentes e investigaciones, *escuchar y escucharnos*, sean tal vez alguna de las estrategias didácticas o pedagógicas necesarias a investigar con mayor profundidad para emancipar al alumnx dentro de cualquier contexto institucional educativo y una manera de avanzar nosotrxs como docentes y licenciados dentro de las carreras de educación en arte. Tal vez entonces, aquella idea "normalizadora", "expulsiva" y "disciplinaria" cambie y sea la clave para que todxs los ninxs y jovexs puedan acceder sin temores a defenderse del *bullying* y de patrones estandarizados con mayor estima y confianza.

Bibliografía

- ❖ Agustowsky, Gabriela. *El arte en la enseñanza*. Paidós. Voces de la enseñanza. Buenos Aires. 2012
- ❖ Anna María Guasch. *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Alianza Forma. Madrid 2000.
- ❖ Arthur Danto, *Después del fin del Arte*, Ed. Paidós. Barcelona, 1999.
- ❖ Barbagelata Eduardo A. *Los otros mundos del hombre*. Entre Ríos. Ed. Comarca, 1980.
- ❖ Barrancos Dora Protocolo contra la Violencia Laboral del CONICET comisión violencia institucional violencia de género Dora Barrancos
- ❖ Berman Morris, *El reencantamiento del mundo*. Santiago de Chile, Ed. Cuatro Vientos, 1980.
- ❖ Boris Groys, *Volverse Público*, Ed. Caja Negra, Buenos Aires, 2018.
- ❖ Byung-Chul Han, *La sociedad de la transparencia*, Ed. Herder, Buenos Aires, 2018.
- ❖ Daney Serge, *Pérsévérance*, Ed.P.O.L., París
- ❖ Édouard Louis. *Para acabar con Eddy Bellegueule*. Ed. Salamandra. Argentina 2015.
- ❖ Emilio Tenti Fanfani y Cristian Bellei Carvacho, *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. 1a ed. Buenos Aires. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPPE, Unesco, 2012.
- ❖ Gabriela Itzcovich. *Mapa de Jóvenes*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Unidad de Información y Comunicación. Argentina. 2006
- ❖ Hernández, Fernando. *Educación Artística para la comprensión de la cultura visual*. En Educación y Cultura Visual. Ed. Octaedro. Barcelona. 2000.
- ❖ John Berger. *El cuaderno de Bento*. Ed. Aguilar. Buenos Aires 2012.

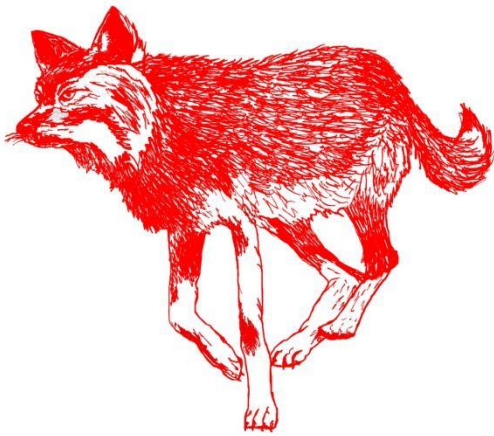
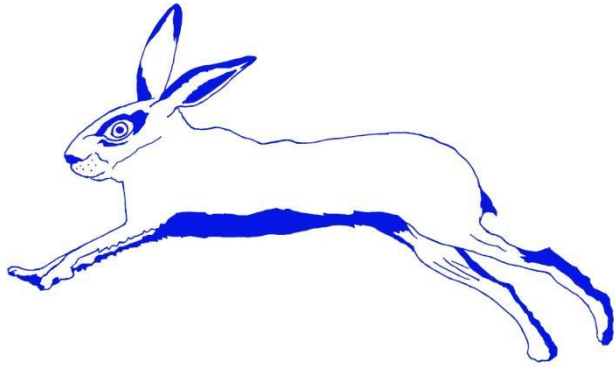
- ❖ Laurence Cornu, *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Frigerio Graciela (comp.) - Edición Novedades Educativas. Centro de estudios multidisciplinarios. Bs. As. Argentina 1999.
- ❖ Levinas, Emmanuel, *Ética e infinito*, Madrid, La Balsa de Medusa
- ❖ Meireau, Philippe. *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la Nación. CABA. 2013.
- ❖ Nicastro, Sandra y Greco, M. Beatriz. *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones. Buenos Aires. 2012.
- ❖ Nicolás Bourriaud, *Estética relacional*, Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires, 2008.
- ❖ Pablo Pineau, *La Educación como derecho*, Ed. "Fe y Alegría" Movimiento para la educación popular integral y promoción social. 2008
- ❖ Paul Ardenne, *Un arte contextual. Creación artística en medio urbano, en situación, de intervención, de participación*. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo, Ed. Cendeac, 2006.
- ❖ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, Ed. Siglo Veintiuno, Bs. As. 1970.
- ❖ Pierre Bourdieu, *Razones prácticas*, Anagrama, Barcelona, 1994.
- ❖ Rossana Reguillo .*Ciudadanías juveniles en América Latina*. Ed. Última Década N° 19, Centro de estudios sociales de Chile 2003.
- ❖ Silvia Dolinko, *Arte Plural*, Ed. Edhasa, Buenos Aires, 2012.
- ❖ Spravkin, Mariana. *Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones*. En Akoschky, J. Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Piadós. Buenos Aires. 1998.

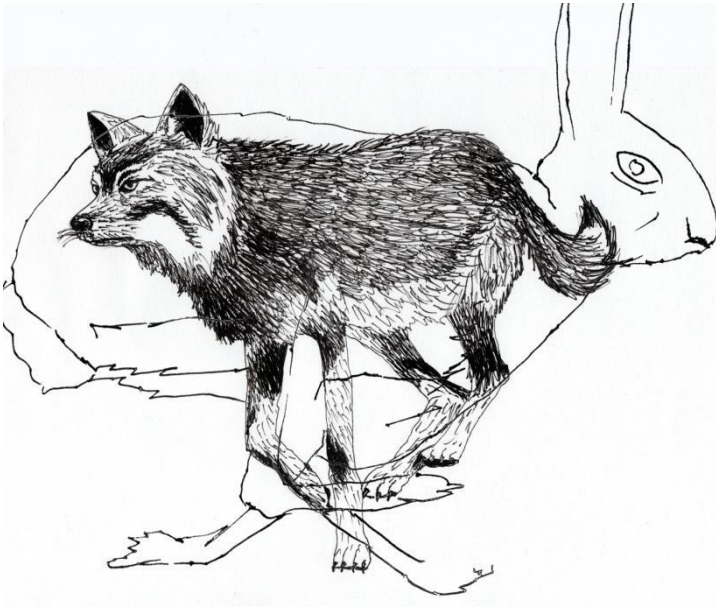
Referencias Artísticas

- ❖ Antonio Berni (1905 - 1981) Pintor, grabador y muralista argentino.
- ❖ Beuys Joseph (1921 - 1986) Artista alemán que trabajó con escultura, performance, video e instalación.
- ❖ Björk (1965) - Cantautora, multiinstrumentista, compositora, actriz y productora islandesa.
- ❖ Dieckmann Sandra (1983) - Ilustradora alemana.

- ❖ Edgardo Antonio Vigo (1928 - 1997) Poeta visual, grabador, arte de acción, arte correo, arte conceptual y de vanguardia. Argentina.
- ❖ Esther Ferrer Ruiz (1937) Artista interdisciplinar española centrada en el performance art)
- ❖ Eva Aeppli (1925) Pintora y escultora vanguardista.
- ❖ Guerrilla Girls, grupo anónimo de artistas feministas y antirracistas. (Nueva York 1985)
- ❖ Hannah Höch (1889 - 1978) Artista plástica y fotógrafa alemana, integrada en el movimiento dadá.
- ❖ Joseph Kosuth (1945) Artista conceptual norteamericano.
- ❖ Kruger Barbara (1945) Artista conceptual norteamericano.
- ❖ On Kawara (1932 - 1914) Artista conceptual japonés, que residió en Berlín y Nueva York.
- ❖ Peter Campus (1937) Artista estadounidense y pionero de los nuevos medios y el videoarte, instalaciones de video interactivo y fotografía.
- ❖ Pipilotti Rist (Suiza, 1962) Artista audiovisual.
- ❖ Yann Tiersen, (1970) - Músico y compositor francés.

Imágenes y bocetos





**RILEVAZIONE DEGLI OBIETTIVI FORMATIVI
RELEVAMIENTO DE LOS OBJETIVOS FORMATIVOS**

1° TRIMESTRE	2° TRIMESTRE	3° TRIMESTRE
<p>• Partecipa alla vita scolastica Partecipa en la vida escolar</p> <p><input type="checkbox"/> In modo proposto Del modo propuesto <input checked="" type="checkbox"/> In modo attivo De forma activa <input type="checkbox"/> Se interessato Si está interesado <input type="checkbox"/> In modo passivo De forma pasiva <input type="checkbox"/> Con difficoltà Con dificultad</p>	<p>• Partecipa alla vita scolastica Partecipa en la vida escolar</p> <p><input type="checkbox"/> In modo proposto Del modo propuesto <input type="checkbox"/> In modo attivo De forma activa <input checked="" type="checkbox"/> Se interessato Si está interesado <input type="checkbox"/> In modo passivo De forma pasiva <input type="checkbox"/> Con difficoltà Con dificultad</p>	<p>• Partecipa alla vita scolastica Partecipa en la vida escolar</p> <p><input type="checkbox"/> In modo proposto Del modo propuesto <input type="checkbox"/> In modo attivo De forma activa <input checked="" type="checkbox"/> Se interessato Si está interesado <input type="checkbox"/> In modo passivo De forma pasiva <input type="checkbox"/> Con difficoltà Con dificultad</p>
<p>• L'apprendimento El aprendizaje</p> <p><input type="checkbox"/> È costante Es constante <input checked="" type="checkbox"/> È costante solo in alcune discipline Es costante sólo en algunas disciplinas <input type="checkbox"/> È discontinuo Es discontinuo <input type="checkbox"/> È lento Es lento <input type="checkbox"/> È faticoso Es complejo <input type="checkbox"/> È difficile Es difícil È difficile per scarse competenze linguistiche Es difícil por las escasas competencias lingüísticas</p>	<p>• L'apprendimento El aprendizaje</p> <p><input type="checkbox"/> È costante Es constante <input checked="" type="checkbox"/> È costante solo in alcune discipline Es costante sólo en algunas disciplinas <input type="checkbox"/> È discontinuo Es discontinuo <input type="checkbox"/> È lento Es lento <input type="checkbox"/> È faticoso Es complejo <input type="checkbox"/> È difficile Es difícil È difficile per scarse competenze linguistiche Es difícil por las escasas competencias lingüísticas</p>	<p>• L'apprendimento El aprendizaje</p> <p><input type="checkbox"/> È costante Es constante <input checked="" type="checkbox"/> È costante solo in alcune discipline Es costante sólo en algunas disciplinas <input type="checkbox"/> È discontinuo Es discontinuo <input type="checkbox"/> È lento Es lento <input type="checkbox"/> È faticoso Es complejo <input type="checkbox"/> È difficile Es difícil È difficile per scarse competenze linguistiche Es difícil por las escasas competencias lingüísticas</p>
<p>• L'impegno El compromiso</p> <p><input type="checkbox"/> È costante Es constante <input checked="" type="checkbox"/> È discontinuo Es discontinuo <input type="checkbox"/> È scarso Es escaso</p>	<p>• L'impegno El compromiso</p> <p><input type="checkbox"/> È costante Es constante <input checked="" type="checkbox"/> È discontinuo Es discontinuo <input type="checkbox"/> È scarso Es escaso</p>	<p>• L'impegno El compromiso</p> <p><input type="checkbox"/> È costante Es constante <input checked="" type="checkbox"/> È discontinuo Es discontinuo <input type="checkbox"/> È scarso Es escaso</p>
<p>• L'attenzione La atención</p> <p><input type="checkbox"/> È costante Es constante <input checked="" type="checkbox"/> È discontinuo Es discontinuo <input type="checkbox"/> È scarso Es escaso</p>	<p>• L'attenzione La atención</p> <p><input type="checkbox"/> È costante Es constante <input checked="" type="checkbox"/> È discontinuo Es discontinuo <input type="checkbox"/> È scarso Es escaso</p>	<p>• L'attenzione La atención</p> <p><input type="checkbox"/> È costante Es constante <input checked="" type="checkbox"/> È discontinuo Es discontinuo <input type="checkbox"/> È scarso Es escaso</p>
<p>• Gli obiettivi didattici programmati Los objetivos didácticos programados</p> <p><input type="checkbox"/> Sono stati pienamente raggiunti Han sido completamente logrados <input type="checkbox"/> Sono stati raggiunti Han sido logrados <input checked="" type="checkbox"/> Sono stati raggiunti in parte Han sido logrados parcialmente <input type="checkbox"/> Sono stati raggiunti solo a livello minimo Han sido mínimamente logrados <input type="checkbox"/> Non sono stati raggiunti No han sido logrados</p>	<p>• Gli obiettivi didattici programmati Los objetivos didácticos programados</p> <p><input type="checkbox"/> Sono stati pienamente raggiunti Han sido completamente logrados <input type="checkbox"/> Sono stati raggiunti Han sido logrados <input checked="" type="checkbox"/> Sono stati raggiunti in parte Han sido logrados parcialmente <input type="checkbox"/> Sono stati raggiunti solo a livello minimo Han sido mínimamente logrados <input type="checkbox"/> Non sono stati raggiunti No han sido logrados</p>	<p>• Gli obiettivi didattici programmati Los objetivos didácticos programados</p> <p><input type="checkbox"/> Sono stati pienamente raggiunti Han sido completamente logrados <input type="checkbox"/> Sono stati raggiunti Han sido logrados <input checked="" type="checkbox"/> Sono stati raggiunti in parte Han sido logrados parcialmente <input type="checkbox"/> Sono stati raggiunti solo a livello minimo Han sido mínimamente logrados <input type="checkbox"/> Non sono stati raggiunti No han sido logrados</p>
<p>• L'alunno segue una programmazione semplificata nelle seguenti discipline El alumno sigue una programación simplificada en las siguientes disciplinas:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>• L'alunno segue una programmazione semplificata nelle seguenti discipline El alumno sigue una programación simplificada en las siguientes disciplinas:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p>• L'alunno segue una programmazione semplificata nelle seguenti discipline El alumno sigue una programación simplificada en las siguientes disciplinas:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

VALUTAZIONI PERIODICHE DEL COMPORTAMENTO (indicatori: si, non sempre, no)
EVALUACIÓN PERIÓDICA DEL COMPORTAMIENTO (indicar: si, no siempre, no)

	1° TRIMESTRE	2° TRIMESTRE	3° TRIMESTRE
> Rispetta le regole Respeta las reglas	si	si	si
> Rispetta i compagni Respeta a los compañeros	si	si	si
> Rispetta gli adulti Respeta a los adultos	si	si	si
> È collaborativo/a e disponibile Es colaborador/a y disponible	si	si	si
> Ha cura del proprio materiale Cuida el material propio	si	si	si
> Rispetta il materiale altrui Cuida el material de los demás	si	si	si

1° TRIMESTRE	2° TRIMESTRE	3° TRIMESTRE
<p><i>[Signature]</i> PATRICIA TRAKALO Prof. Italiano</p> <p>Firma dell'insegnante Firma del docente</p> <p><i>[Signature]</i></p> <p>Firma di uno dei genitori o di chi ne fa le veci Firma del padre, madre o tutor</p> <p><i>[Signature]</i> Prof. Dr. SANDRA FORIN Coordinatore dell'equipe pedagogico Coordinador del equipo pedagógico</p>	<p><i>[Signature]</i> PATRICIA TRAKALO Prof. Italiano</p> <p>Firma dell'insegnante Firma del docente</p> <p><i>[Signature]</i></p> <p>Firma di uno dei genitori o di chi ne fa le veci Firma del padre, madre o tutor</p> <p><i>[Signature]</i> Prof. Dr. SANDRA FORIN Coordinatore dell'equipe pedagogico Coordinador del equipo pedagógico</p>	<p><i>[Signature]</i> PATRICIA TRAKALO Prof. Italiano</p> <p>Firma dell'insegnante Firma del docente</p> <p><i>[Signature]</i></p> <p>Firma di uno dei genitori o di chi ne fa le veci Firma del padre, madre o tutor</p> <p><i>[Signature]</i> Prof. Dr. SANDRA FORIN Coordinatore dell'equipe pedagogico Coordinador del equipo pedagógico</p>