



# La recepción del arte como ámbito de conocimiento y aprendizaje en la Base Nacional Común Curricular

Hamlet Fernández Díaz

Universidad de La Habana, San Lázaro y L, CEP 10400, Habana, Cuba. E-mail: hamletfdez84@gmail.com

**RESUMEN.** En el presente trabajo analizamos la problemática de la recepción de las artes visuales como ámbito de conocimiento, aprendizaje, competencias y habilidades, tal y como ha sido formulada en la Base Nacional Común Curricular (en específico para el nivel Fundamental de la Enseñanza Básica). Para ello se analizan primeramente aspectos generales y estructurales del documento, para después centrar la atención en la manera en que se diseña la enseñanza de Artes Visuales. Se presta especial atención a las relaciones interdisciplinarias que se establecen entre proyecto educacional, concepciones didácticas de enseñanza del arte y teorías estéticas de las artes visuales. En las consideraciones finales se sintetiza una visión general del estudio, precisando el nivel de importancia que ocupa el ámbito de lo estético y lo artístico para los fines del proyecto de Educación Nacional en Brasil. También se determina la manera en que se ha ido estableciendo la dimensión de la recepción del arte en las estructuras curriculares de la Enseñanza Fundamental, en el nivel proyectual de una Base Nacional Común Curricular. La metodología seguida ha sido la investigación bibliográfica de carácter cualitativo y el análisis crítico. Los resultados que se exponen forman parte de una investigación posdoctoral, que tiene como objeto de estudio las concepciones de enseñanza de las artes visuales en Brasil que prestan especial atención a la dimensión de la recepción del arte.

**Palabras-clave:** Base Nacional Común Curricular; enseñanza de artes visuales, Enseñanza Fundamental; recepción del arte; interdisciplinariedad.

## A recepção da arte como âmbito de conhecimento e aprendizagem em a Base Nacional Comum Curricular

**RESUMO.** Nesse trabalho analisamos a problemática da recepção das artes visuais como campo de conhecimento, aprendizagem, competências e habilidades, tal e como tem sido formulada em a Base Nacional Comum Curricular (especificamente para o nível Fundamental do Ensino Básico). Primeiro são analisados os aspectos gerais e estruturais do documento, para posteriormente focar a atenção na forma como se concebe o ensino das Artes Visuais. Atenção especial é dada às relações interdisciplinares que se estabelecem entre o projeto educacional, as concepções didáticas do ensino de arte e teorias estéticas das artes visuais. Nas considerações finais, sintetiza-se uma visão geral do estudo, especificando o nível de importância que o campo estético e artístico ocupa para os fins do projeto Nacional de Educação no Brasil. Determina-se também o modo em que a dimensão da recepção da arte se tem estabelecido nas estruturas curriculares do Ensino Básico, no nível de projeto de Base Nacional Comum Curricular. A metodologia seguida foi a pesquisa bibliográfica qualitativa e a análise crítica. Os resultados expostos fazem parte de uma pesquisa de pós-doutorado, cujo objeto de estudo é as concepções de ensino das artes visuais no Brasil que dão atenção especial à dimensão da recepção da arte.

**Palavras-chave:** Base Nacional Comum Curricular; ensino de artes visuais; Ensino Fundamental; recepção da arte; interdisciplinaridade.

## The reception of art as a scope of knowledge and learning in the Common National Curriculum Base

**ABSTRACT.** In this paper we analyze the problem of the reception of the visual arts as a field of knowledge, learning, competences and skills, as it has been formulated in the National Common Curricular Base (specifically for the Fundamental level of Basic Education). In order to do this, the general and structural aspects of the document are first analyzed, to later focus attention on the way in which the teaching of Visual Arts is designed. Special attention is given to the interdisciplinary relationships that are established between educational project, didactic conceptions of art teaching and aesthetic theories of the visual arts.

In the final considerations, a general vision of the study is synthesized, specifying the level of importance that the aesthetic and artistic field occupies for the purposes of the National Education project in Brazil. It also determines the way in which the dimension of the reception of art has been established in the curricular structures of Basic Education, at the project level of a Common National Curricular Base. The methodology followed has been qualitative bibliographic research and critical analysis. The results exposed are part of a postdoctoral research, whose object of study is the conceptions of teaching the visual arts in Brazil that focus special attention to the dimension of the reception of art.

**Keywords:** Common National Curriculum Base; visual arts teaching; Elementary School; reception of art; interdisciplinarity.

Received on April 27, 2020.

Accepted on June 17, 2020.

## Introducción<sup>1</sup>

En la historia de las Políticas Públicas Educativas de Brasil la enseñanza de arte vino a ser incluida en el currículo escolar con carácter obligatorio solo en el año 1971, con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Brasil, 1971). En ese momento se le consideró una 'actividad educativa', y no precisamente una 'disciplina' en tanto área de conocimientos con contenidos propios y específicos. El reconocimiento oficial de la Educación Artística (que era el término que se usaba en la época), aunque llegaba un tanto tarde en comparación con otros países de América Latina y sobre todo Estados Unidos, sin dudas significó un paso de avance de gran importancia para la lucha por la defensa de la presencia del arte en la educación formal; que a partir de ese momento comenzó a tener amparo legal en Brasil.

Sin embargo, desde el punto de vista político a mediados de la década de los ochenta la situación de la enseñanza de arte no era muy favorable. En 1986 el Consejo Federal de Educación aprobó una reformulación del núcleo común para los currículos de la enseñanza fundamental y media, en la que el área de comunicación y expresión, a la que pertenecía el arte, fue eliminada de las materias básicas. Ana Mae Barbosa (2010) ha comentado que la consecuencia inmediata de aquella decisión fue que la inmensa mayoría de las escuelas privadas eliminaron la enseñanza de artes. También, en ese mismo año, en un encuentro de Secretarios de Educación en Rio Grande do Sul, el titular de Rondônia propuso eliminar la educación artística del currículo, iniciativa que fue aprobada por la mayoría de los secretarios presentes.

En 1988, después de promulgada la nueva Constitución, comenzó otro debate nacional para crear una nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, que vendría a ser firmada a mediados de la década siguiente, el 20 de diciembre de 1996 (Brasil, 1996). En todo ese periodo el debate en torno a la permanencia o no del arte en el currículo tanto en la Enseñanza Fundamental como Media, continuó abierto. Según Ana Mae Barbosa tres proyectos de dicha ley proponían la eliminación de la enseñanza de arte con carácter obligatorio. Ante el peligro de una nueva marginación y exclusión del arte de la educación formal, el movimiento de arte/educadores que se había ido formando durante toda la década del ochenta a nivel nacional, opuso fuerte resistencia, lográndose que en la versión definitiva de la Ley n. 9.394/96 la enseñanza de arte fuera reafirmada en Brasil como un componente curricular obligatorio para la Educación Básica.

Después de que fuera sancionada esta importante Ley, son elaborados y dados a conocer en los años 1997 y 1998, respectivamente, los Parámetros Curriculares Nacionales para la enseñanza de Artes (Brasil, 1997; 1998). Los PCN-Arte tenían como objetivo fundamental establecer referencias que pudieran funcionar a nivel nacional como guía de los procesos educativos en todos los Estados y Municipios del país, pero sin ser documentos normativos de adopción obligatoria. En los PCN el Arte es incluido como un 'área de conocimiento' específica, con contenidos propios.

En el año 2013 son publicadas las Directrices Curriculares Nacionales Generales de la Educación Básica (Brasil, 2013); documentos cuya intención programática sí es la de establecer una base nacional común que oriente la organización y desarrollo de un proyecto de educación nacional para todas las redes de enseñanza que existen en Brasil. En las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental el Arte queda definido como un 'componente curricular' integrado a un 'área de conocimiento'.

Finalmente, después de un largo e intenso debate nacional, a finales del año 2017 fue homologada la Base Nacional Común Curricular (BNCC); una aspiración que estaba prevista desde la Constitución de 1988, así como en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996, y en el Plan Nacional de Educación

<sup>1</sup> El presente artículo es resultado del proyecto de investigación posdoctoral 'Estudio crítico sobre las concepciones teóricas y problemáticas concernientes a la recepción-comprensión del arte, que subyacen en las concepciones de enseñanza de las Artes Visuales en el nivel Fundamental de la Educación Básica en Brasil', integrado en la red de investigación 'Perspectivas interdisciplinarias en Educación', desarrollada en el PPGE-Uniube, con el apoyo de Fapemig/ CNPq/ Capes.

aprobado en el año 2014 (Brasil, 2014). Al igual que en las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Fundamental, en la BNCC el Arte queda definido como un 'componente curricular' integrado a un área de conocimiento: Lenguajes.

En el presente trabajo analizaremos, específicamente para el caso de las Artes Visuales, la problemática de la recepción del arte como ámbito de aprendizaje, de experiencias, conocimientos, competencias y habilidades, tal y como ha sido formulada en la BNCC. Para ello se examinarán primeramente aspectos generales y estructurales del documento, para después centrar la atención en la enseñanza de Artes Visuales. La metodología seguida ha sido la investigación bibliográfica de carácter cualitativo (Sampieri, Collado, & Lucio, 2006), así como el 'análisis crítico' (Popper, 1980). En las consideraciones finales se sintetiza una visión general del estudio, precisando el nivel de importancia que ocupa el ámbito de lo estético y lo artístico para los fines del proyecto de Educación Nacional en Brasil. También se determina la manera en que se ha ido estableciendo la dimensión de la recepción del arte en las estructuras curriculares de la Enseñanza Fundamental, en el nivel proyectual de una Base Nacional Común Curricular.

## Base Nacional Común Curricular

La Base Nacional Común Curricular, como se define en su introducción, es un documento de carácter normativo, cuya función principal consiste en definir el conjunto de aprendizajes, conocimientos y competencias que todos los alumnos del país deben desarrollar, de manera progresiva durante todas las etapas en que se estructura la Educación Básica en Brasil. Los principios éticos, políticos y estéticos que guían los propósitos de BNCC se declaran en función de una educación empeñada en la formación humana integral, la construcción de una sociedad justa, democrática e inclusiva.

Una base curricular de carácter nacional estaba pautada desde la Constitución de 1988, así como en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996 (Brasil, 1996), y en el Plano Nacional de Educación aprobado en el año 2014 (Brasil, 2014)<sup>2</sup>. La elaboración del documento pasó por varias fases, en un amplio proceso de debate nacional entre los diversos actores institucionales que conforman el campo de la educación en Brasil. La primera versión de la BNCC se dio a conocer en el mes de octubre del 2015; y en mayo de 2016 se publica una segunda versión, la cual continuó siendo trabajada y discutida en seminarios convocados por todas las Secretarías Estaduales de Educación bajo la coordinación del Consejo Nacional de Secretarios de Educación (Consed), y la Unión Nacional de los Dirigentes Municipales de Educación (Undime). El documento definitivo de la BNCC es una tercera versión revisada, la cual fue homologada el día 20 de diciembre de 2017.

Principios fundamentales de la BNCC son la igualdad, la diversidad y la equidad. Dada las características de Brasil (autonomía de los entes federados, gran diversidad social y cultural, etc.), el documento expresa que el concepto de equidad en educación precisa de currículos diferenciados y ajustados a cada contexto e institución escolar, dado que un currículo nacional no resulta adecuado ni funcional para el país. Se reconoce además que la diversidad se expresa en los propios alumnos, en las experiencias con que llegan a la escuela y en la manera en que aprenden. Por ello, para que exista equidad la institución escolar debe estar abierta de manera consciente a la pluralidad y a la diversidad, sin que exista marginación y exclusión por concepto de raza, religión, sexo, identidad de género, orientación sexual, etc.

Al mismo tiempo, en función de la igualdad, la BNCC supone desempeñar un papel fundamental, en tanto explicita y norma los aprendizajes esenciales que todos los niños, adolescentes y jóvenes del país deben desarrollar; lo cual plantea un plano de igualdad educativa sobre el cual deben ser consideradas y atendidas las singularidades propias de cada contexto, incluyendo la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia a la Enseñanza Básica. El documento intenta crear los marcos para una igualdad a nivel nacional, mientras que la equidad debe ser concretada en las decisiones curriculares y los proyectos pedagógicos a cargo de las Secretarías de Educación a nivel Estadual y Municipal. Por su parte, la diversidad es la bisagra que debe asegurar la difícil articulación entre igualdad y equidad.

De ahí que el documento plantee la necesidad y la importancia de una articulación orgánica entre la BNCC y los currículos concretos, lo que implica una eficaz colaboración entre todos los actores educacionales y en todos los niveles de la Unión. La función de los currículos y de la BNCC es de mutua complementación. Corresponde a los currículos en acción materializar el conjunto de aprendizajes esenciales propuestos por la

---

<sup>2</sup> La proyección de una base curricular de carácter nacional ha sido muy debatida en Brasil, por sus implicaciones políticas, ideológicas, económicos, sociales, culturales, identitarias, etc. Como no es objetivo del presente artículo adentrarse en tan complejo debate, a este respecto se recomienda la revisión del dossier '*Debates em torno da ideia de Bases Curriculares Nacionais*', publicado por la Revista e-Curriculum (2014).

BNCC para cada etapa de la Enseñanza Básica, adecuándolos a las realidades locales; por lo que la autonomía en la toma de decisiones en cada contexto concreto sigue siendo un factor que se considera esencial.

En cuanto a los fundamentos pedagógicos, la BNCC plantea que los contenidos curriculares deben estar al servicio del desarrollo de ‘competencias’, entendiendo el término de forma amplia que engloba conceptos, valores, actitudes, procedimientos, habilidades. La competencia sería el conocimiento construido que es movilizado, operacionalizado y aplicado por los estudiantes en situaciones que requieren tomar decisiones en todos los planos de la vida.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem ‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (Brasil, 2017, p. 13, grifos do autor).

En correspondencia con las características de la sociedad actual, en permanente interacción con procesos y fenómenos globales de gran complejidad, la BNCC plantea un compromiso con un tipo de educación de carácter integral. En el mundo de la información masiva y globalizada, ya no basta con tener acceso a las fuentes de conocimiento; se torna imprescindible trabajar en el plano de la creatividad, el análisis crítico, la participación, la comunicación, la colaboración, la producción y la responsabilidad – indica el documento. Se requiere el desarrollo de competencias para ‘*aprender a aprender*’, para saber manejar con discernimiento y responsabilidad los volúmenes de información cada vez más disponibles en los medios digitales, para tener autonomía en la toma de decisiones, ser proactivo ante los problemas y sus soluciones, convivir y aprender en la diferencia y la diversidad.

Otro concepto importante de la educación integral que se propone es la superación de la oposición binaria entre lo intelectual-cognitivo y lo emocional-afectivo:

[...] a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem– e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

Algunos de los principios subyacentes en la BNCC, en función del aprendizaje y el desarrollo global del alumno, son la superación de la fragmentación disciplinaria del conocimiento, el estímulo a su aplicación en la vida real, el protagonismo del alumno en su aprendizaje y la importancia del contexto para dar sentido a lo que se aprende, contribuyendo a la construcción de proyectos de vida propios.

La BNCC define 10 competencias generales, que engloban de manera sintética los principios del proyecto educativo del país, comprometido con una formación humana integral y con la construcción de una sociedad justa, democrática e inclusiva. De esas 10 competencias, la 3 y la 4 plantean objetivos que mencionan de manera explícita a las artes:

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens –verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital–, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2017, p. 9).

Sin embargo, se pudiera argumentar que en la mayoría de las 10 competencias se mencionan habilidades sobre las que la enseñanza de arte puede incidir de manera eficaz, tales como: la curiosidad intelectual, la reflexión, el análisis crítico, la imaginación, la creatividad, la investigación, la valorización de la diversidad cultural, el reconocimiento de las emociones propias y la de los otros, la empatía, el diálogo, la cooperación, el respeto al otro, flexibilidad de comportamiento, autonomía, entre otras.

En cuanto a la estructura planteada en la BNCC, la Enseñanza Fundamental se organiza en cinco Áreas de Conocimiento y sus Componentes Curriculares. El documento precisa que las Áreas deben favorecer la comunicación entre los saberes de los diferentes Componentes Curriculares, aun cuando se preserven las especificidades de esos saberes sistematizados en cada uno de los componentes. En esta concepción, Arte es

un Componente Curricular del Área de Conocimiento Lenguajes, la cual está conformada además por los componentes Lengua Portuguesa, Educación Física y Lengua Inglesa (para las últimas series). Como se supone que los Componentes Curriculares del Área deben relacionarse de manera transversal, el documento define 6 competencias específicas para el Área Lenguajes en la Enseñanza Fundamental.

A partir de esas 6 competencias podemos inferir la perspectiva teórica que el documento adopta con relación a los sistemas de significación, el fenómeno de la comunicación humana y su incidencia en el desarrollo de la sociabilidad, la cultura y el universo simbólico creado por el hombre. En el primer punto, por ejemplo, se indica la importancia de comprender los lenguajes como construcción humana (histórica, social y cultural), los cuales deben ser reconocidos y valorizados como formas de significación de la realidad y como expresión de subjetividades e identidades culturales. Esta concepción teórica marco sobre el fenómeno del lenguaje se deja comprender tanto por la tradición semiológica que tiene su origen en Ferdinand de Saussure (2006), como por la tradición semiótica que se remite a Charles S. Peirce (1974). Pero también, la alusión a la subjetividad y la identidad esboza un enfoque histórico-cultural que puede ser asociado con la tradición psicológica de Lev Vygotsky (1995). La acción de '*comprender*' es esencial, porque el aprendizaje y uso de diversos sistemas de significación no implica ni asegura a priori la comprensión de los mismos como fenómeno antropológico, histórico, social y cultural; dicha comprensión envuelve un conocimiento reflexivo que debe ser enseñado. La comprensión de los lenguajes, como bien se expresa en la primera competencia, implica tomar conciencia de su carácter dinámico, de que son el instrumento a través del cual el hombre produce significados sobre la realidad con la que interactúa, y que en esos significados se condensa la subjetividad humana, las identidades culturales e históricas, así como el saber que es capaz de producir el hombre. Sin sistemas de significación, por más primarios que sean, no hay sociabilidad, y sin sociabilidad no hay humanidad ni cultura (Eco, 1988).

## El arte como componente curricular

El Componente Curricular Arte mantiene las mismas cuatro manifestaciones indicadas como obligatorias desde la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Brasil, 1996): Artes Visuales, Danza, Música y Teatro. Cada manifestación se define como 'unidad temática', con objetos de conocimiento y habilidades a ser desplegadas en seis dimensiones: creación, crítica, aisthesis, expresión, fruición, reflexión. Se define además una última unidad temática, Artes Integradas, en la que se deben explorar las relaciones entre manifestaciones, prácticas creativas, nuevas tecnologías, etc. Las habilidades fundamentales que se destacan como involucradas en el proceso de aprendizaje en Arte, son la sensibilidad, la intuición, el pensamiento, las emociones y la subjetividad.

Se advierte además que los contenidos artísticos no pueden ser reducidos a los exponentes legitimados por las instituciones tradicionales y los medios de comunicación; también, que la práctica creativa no debe ser asumida como mera adquisición de códigos y técnicas: "A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores" (Brasil, 2017, p. 191).

Con respecto a las seis dimensiones del conocimiento que se dice que caracterizan la singularidad de la experiencia estética, el documento precisa que no se trata de ejes temáticos o categorías, sino de líneas flexibles que se entrecruzan y traspasan los conocimientos de cada una de las manifestaciones artísticas. Tampoco se debe establecer ninguna jerarquía entre las seis dimensiones, ni un orden fijo que defina de manera rígida cómo diseñar el trabajo pedagógico.

Sobre la dimensión de la creación artística, se da una definición en los marcos convencionales de 'producción' y 'construcción'. Se le declara como una actitud intencional e investigativa, una práctica mediante la cual adquieren materialidad estética sentimientos, ideas, deseos, acontecimientos, etc., tanto en el plano individual como colectivo. "Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações" (Brasil, 2017, p. 192).

En cuanto a la crítica, se le define como una dimensión que articula acción y pensamiento propositivo, sobre aspectos no solo estéticos, sino también políticos, históricos, filosóficos, sociales, económicos y culturales. Es decir, no se trata de crítica de arte, sino de desarrollar 'pensamiento crítico' a partir de las experiencias artísticas, mediante el estudio y la investigación. Se expresa que dicha dimensión crítica es la que impulsa a los sujetos en la dirección de nuevas comprensiones de la realidad en que se vive. Por tanto, la idea que subyace en este punto es la de una dimensión emancipadora de la experiencia artística, la cual cuenta

con una larga tradición en el pensamiento estético occidental, sobre todo a partir del Romanticismo (Tatarkiewicz, 2001).

Con el término *estesia* se alude a la etimología griega *aisthesis*, que es la base del término moderno estética (Bayer, 1980). En ese sentido primario, la dimensión estética engloba toda la cognición sensible, eso es, el conocimiento que el hombre adquiere a través de su experiencia sensorio-perceptual. Esa es la perspectiva que se propone con el término *estesia*: “[...] refere-se à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens, ao próprio corpo e aos diferentes materiais”. Se alude aquí a un tipo de experiencia estética que desborda el campo específico de lo artístico: “Essa dimensão articula a sensibilidade e a percepção, tomadas como forma de conhecer a si mesmo, o outro e o mundo” (Brasil, 2017, p. 192).

Por su parte, la categoría expresión es usada en su sentido tradicional de exteriorizar la subjetividad individual por medio de los procedimientos artísticos. Se considera además que se trata de una dimensión que se desarrolla a partir de la experiencia en el manejo de los materiales y los elementos constitutivos de cada lenguaje o medio de expresión.

El documento incorpora también otra categoría estética tradicional como fruición, a la que se asocian los significados convencionales de deleite y placer, capacidad de sensibilizarse con las prácticas artísticas y culturales durante su apreciación. Otro término utilizado en la definición de fruición, pero que desentona con los demás, es el de extrañamiento; pues el extrañamiento, al menos desde las vanguardias artísticas y el formalismo ruso de comienzos del siglo XX, en tanto efecto estético, se distancia de la fruición entendida como deleite placeroso de formas estéticas.

Por último, tenemos la dimensión de la reflexión, término con el cual el documento se refiere al proceso en el que se deben articular juicios y argumentos sobre la experiencia de fruir arte, así como sobre los procesos creativos. Finalmente se dice que “[...] é a atitude de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, seja como criador, seja como leitor” (Brasil, 2017, p. 193). Es decir, la reflexión incluye la fruición y pone el acento en la dimensión interpretativa.

Las 9 competencias específicas que se definen para el componente Arte engloban una amplia variedad de aspectos, tanto específicos como relacionados con el campo del arte, de manera que la formación que se propone apunta a una cultura artística integral:

1. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
2. Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
3. Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais – especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira –, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte.
4. Experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
5. Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
6. Estabelecer relações entre arte, mídia, mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e de circulação da arte na sociedade.
7. Problematicar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
8. Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
9. Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo (Brasil, 2017, p. 196).

En el primer punto subyacen las dimensiones de fruición, crítica y reflexión, y se marca la importancia de trabajar con el patrimonio nacional y local, en toda su diversidad, además del de otras sociedades, poniéndose el acento en el aspecto histórico del arte como fenómeno cultural, eso es, en su variabilidad y gran diversidad.

La competencia número 2 plantea un aspecto de suma importancia: la relación entre diferentes medios y lenguajes usados por el arte, lo que deriva en prácticas integradas (multimediales). Comprender ese tipo de relaciones, de entrecruzamientos e hibridaciones semióticas, resulta esencial para comprender muchas de las prácticas artísticas contemporáneas, porque precisamente la multimedialidad es una de las matrices estéticas dominantes de la posmodernidad (Díaz, 2019).



El punto tres subraya lo dicho en el uno, pero pone el énfasis en la dimensión de la creación, en el sentido de que el conocimiento de las matrices estéticas y culturales que constituyen la identidad brasileña, así como la de otras tradiciones, puede funcionar como inspiración para la actividad creativa. A su vez, el punto cuatro amplía la dimensión de la creación, especificando ámbitos como lo lúdico, la imaginación, además de la percepción y la expresividad, proyectando su efecto transformador hacia el espacio de la escuela y más allá de ella. El punto 5 redundante sobre el 2, subrayando las competencias tecnológicas en actividades tales como registro, investigación y creación.

A partir del punto 6 se amplía el foco en una perspectiva sociológica, hacia el complejo e intrincado sistema de relaciones que se establecen entre el campo del arte y otros ámbitos culturales e institucionales de las sociedades contemporáneas. La competencia 6 establece que se debe comprender de forma crítica y problematizadora los modos de producción y circulación del arte, lo cual reviste gran complejidad, pues se trata de un fenómeno difuso mediado por múltiples procesos, actores y subsistemas.

El punto 7 continúa ampliando la dimensión sociológica, al plantear como competencia la problematización de cuestiones políticas, sociales, económicas, científicas, tecnológicas. En la competencia 8 se vuelve a incidir en la dimensión de la creación, al marcarse el desarrollo de la autoría, la autonomía, la perspectiva crítica, aunque se menciona, a manera de complemento, el trabajo colectivo y colaborativo. Por último, se vuelve a la perspectiva histórica al plantear el análisis y valoración de los patrimonios artísticos.

## Las artes visuales como unidad temática

En la Unidad Temática Artes Visuales, para los años iniciales (1ro a 5to año), se establecen seis Objetos de Conocimiento: contextos y prácticas; elementos del lenguaje; matrices estéticas y culturales; materialidades; procesos de creación; sistemas del lenguaje. A su vez, se define un sistema de habilidades que responde a los objetos de conocimiento.

Por ejemplo, la primera habilidad, “[...] identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético [...]”, responde al objeto de los contextos y las prácticas. La segunda habilidad, “[...] explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.) [...]”, explicita los elementos formales del lenguaje visual como objeto de conocimiento. La tercera, “[...] reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais [...]”, corresponde claramente al tópico de las matrices estéticas y culturales (Brasil, 2017, p. 199).

Al conocimiento de las materialidades responde la cuarta habilidad: “Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais”. A los procesos de creación se refieren las habilidades 5 y 6: “Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade [...] Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais”. Por último, con la categoría sistemas del lenguaje (Artes Visuales), se alude al sistema institucional del arte, como se explicita en la habilidad número 7: “Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.)” (Brasil, 2017, p. 199).

Llama la atención que los Objetos de Conocimiento que se formulan para las Artes Visuales en las series iniciales, son seis, al igual que son seis las dimensiones del conocimiento que el documento establece para el Arte, de las cuales se dice que caracterizan la singularidad de la experiencia estética. Ahora bien, los Objetos de Conocimiento no se articulan de manera equitativa con las seis dimensiones (Criação, Crítica, Estesia, Expressão, Fruição, Reflexão). La creación parece capitalizar tres de los Objetos (elementos del lenguaje; materialidades; procesos de creación), mientras que el resto de las dimensiones parecen subyacer, no del todo claro, en los tres restantes Objetos de Conocimiento (contextos y prácticas; matrices estéticas y culturales; sistemas del lenguaje). En cuanto a las Habilidades, verbos como identificar, reconocer, analizar, dejan poco espacio, por ejemplo, para las dimensiones de aisthesis y fruición de formas artísticas y estéticas en general.

Consideramos que la estructura en unidades temáticas que reúnen objetos de conocimiento y habilidades, articuladas a las seis dimensiones de conocimiento en Arte, no es del todo coherente, lo que puede dificultar la aplicación metodológica concreta que los profesores puedan hacer de la BNCC.

En el caso de los años finales (6to a 9no año) de la Enseñanza Fundamental se formulan 5 Objetos de Conocimiento, los mismos de las series iniciales, a excepción de matrices estéticas y culturales, que es omitido. Sin embargo, se le incluye en la habilidad número 1, que responde a contextos y prácticas:

Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético (Brasil, 2017, p. 205).

La segunda habilidad también responde a los contextos y las prácticas: “Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço”. La tercera habilidad, “[...] analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc. [...]” (Brasil, 2017, p. 205), abre la puerta a la dimensión de la multimedialidad artística y su comprensión (que es uno de los aspectos contemplados en las 9 competencias específicas que se definen para el componente Arte); y también puede ser comprendida como una habilidad englobada en la dimensión de los contextos y las prácticas.

La habilidad número 4 corresponde a elementos del lenguaje: “Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas” (Brasil, 2017, p. 205). En la formulación de esta habilidad, a diferencia de su equivalente para las series iniciales, se enfatiza la dimensión de la apreciación; por lo que se hace más evidente la manera en que subyace un enfoque formalista que considera importante el análisis de los elementos estructurales del lenguaje visual como parte de la lectura de la obra.

El Objeto de Conocimiento materialidades también experimenta cierto corrimiento hacia la dimensión apreciativa en la habilidad número 5, al incluirse el termino analizar: “Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.)” (Brasil, 2017, p. 205). Como se lee, se elimina el énfasis que se hacía en el ‘uso’ de materiales, técnicas, recursos, en la formulación de la habilidad equivalente para los años iniciales.

Ese énfasis se incorpora en la habilidad número 6, concerniente a los procesos de creación: “Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais” (Brasil, 2017, p. 205). La habilidad numero 7 también corresponde a la creación, pero suma la dimensión temática y conceptual a que se debe aspirar en los años finales: “Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais” (Brasil, 2017, p. 205).

La octava y última habilidad, “[...] diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais [...]” (Brasil, 2017, p. 205), se orienta claramente al objeto sistemas del lenguaje, con el que se abre la perspectiva a una dimensión sociológica de las dinámicas del campo artísticos, los actores y diferentes subsistemas que lo integran. Perspectiva que está presente en las competencias específicas que son definidas para el componente Arte.

Las tres primeras habilidades corresponden al Objeto contextos y prácticas; mientras que la habilidad número 4, que se refiere a los elementos del lenguaje visual, pone énfasis en la apreciación. El Objeto de Conocimiento materialidades también experimenta cierto corrimiento hacia la dimensión apreciativa en la habilidad número 5. Por tanto, las cinco primeras habilidades de una forma u otra enfatizan y tocan algún aspecto de la actividad apreciativa, que engloba a su vez dimensiones del conocimiento como aisthesis, fruición, crítica y reflexión.

La octava habilidad, que corresponde al Objeto sistemas del lenguaje, al situarse en la perspectiva sociológica de las dinámicas del campo artístico, trabaja más en la dimensión de la crítica y la reflexión (en el sentido en que son definidos estos dos términos en el documento).

Podemos concluir que el énfasis que se pone en la interacción reflexiva con el arte, mediante el predominio de acciones como investigar, apreciar, analizar, es coherente con lo que se expresa en la introducción al componente Arte para los años finales de la Enseñanza Fundamental. De mantenerse en este nivel un predominio de los procesos de creación, no sería suficiente ni posible ampliar la interacción de los alumnos con manifestaciones artísticas y culturales lo más diversas posible, de diferentes épocas, contextos, nacionales e internacionales.



Como expone el documento, en esta fase la sistematización de los conocimientos debe ser mayor y las experiencias más diversificadas, en pos de una profundización en el aprendizaje de los lenguajes y diversos medios expresivos. Dicho salto cualitativo debe posibilitar la formación de una cultura artística integral y reflexiva, para que los estudiantes ganen autonomía en sus experiencias y vivencias artísticas, siendo capaces de relacionarlas con las demás áreas del conocimiento (Brasil, 2017).

## Consideraciones finales

De manera global en las Políticas Públicas en Brasil hemos podido verificar una sostenida voluntad política por mantener como uno de los principios del proyecto de Educación Nacional, el derecho de todo ciudadano a ser educado en las diferentes manifestaciones del arte para su disfrute y comprensión. Desde la Ley n. 9.394/96 de Directrices y Bases de la Educación Nacional, hasta la Base Nacional Común Curricular sancionada a finales del 2017, se expresa claramente a nivel de política de Estado una conciencia humanística que entiende que las artes son uno de los ámbitos culturales y de conocimiento que deben jugar un rol esencial en la formación integral de todo ciudadano. En este sentido lo Estético, junto a la Ética y la Política, es considerado como uno de los principios que deben nortear todo proyecto educativo, así como las propuestas curriculares y las acciones pedagógicas concretas.

Otra concepción epistemológica importante que subyace en documentos como los PCN-Arte y la BNCC, es la valoración de la sensibilidad estética, la imaginación, la creatividad, lo simbólico y lo poético, como factores tan importantes en el desarrollo humano como lo es la racionalidad lógica o el pensamiento abstracto. En los documentos se expresa claramente la voluntad por superar las viejas dicotomías entre arte y ciencia, sensibilidad y razón, afectividad y pensamiento lógico; por lo que se afirma la unidad de lo sensorial-emocional-imaginativo-cognitivo que nos constituye como seres humanos. En esta perspectiva la educación integral del sujeto significa superar las oposiciones binarias, o la jerarquía artificial de una de las dimensiones sobre la otra, así como la fragmentación disciplinaria del conocimiento que estas oposiciones tradicionales han generado.

En cuanto a la argumentación sobre la importancia de la enseñanza de arte, los documentos desarrollan un enfoque *esencialista*<sup>3</sup>, basado en los valores intrínsecos al arte entendiéndole como forma de conocimiento; y en las habilidades, competencias, visión de mundo y tipo de pensamiento que su enseñanza puede contribuir a formar. Por ejemplo: pensamiento crítico; capacidad dialógica; formación de identidades; conciencia multicultural; superación de prejuicios sociales, sexuales, raciales, religiosos, ideológicos; desarrollo de capacidades afectivas, imaginativas, creativas, cognitivas, éticas y estéticas; comprensión de los procesos comunicativos, de los nuevos medios y tecnologías de la información; comprensión crítica del orden social y político, de los sistemas de valores que norman la vida en sociedad; desarrollo de la sensibilidad y la racionalidad como un mismo proceso de formación integral del sujeto, no sesgado por rígidos dualismos; entre otros aspectos.

Los PCN-Arte hicieron un esfuerzo considerable en su momento por institucionalizar a nivel oficial en Brasil las tendencias posmodernas de enseñanza del arte que desde la década del ochenta habían comenzado a marcar la pauta en Europa y Estados Unidos, fundamentalmente. En este aspecto se declaraban de manera explícita referentes concretos como el Abordaje Triangular de Ana Mae Barbosa y las propuestas de los reconocidos teóricos norteamericanos Elliot Eisner y Howard Gardner. De esta manera entraban en el diseño curricular al nivel de una Política Pública, acciones como la apreciación del arte, la formación de un juicio estético crítico, el conocimiento de los procesos artísticos en una perspectiva histórica; además de la creación estética, potenciada mediante la información y el conocimiento en arte. En la bibliografía general de los PCN se referencian teóricos del arte como Benjamin, Gombrich, Bachelard, Jacob Bronowski, Susanne Langer, Baudrillard, Calabrese, Canclini; y de la arte-educación como Lowenfeld, Arnheim, Dewey, Edmund Feldman, Efland, Fernando Hernández. También clásicos como Piaget, Vygotsky y Paulo Freire.

En el caso de la BNCC no se encuentran citas explícitas a teóricos o a una u otra tendencia educativa; tampoco el documento incluye una bibliografía general. Sin embargo, es evidente que en la manera en que se formula la enseñanza de arte se siguen los postulados posmodernos (Gardner, 1994; Eisner, 1995; Efland, Freedman, & Stuhr, 2003; Barbosa, 2010; Iavelberg, 2017). Los PCN-Arte habían planteado trabajar con tres

<sup>3</sup> Nos remitimos aquí a la definición de Elliot Eisner (1995). Para este autor han existido por lo menos dos tipos de justificaciones bien diferenciadas para la enseñanza de arte: la 'contextualista' y la 'esencialista'. La justificación contextualista enfatiza las consecuencias instrumentales del arte, con base en las necesidades y características tanto de los estudiantes, la comunidad, así como de la sociedad en su conjunto. Por su parte, la justificación esencialista se basa en la especificidad cultural del arte, en el tipo de experiencia emocional, comunicativa y cognoscitiva que solo el arte puede proveer.

dimensiones: experiencia de crear formas artísticas; experiencia de fruir-apreciar formas artísticas; experiencia de investigar-reflexionar-contextualizar el arte y demás prácticas culturales. La BNCC amplía ese ámbito de experiencias a seis dimensiones de aprendizaje: creación, crítica, aisthesis, expresión, fruición, reflexión.

La aisthesis es cognición sensible, todo lo que el hombre adquiere a través de su experiencia sensorio-perceptual. Con esta categoría el documento alude a un tipo de experiencia estética que desborda el campo específico de lo artístico; la dimensión de la sensorialidad en su rica amplitud, como forma de conocerse a sí mismo, al otro y al mundo alrededor. En un segundo orden estaría fruición, que el documento indica que se refiere al deleite y al placer, a la capacidad de sensibilizarse con las prácticas artísticas y culturales. Ya en un tercer nivel de complejidad estaría la dimensión de la reflexión, término con el cual el documento se refiere al proceso en el que se deben articular juicios y argumentos sobre la experiencia de fruir arte, así como sobre los procesos creativos. La reflexión se define como una actitud, para percibir, analizar e interpretar las expresiones artísticas, en las que se incluyen los propios trabajos creativos de los alumnos. La reflexión incluye la fruición, que a su vez incluye la aisthesis; y pone el acento en el proceso interpretativo.

Sin embargo, pudiera preguntarse por qué no se usó, en vez de reflexión, una categoría más asentada en la tradición hermenéutica (Gadamer, 1998) como 'comprensión'. En la modernidad, por ejemplo, la perspectiva psicológica hacía énfasis en la 'percepción', y antes la estética filosófica hacía uso del término 'contemplación'. Pero en la posmodernidad se comienza a prestar más importancia a la significación generada por la interpretación en un contexto determinado, por individuos concretos. Autores como Parsons y Faria (1992) han criticado a los psicólogos del arte que permanecieron anclados en el punto de vista modernista que enfatiza la percepción, sin prestar la suficiente atención a la variabilidad interpretativa en el terreno del arte. En el presente las categorías que cobran más relevancia, porque se ajustan más a las nuevas concepciones sobre la recepción del arte, son las de 'interpretación' y 'comprensión'. Por tanto, resulta más coherente en términos teóricos tratar el fenómeno de la recepción con estas dos categorías con peso dentro de la tradición tanto hermenéutica como semiótica, que con categorías estéticas ya en desuso como apreciación o fruición.

La dimensión crítica, como es definida en el documento, se refiere al desarrollo de pensamiento crítico a partir de las experiencias artísticas; un proceso basado en el estudio y la investigación. Por tanto, dicha dimensión crítica sería el resultado más integral de la enseñanza de arte, pues es el tipo de formación que hace que los sujetos desarrollen nuevas comprensiones, cada vez más complejas y críticas, de la realidad multifenómica en la que existen como seres sociales. Con ese objetivo englobante la BNCC apuesta por una proyección emancipadora de la experiencia artística.

Sobre la manera en que se propone trabajar la Unidad Temática Artes Visuales en la BNCC, consideramos que la estructura en objetos de conocimiento no se articula de manera equitativa con las seis dimensiones de conocimiento en Arte que se definen, lo que les puede generar cierta dificultad a los profesores a la hora de desarrollar los sistemas de habilidades en acciones pedagógicas concretas. Además, definir como dimensión específica de conocimiento a cada una de las cuatro categorías involucradas en la recepción del arte o demás fenómenos estéticos, genera una visión atomizada de un proceso que es en realidad mucho más unitario. En la 'comprensión' de una obra de arte ocurre una cognición sensible (aisthesis); una experiencia estética que puede cubrir una gama amplia de matices entre el placer y el displacer (y no una simple fruición); la interpretación por sí misma es reflexión, articulación creativa de significados; y todo ello forma parte de manera indisoluble del proceso global de la comprensión, que en el caso del arte por lo general produce una perspectiva crítica de algún fenómeno de la realidad. Si se fragmenta ese proceso en acciones diferentes, se regresa por otro camino a la fragmentación de la lectura visual que caracterizaba a los modelos didácticos formalistas.

En cuanto al sistema de habilidades propuesto por la BNCC, para los años iniciales apenas 2 de las 7 que se formulan se puede considerar que responden plenamente a la dimensión de la recepción del arte. Dichas habilidades serían la de identificar y apreciar distintas formas de las artes visuales, tanto tradicionales como contemporáneas, cultivando la percepción, el imaginario, la capacidad de simbolizar y el repertorio de imágenes o cultura visual. A esa formulación más englobante se suma la de explorar y reconocer elementos constitutivos de las artes visuales, tales como punto, línea, forma, color, espacio y movimiento.

Para los años finales aumenta el número de habilidades que responden de alguna manera a la dimensión de la recepción. En su conjunto, delinearían más o menos un enfoque en el que son importantes la investigación, apreciación y análisis de distintas variantes y diferentes estilos de las artes visuales, tanto tradicionales como contemporáneas, siempre contextualizándolos en el tiempo y en el espacio. El desarrollo de esas habilidades investigativas, apreciativas y analíticas debe ampliar la experiencia con respecto a los

contextos y las prácticas artístico-visuales, profundizando el cultivo de la percepción, el imaginario, la capacidad de simbolizar y la cultura visual.

A ello se debe sumar el enfoque formalista que considera importante el análisis de los elementos estructurales del lenguaje visual como parte de la lectura de la obra; lo que demuestra que se mantiene vigente en Brasil la perspectiva formalista de lectura visual<sup>4</sup>, la cual ha sido sometida a una fuerte crítica por una investigadora como Maria H. W. Rossi (2003; 2005; 2015) con base en investigaciones empíricas sobre la comprensión estética en el nivel Fundamental de enseñanza (Díaz, 2020). Dicha perspectiva tradicional de lectura formal se complementa con un enfoque mucho más sintonizado con las dinámicas artísticas actuales, el cual plantea analizar situaciones en las que las diferentes variantes de las artes visuales se integran a otros lenguajes y medios, como el audiovisual, el diseño gráfico, la escenografía, la coreografía, los espectáculos musicales, etc. Dicha ampliación del foco pone en perspectiva la complejidad actual de las llamadas artes visuales, y abre la puerta a la investigación, apreciación y análisis de la multimedialidad artística y su comprensión.

En la BNCC se percibe una articulación de índole interdisciplinar entre un enfoque didáctico de las artes visuales con fuerte influencia de las concepciones posmodernas de enseñanza (por el énfasis en la recepción del arte); una perspectiva constructivista de la educación que enfatiza la formación integral del individuo (y en esa formación integral el arte y la dimensión estética en general ocupan un lugar fundamental); y un enfoque estético tradicional, expresado en la utilización de categorías como *aisthesis*, fruición y expresión.

Según el criterio de la profesora e investigadora Ana Mae Barbosa (1998, p. 41), lo que define al posmodernismo en arte-educación es la articulación entre la “[...] educación artística [...]” –con énfasis en la creación de los estudiantes– y la “[...] educación estética [...]” –con énfasis en la apreciación para formar espectadores competentes. Por su parte, la profesora e investigadora Rosa Iavelberg (2017, p. 169-170) coincide con esa definición marco de las concepciones posmodernas de enseñanza de las Artes Visuales. Una de sus conclusiones es que como generalidad, en la perspectiva contemporánea la enseñanza de arte exige del alumno acciones en diferentes ámbitos relacionados entre sí, como la producción, la fruición, la contextualización de las obras y las conexiones entre ellas. De esta manera se cumple, en su criterio, el propósito de estimular la formación potencial de artistas, y, al mismo tiempo, de espectadores competentes, con capacidad de juicio y selección crítica de la producción artística y cultural en general.

Las Políticas Públicas Educativas en Brasil, a partir de 1996, seguirían esa ruta. En los PCN-Arte se definen bloques de contenidos que corresponden plenamente a la recepción del arte; mientras que cuatro de las seis dimensiones del conocimiento que postula la BNCC forman parte del proceso global de la recepción artística, yendo desde el nivel más básico de *aisthesis*, hasta la dimensión crítica del pensamiento que el arte puede contribuir a formar. De esta manera la recepción/compreensión del arte ha quedado consolidada en las políticas públicas como una dimensión de conocimiento esencial del componente curricular Arte.

## Referencias

- Aguirre, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística: imaginando nuevas presencias para las artes en educación*. Pamplona, ES: Universidad Pública de Navarra.
- Barbosa, A. M. (1998). Arte-educação pós-colonialista no Brasil: aprendizagem triangular. In A. M. Barbosa (Ed.), *Tópicos utópicos* (p. 30-51). Belo Horizonte, MG: C/Arte.
- Barbosa, A. M. (2010). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo, SP: Perspectiva.
- Bayer, R. (1980). *Historia de la estética*. Ciudad de México, MX: FCE.
- Brasil. (1971). Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Brasil. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Brasil. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte*. Brasília, DF: MEC/SEF.
- Brasil. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB/Dicei.

<sup>4</sup> En otro orden de clasificación, este aspecto pudiera ser comprendido como una permanencia de rasgos del modelo ‘filológico’ de enseñanza de artes visuales que ganó relevancia en los años 70 y 80, tal y como es sistematizado por Imanol Aguirre (2006).

- Brasil. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base*. Brasília, DF: MEC.
- Díaz, H. F. (2019). Intermedialidad artística y enseñanza interdisciplinar. *Movimento*, (13), 256-280.
- Díaz, H. F. (2020). Estudio crítico sobre la investigación empírica de Maria Helena Wagner Rossi. *Educação & Realidade*, 45(1), e91589. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623691589>
- Eco, U. (1988). *Tratado de semiótica general* (4a ed.). Barcelona, ES: Lumen.
- Efland, A. D., Freedman, K., & Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, ES: Paidós.
- Eisner, E. W. (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona, ES: Paidós.
- Gadamer, H.-G. (1998). *Verdad y método I*. Salamanca, ES: Sígueme.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, ES: Paidós Ibérica.
- Iavelberg, R. (2017). *Arte/educação modernista e pós-modernista: fluxos na sala de aula*. Porto Alegre, RS: Penso.
- Parsons, M. J., & Faria, A. L. (1992). *Compreender a arte. Uma abordagem à experiência estética do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo*. Lisboa, PT: Presença.
- Peirce, C. S. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires, AR: Nueva Visión.
- Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica* (5a reimp.). Madrid, ES: Tecnos.
- Revista e-Curriculum. (2014). Dossiê temático: debates em torno da ideia de Bases Curriculares Nacionais. *Revista e-Curriculum*, 12(3), 1457-2224.
- Rossi, M. H. W. (2003). *Imagens que falam: leitura da arte na escola*. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Rossi, M. H. W. (2005). A estética no ensino das artes visuais. *Educação & Realidade*, 30(2), 49-69.
- Rossi, M. H. W. (2015). Leitura visual e educação estética de crianças. *Revista GEARTE*, 2(2), 213-229. DOI: <https://doi.org/10.22456/2357-9854.58085>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la investigación* (4a ed.). Ciudad de México, MX: McGraw-Hill Interamericana.
- Saussure, F. (2006). *Curso de lingüística general*. São Paulo, SP: Cultrix.
- Tatarkiewicz, W. (2001). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Madrid, ES: Tecnos.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires, ES: Fausto.

### INFORMAÇÕES SOBRE O AUTOR

**Hamlet Fernández Díaz:** Doctor en Ciencias sobre Arte y Licenciado en Historia del Arte por la Universidad de La Habana, Cuba. Posee Posdoctorado en Educación por la Universidad de Uberaba, MG, Brasil. Se ha desarrollado como profesor de la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de la Habana. Su trabajo académico, docente e investigativo, gira en torno a temas de estética, semiótica, hermenéutica, teoría del arte, teoría de la recepción y educación artística. Es ensayista, curador, crítico de arte y medios audiovisuales. Ha obtenido en tres ocasiones el Premio Nacional de Crítica de Arte Guy Pérez Cisneros, que otorga el Consejo Nacional de las Artes Plásticas de Cuba. Con su libro de ensayo *La acera del sol... Impactos de la política cultural socialista en el arte cubano (1961-1981)*, obtuvo el Premio Nacional de Ensayo Alejo Carpentier 2019, que otorgan la Fundación Alejo Carpentier, el Instituto Cubano del Libro y la Editorial Letras Cubanas. Es Miembro de la Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba (Uneac).  
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6864-6359>  
 E-mail: hamletfdez84@gmail.com

### NOTA

O autor foi responsável pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.