

# La enseñanza artística en Brasil y España: Análisis comparativo desde sus leyes de educación vigentes<sup>1</sup>

**Vinícius Stein**

Universidade Estadual de Maringá (Brasil)

E-mail: [vstein@uem.br](mailto:vstein@uem.br)

<https://orcid.org/0000-0002-6001-0986>

**Yolanda M. Rey**

Universidad de Cádiz

E-mail: [yolanda.munoz@uca.es](mailto:yolanda.munoz@uca.es)

<https://orcid.org/0000-0001-8079-0310>

DOI: <https://dx.doi.org/10.5209/aris.102064>

Recibido: 7 de abril de 2025 / Aceptado: 4 de octubre de 2025 / Publicación en línea: 06 de octubre de 2025

**Resumen:** El objetivo general de esta investigación fue analizar comparativamente la configuración normativa de la enseñanza artística en Brasil y España mediante el examen de sus respectivas leyes de educación vigentes, identificando similitudes, divergencias estructurales y la brecha entre el reconocimiento legal y la implementación efectiva. Metodológicamente, adopta un enfoque cualitativo de carácter documental y comparativo, mediante el examen documental de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB nº 9.394/1996) de Brasil y la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) de España. El estudio analiza además dos casos paradigmáticos de resistencia por la permanencia del Arte en la legislación: la movilización brasileña contra la Medida Provisional nº 746/2016 y el movimiento español #EducaciónNoSinArtes ante la LOMLOE. Se concluye que, pese al reconocimiento formal en ambos marcos normativos, la falta de parámetros específicos crea una brecha entre la garantía legal y su implementación real. Las políticas educativas artísticas representan un campo de tensión permanente donde la participación académica organizada es esencial para preservar una visión educativa integral que valore el Arte como elemento constitutivo del desarrollo del individuo y la sociedad.

**Palabras clave:** Educación artística. Legislación. Políticas. Brasil-España.

(Eng) Art Education in Brazil and Spain: A comparative analysis of current education laws

**Abstract:** The general objective of this research was to comparatively analyze the normative configuration of arts education in Brazil and Spain through the examination of their respective current education laws, identifying similarities, structural divergences, and the gap between legal recognition and effective implementation. Methodologically, it adopts a qualitative approach of documentary and comparative nature, through the documentary examination of Brazil's *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB No. 9.394/1996) and Spain's Organic Law 3/2020 (LOMLOE). The study also analyzes two paradigmatic cases of resistance for the permanence of Art in legislation: the Brazilian mobilization against Provisional Measure No. 746/2016 and the Spanish movement #EducaciónNoSinArtes regarding LOMLOE. It concludes that, despite formal recognition in both regulatory frameworks, the lack of specific parameters creates a gap between legal guarantees and actual implementation. Art education policies represent a field of permanent tension where organized academic participation is essential to preserve a comprehensive educational vision that values Art as a constitutive element in the development of individuals and society.

**Keywords:** Art education. Legislation. Policies. Brazil-Spain.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Objetivos de la investigación. 3. Metodología. 4. Estructura de la Educación Básica. 4.1 Obligatoriedad y gratuidad de la educación. 4.2 Presencia del arte en la educación obligatoria. 5. Alteraciones recientes en las leyes nacionales y su impacto en la enseñanza del arte. 5.1 Cambios en Brasil. 5.2 Cambios en España. 6. Conclusiones. Referencias.

**Cómo citar:** Stein, V. & Rey, Y. M. (2025). La enseñanza artística en Brasil y España: Análisis comparativo desde sus leyes de educación vigentes. *Arte, Individuo y Sociedad*, publicación en línea 1-13. <https://dx.doi.org/10.5209/aris.102064>

---

<sup>1</sup> Este artículo está financiado por la Fundación Carolina – Programa de Movilidad de profesorado Brasil-España.

## 1. Introducción

La organización de los sistemas educativos nacionales refleja no solo la estructura administrativa de cada país, sino también sus valores, prioridades y concepciones sobre el conocimiento que se considera fundamental para la formación de sus ciudadanos. En este contexto, el presente artículo desarrolla un análisis comparativo de los sistemas educativos de Brasil y España, con especial énfasis en la situación de la enseñanza del arte dentro de ambos marcos normativos. Este estudio se fundamenta en un análisis documental de las principales leyes educativas vigentes: en Brasil, la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*<sup>2</sup> – LDB n° 9.394/1996 con sus posteriores modificaciones (Brasil, 1996), y en España, la Ley Orgánica 3/2020 – LOMLOE (España, 2020), que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de Educación – LOE<sup>3</sup> (España, 2006).

La selección de Brasil y España como objetos de este análisis comparativo se justifica por diversos factores. Históricamente, ambos países experimentaron procesos de redemocratización relativamente recientes (Brasil tras la dictadura militar 1964-1985; España tras el franquismo 1939-1975) que impulsaron reformas educativas orientadas hacia sistemas más democráticos e inclusivos. Desde la perspectiva de organización sociopolítica, enfrentan tensiones similares entre centralización y descentralización educativa: Brasil con su sistema federativo y España con su modelo autonómico. La elección también se justifica por la contemporaneidad de movilizaciones académicas en defensa de la enseñanza del arte en ambos contextos, permitiendo analizar estrategias de resistencia y participación ciudadana en políticas educativas artísticas. En este marco de colaboraciones iberoamericanas, cabe destacar que la presente investigación fue desarrollada con apoyo del programa Movilidad de profesorado Brasil-España de la Fundación Carolina.

## 2. Objetivos de la investigación

El objetivo general que motivó este estudio fue analizar comparativamente la configuración normativa de la enseñanza artística en Brasil y España mediante el examen de sus respectivas leyes de educación vigentes, identificando similitudes, divergencias estructurales y la brecha entre el reconocimiento legal y la implementación efectiva.

Para alcanzar este propósito general, se establecieron tres objetivos específicos que orientaron el desarrollo de la investigación. En primer lugar, se buscó comparar la estructura organizativa de los sistemas educativos de Brasil y España en términos de niveles educativos, obligatoriedad y gratuidad. En segundo lugar, se propuso examinar la presencia y configuración curricular del arte en la educación obligatoria de ambos países. Finalmente, en tercer lugar, se planteó analizar las modificaciones legislativas recientes en ambos contextos nacionales y su impacto específico en la enseñanza del arte.

## 3. Metodología

El presente estudio adopta un enfoque cualitativo de carácter documental y comparativo. Se trata de una investigación de tipo descriptivo-analítico que emplea el análisis documental como técnica principal para examinar marcos normativos educativos y su contexto de implementación.

Las unidades de análisis de este estudio comprenden dos categorías principales. Por un lado, se examinaron documentos legislativos primarios, específicamente la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB n° 9.394/1996) de Brasil, con sus modificaciones posteriores, y la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE) de España. Por otro lado, se analizaron documentos secundarios que incluyen investigaciones bibliográficas sobre la implementación de la enseñanza artística en ambos países, manifiestos, declaraciones y materiales producidos por movilizaciones sociales en defensa del arte en la educación, como la campaña brasileña contra la Medida Provisional n° 746/2016 y el movimiento español #EducaciónNoSinArtes, además de estudios académicos que analizan la brecha entre la legislación y su aplicación práctica.

El procedimiento de análisis se desarrolló en cuatro etapas sucesivas. La primera etapa consistió en una comparación estructural de los sistemas educativos, identificando niveles educativos, ciclos, rangos de edad, obligatoriedad y gratuidad, lo que permitió establecer equivalencias y divergencias entre ambos sistemas. La segunda etapa se concentró en el análisis de la presencia curricular del arte mediante una lectura exhaustiva de

---

<sup>2</sup> Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional - LDB. Destacamos que a lo largo del texto conservamos las terminologías originales de la LDB en portugués. No obstante, la primera vez que aparece cada término, ofrecemos su traducción al español mediante una nota al pie de página.

las disposiciones legales, identificando los lenguajes artísticos contemplados, el carácter obligatorio u optativo en cada etapa educativa, y el grado de especificidad en las disposiciones sobre implementación (carga horaria, distribución temporal y recursos). En la tercera etapa se realizó la contextualización histórico-política de las reformas recientes, examinando los instrumentos legislativos utilizados, el contexto político, las controversias generadas y las modificaciones específicas relacionadas con la enseñanza del arte, complementado con la búsqueda de investigaciones sobre su implementación práctica en las escuelas. La cuarta etapa correspondió al análisis de las movilizaciones sociales, caracterizando los movimientos de resistencia en defensa del arte, sus actores, estrategias de acción (manifiestos, audiencias públicas, propuestas legislativas, campañas mediáticas) y resultados alcanzados.

El análisis cualitativo se orientó hacia la identificación de convergencias y divergencias estructurales entre ambos sistemas educativos, patrones de reconocimiento formal y implementación efectiva de la enseñanza del arte, similitudes en las estrategias de movilización social y participación académica, y tensiones políticas recurrentes en torno al lugar del arte en el currículo escolar. La presentación de los resultados se organizó en función de los objetivos específicos establecidos, facilitando una lectura comparativa sistemática.

#### 4. Estructura de la Educación Básica

En Brasil, según lo establecido en el artículo 21 de la LDB (Brasil, 1996), la *Educação Básica*<sup>4</sup> está compuesta por: *Educação Infantil*, *Ensino Fundamental* e *Ensino Médio*<sup>5</sup> (todos obligatorios conforme detallamos a continuación). En España, según lo establecido en el artículo 3.3 de la ley (España, 2020), la Educación Básica se configura por: La educación primaria y la educación secundaria (ambos obligatorios) y los ciclos formativos de grado básico (no obligatorios).

Cada una de estas etapas tiene subdivisiones en los sistemas de ambos países. En Brasil, la *Educação Infantil* se divide en dos etapas: las *creches*<sup>6</sup> para niños de hasta tres años de edad; y las *Pré-escolas*<sup>7</sup>, para niños de 4 a 5 años de edad. El *Ensino Fundamental*, a su vez, también se divide en dos etapas: años iniciales (1º al 5º año, de 6 a 10 años) y años finales (6º al 9º año, de 11 a 14 años), con una duración total de 9 años. El *Ensino Médio* se constituye como etapa única, con una duración mínima de 3 años (de 15 a 17 años), siendo la etapa final de la *Educação Básica* (Brasil, 1996). En el caso de España, las divisiones de cada etapa son las siguientes: la Educación Primaria, que comprende tres ciclos de dos años cada uno (con seis años de duración, de 6 a 12 años); la Educación Secundaria Obligatoria, que consta de cuatro cursos (o sea, cuatro años, de 12 a 16 años), y como tercera componente de la educación básica, los Ciclos Formativos de Grado Básico, que constituyen una vía alternativa que puede iniciarse, en general, a partir de los 15 años (España, 2020).

##### 4.1 Obligatoriedad y gratuidad de la educación

En Brasil (1996), la educación es obligatoria de los 4 a los 17 años de edad (según art. 4º de la LDB), abarcando parte de la *Educação Infantil* preescolar, todo el *Ensino Fundamental* y el *Ensino Médio*. La gratuidad está garantizada en las instituciones públicas en todas las etapas de la Educación Básica. En cuanto a la estructuración del sistema educativo, la LDB también establece disposiciones sobre la *Educação Profissional Técnica de Nivel Médio* (Seção IV-A), la *Educação de Jovens e Adultos* (Seção V), la *Educação Profissional e Tecnológica* (Capítulo III), la *Educação Superior* (Capítulo IV), la *Educação Especial* (Capítulo V), y la *Educação Bilíngüe de Surdos* (Capítulo V-A)<sup>8</sup> (Brasil, 1996). Estas, sin embargo, no serán examinadas en este texto, debido al enfoque que elegimos por la Educación Básica obligatoria, o que en el caso brasileño corresponde de los 4 a los 17 años.

En España, la educación es obligatoria de los 6 a los 16 años, comprendiendo la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria – ESO (España, 2020). Cabe destacar, sin embargo, que, en el caso español, hay otras enseñanzas ofertadas por ley, aunque no tengan un carácter obligatorio. Son ellas: Educación Infantil, Bachillerato, Formación Profesional, Enseñanzas de Idiomas, Enseñanzas Artísticas, Enseñanzas Deportivas, Educación de Personas Adultas y Enseñanza Universitaria (España, 2020). Considerando nuestro objetivo de realizar una comparación entre las legislaciones de los países, traemos para esta discusión aspectos relacionados con la Educación Infantil, el Bachillerato, la Formación profesional y las Enseñanzas Artísticas, pues, aunque no sean obligatorias y no formen parte de la Educación Básica española, la edad de su público

<sup>4</sup> Educación Básica.

<sup>5</sup> Educación Infantil, Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media.

<sup>6</sup> Guarderías.

<sup>7</sup> Preesuelas.

<sup>8</sup> La Educación Profesional Técnica de Nivel Medio (Sección IV-A), la Educación de Jóvenes y Adultos (Sección V), la Educación Profesional y Tecnológica (Capítulo III), la Educación Superior (Capítulo IV), la Educación Especial (Capítulo V), y la Educación Bilingüe de Sordos (Capítulo V-A)

coincide con las franjas etarias de la Educación Básica brasileña. Así, para efectos de comparación entre los sistemas educativos de ambos países, utilizamos como referencia el criterio de la franja etaria y, considerando que el rango de edad establecido en Brasil es más amplio, hemos incluido en nuestro análisis elementos no obligatorios del sistema educativo español.

A continuación, el esquema que creamos presenta visualmente la organización de la Educación Básica obligatoria de Brasil y España, incluyendo los elementos no obligatorios españoles que abordaremos. El infográfico se lee de izquierda a derecha, con las edades representadas en orden ascendente en la parte superior, en color gris. En la sección central, en tonos azules, se muestra el sistema educativo brasileño que incluye Educación Infantil con *Creche* y *Pré-Escola*, siendo esta última obligatoria (lo cual se representa con línea punteada). El *Ensino Fundamental*, también obligatorio y marcado con línea punteada, se divide en *Anos Iniciais* y *Anos Finais*. El *Ensino Médio*, igualmente obligatorio y con línea punteada, está dividido en tres años (1º, 2º y 3º) (Brasil, 1996). En la parte inferior, en tonos rojos, se presenta el sistema educativo español con Educación Infantil dividida en 1º Ciclo y 2º Ciclo, ambos no obligatorios. La Primaria, obligatoria y marcada con línea punteada, se organiza en tres ciclos (1º, 2º y 3º Ciclo). La Secundaria, también obligatoria y con línea punteada, está compuesta por cuatro años (1º, 2º, 3º y 4º). Bachillerato y Formación profesional aparecen como etapas no obligatorias.

Adicionalmente, presentamos las Enseñanzas artísticas elementales y Enseñanzas artísticas profesionales, ambas no obligatorias en el sistema español (España, 2020). Destacamos que las Enseñanzas Artísticas Elementales y Profesionales de Música y Danza, definidas en los artículos 48-50, se caracterizan como espacios formativos específicos. Las Elementales, destinadas a estudiantes entre 6 y 12 años, con estructura flexible y adaptable a las especificidades administrativas regionales (art. 48), comienzan generalmente a los 6 años para Danza y a los 8 años para Música; mientras que las Profesionales se inician a partir de los 12 años. Las Enseñanzas Artísticas Profesionales de artes Plásticas y Diseño, reguladas en los artículos 51-53, comprenden un nivel de profundización técnica que abarca estas áreas, dirigido a estudiantes que han finalizado la ESO (art. 52).

En general, las etapas obligatorias en ambos países están claramente identificadas mediante rectángulos con contorno punteado negro, mientras que las etapas no obligatorias aparecen sin este contorno.

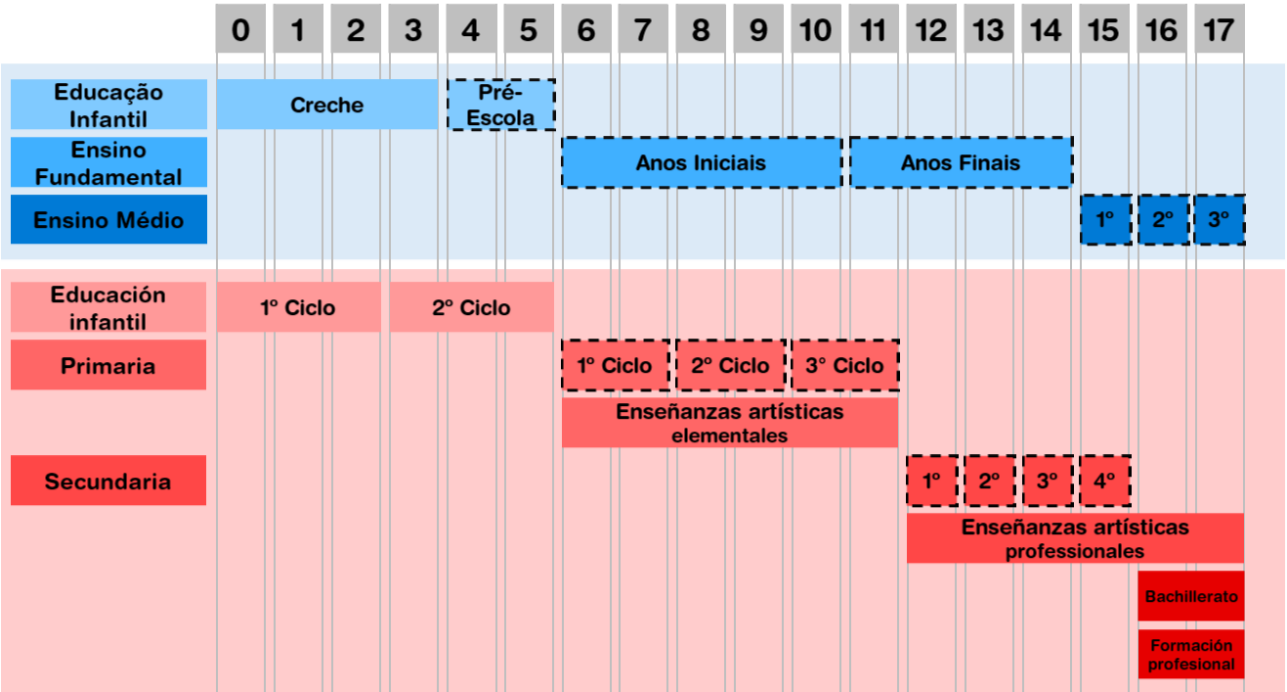


Figura 1. Organización comparativa de los sistemas educativos de Brasil y España presentados en el texto. Elaboración propia.

#### 4.2 Presencia del arte en la educación obligatoria

En el contexto brasileño, la LDB (Brasil, 1996) establece la libertad de aprender, enseñar, investigar y difundir la cultura y el arte como uno de sus principios fundamentales. En el ámbito curricular, aborda la obligatoriedad

del arte como componente curricular, especialmente en el artículo 26, párrafo 2º, considerándolo indispensable en todos los niveles de la *Educação Básica*, o sea, desde la *Educação Infantil* hasta el *Ensino Médio*, abarcando a estudiantes desde los 4 hasta los 17 años de edad. La ley profundiza esta directriz en el párrafo 6º del artículo 26º, donde especifica que dicho componente curricular debe articularse a través de cuatro lenguajes artísticos fundamentales: artes Visuales, Danza, Música y Teatro (Brasil, 1996).

Si por un lado este planteamiento legal exige una enseñanza integral del arte que abarque los cuatro lenguajes artísticos, por otro lado, como señalan las investigaciones de Martins (2012, 2016), existe una contradicción histórica en la formación docente que imposibilita su implementación efectiva. Su estudio de 2012 revela un escenario de precariedad marcado por significativas lagunas e inconsistencias en los cursos de grado superior para formación de maestros. Muchos programas ni siquiera contemplan asignaturas específicas de arte en sus planes de estudio, mientras que aquellos que las incluyen lo hacen de forma fragmentada y con una carga horaria extremadamente reducida. Complementariamente, Martins (2016) constata que incluso cuando existen asignaturas relacionadas con el arte, las artes visuales ocupan una posición hegemónica, marginando los demás lenguajes artísticos requeridos por ley. Se evidencia así una paradoja crítica: mientras que la legislación exige competencia en cuatro lenguajes artísticos distintos, el sistema de formación docente resulta deficiente en ellos, perpetuando un ciclo vicioso donde la falta de profesores especializados conduce a un enfoque reductor que simplifica la expresión artística a técnicas instrumentales, en detrimento de una formación artística y estética compleja.

Además, resulta significativo señalar que, pese a esta precisión conceptual de la LDB y la exigencia de que los alumnos y alumnas tengan en sus clases de arte contenidos de artes Visuales, Danza, Música y Teatro, el marco legislativo no establece parámetros específicos sobre la distribución temporal o la carga horaria mínima para estos contenidos, lo cual concede a las instituciones educativas y a los sistemas estatales y municipales un considerable margen de autonomía para determinar la profundidad, secuenciación y enfoque metodológico en la implementación de estos contenidos artísticos. En la práctica, esto significa que los estudiantes difícilmente tienen acceso a estas cuatro expresiones artísticas, ya sea por la reducida carga horaria destinada para el arte en el currículo, por la insuficiente formación de los profesores, o por la ausencia de equipamientos y espacios adecuados.

El sistema educativo español, articula una estructura curricular más pormenorizada y diferenciada respecto de expresiones artísticas en su Educación Básica obligatoria. En la educación primaria, conforme establece el artículo 18 de la Ley (España, 2020), la enseñanza del arte constituye un área curricular específica que puede desdoblarse en dos ámbitos diferenciados: Educación Plástica y Visual, por una parte, y Música y Danza, por otra. Esta bifurcación evidencia una aproximación un poco más especializada y compartimentada que la observada en el modelo brasileño, estableciendo desde etapas tempranas una diferenciación entre lenguajes artísticos.

Al progresar hacia la educación secundaria obligatoria (ESO), el currículo español mantiene y profundiza esta diferenciación disciplinar, incorporando materias específicas como "Música" y "Educación Plástica, Visual y Audiovisual", según se determina en el artículo 24.1 de la mencionada ley (España, 2020). Es importante destacar, sin embargo, que las expresiones artísticas no figuran como materias obligatorias en todos los cursos para todos los alumnos, aunque la ley establece explícitamente que en cada uno de los tres primeros cursos de la ESO debe incluirse, como mínimo, una materia del ámbito artístico.

La flexibilidad en la implementación de la enseñanza del arte genera preocupaciones significativas sobre su efectividad real en el sistema educativo. La posibilidad de inclusión y extensión de las materias artísticas puede conducir a una aplicación desigual e inconsistente. Esta variabilidad representa un riesgo importante: al no establecer criterios uniformes y obligatorios, se corre el peligro de que la formación artística se convierta en un elemento marginal o sea ignorada en algunos contextos educativos (Huerta y Domínguez, 2020; López Fernández Cao et al, 2022).

La disparidad entre legislación educativa e implementación práctica se evidencia en múltiples investigaciones sobre el contexto español. Por ejemplo, Almunia-Borrue y Casanova (2024) realizan un análisis comparativo de la implementación del currículo de Educación Musical en educación primaria, destacando significativas divergencias entre comunidades autónomas respecto a dedicaciones horarias y tratamiento de la creatividad musical. Fontal-Merillas y Castro-Martín (2023) examinaron la presencia del patrimonio cultural en el currículo de Educación Artística en educación primaria bajo la LOMLOE, concluyendo que, a pesar de su inclusión progresiva en los documentos oficiales, persiste una desconexión fundamental entre su presencia normativa y la formación docente necesaria para implementarla efectivamente. Como solución, proponen la creación de una Mención específica en Educación Artística en los programas de formación docente. De manera complementaria, García-Sinausía y Valtierra Lacalle (2024) corroboran esta brecha al analizar los cambios del currículo de Historia del arte desde la perspectiva de género, demostrando

cómo, aunque la LOMLOE introduce cambios significativos en la inclusión de artistas mujeres, estos resultan insuficientes y presentan notables disparidades entre normativas estatales y autonómicas. Esta fragmentación territorial se extiende también al ámbito de la contratación docente, como demuestra Mate-Ormazabal (2021), quien al analizar los impactos de la LOMLOE sobre las Escuelas de Música, identifica una preocupante diversidad de requisitos entre comunidades autónomas y lagunas normativas que obstaculizan la empleabilidad de egresados de cursos superiores de música.

Tanto la legislación educativa brasileña (Brasil, 1996) como la española (España, 2020) reconocen formalmente la importancia del arte en la Educación Básica, estableciendo su obligatoriedad curricular. Sin embargo, el carácter flexible y poco específico de estas leyes en cuanto a la implementación práctica - sin determinar carga horaria mínima, distribución temporal o recursos necesarios - crea una brecha entre la garantía legal y la realidad escolar.

## **5. Alteraciones recientes en las leyes nacionales y su impacto en la enseñanza del arte**

Como continuación del análisis estructural previamente presentado, es fundamental examinar las recientes transformaciones legislativas en ambos países y sus impactos específicos en la configuración de la enseñanza artística. Tanto Brasil como España han experimentado reformas significativas en sus marcos legales educativos durante los últimos años. Son modificaciones que han redefinido de manera diferenciada en cada contexto el lugar, la valoración y la implementación práctica de la enseñanza del arte dentro del sistema educativo. A continuación, presentamos estos cambios y algunas consecuencias para la formación artística en ambos países.

### **5.1 Cambios en Brasil**

Aunque la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) de 1996 continúa vigente como marco fundamental en Brasil, durante sus 29 años de existencia ha experimentado transformaciones graduales pero sustanciales que han reconfigurado el panorama educativo del país, particularmente en lo concerniente a la enseñanza artística. En consecuencia, iniciamos esta sección analizando algunas modificaciones del artículo 26, disposición central que estructura el currículo de la Educación Básica brasileña, en relación con los contenidos del arte.

Este artículo establece que todos los niveles educativos (*Infantil, Fundamental y Médio*) deben seguir una Base Nacional Común Curricular – BNCC, complementada por contenidos diversificados según necesidades regionales, culturales y socioeconómicas específicas. Entre los cambios recientes del artículo 26 relacionados con el arte destacamos: la inclusión de los contenidos sobre historia y cultura afrobrasileña e indígena en todo el currículo escolar, con énfasis en la educación artística, en el Art. 26-A, incluido por la lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2008a); la incorporación de la exhibición obligatoria de películas nacionales como elemento curricular complementario, con un mínimo de dos horas mensuales, incluido en el Art. 26, párrafo 8º, por la ley nº 13.006/2014 (Brasil, 2014); y la obligatoriedad de incluir perspectivas y experiencias femeninas en los contenidos curriculares incluyendo expresamente lo artístico y cultural, incluido en el Art. 26-B, por la ley nº 14.986/2024 (Brasil, 2024b).

Si bien estas modificaciones son relevantes para el contexto educativo general y hacen referencia a elementos artísticos, no alteran directamente la estructura fundamental de la enseñanza del arte como disciplina, pues el tratamiento específico del arte como contenido curricular se concentra principalmente en dos secciones cruciales del artículo 26: los párrafos 2º y 6º.

El primer cambio significativo en ellas ocurrió en 2008. Antes de esto, desde la aprobación de LDB en 1996 el artículo 26, párrafo 2º, disponía sobre la obligatoriedad de la enseñanza del arte, sin embargo, no detallaba cuáles áreas artísticas deberían ser objeto de este componente curricular (Brasil, 1996).

En 2008, una significativa movilización de entidades vinculadas a la educación musical en Brasil buscó fortalecer la enseñanza de Música en las escuelas a través de modificaciones en la LDB. La Campaña "Quiero Educación Musical en la escuela", iniciada en 2006 como primera pauta política del Grupo de Articulación Parlamentaria Pro-Música (GAP) en colaboración con la Comisión de Educación, Cultura y Deportes del Senado Federal, creció en estructura y complejidad en 2008. Organizaciones como la ABEM (Asociación Brasileña de Educación Musical), el Sindicato de Músicos Profesionales de Río de Janeiro (ISME), junto con artistas de visibilidad nacional, se articularon para garantizar no solo la presencia de la Música en el currículo escolar, sino también el reconocimiento legal de la necesidad de formación específica para los profesores del área (Radicetti, 2013).

El resultado de esta movilización fue la aprobación de la Ley nº 11.769 de 2008 (Brasil, 2008b), que modificó la LDB incluyendo el párrafo 6º en el artículo 26, convirtiendo a la Música en contenido obligatorio, aunque no exclusivo, del componente curricular de arte. Sin embargo, el proyecto original contenía un elemento que acabó no siendo aprobado: la exigencia de que la enseñanza de Música fuera impartida por profesores con formación específica en el área (Radicetti, 2013).

Este punto fue vetado por el entonces presidente Lula, quien presentó dos justificaciones principales por sugerencia de su Ministerio de Educación. Primero, cuestionó la propia definición de "formación específica en el área", argumentando que muchos profesionales reconocidos nacionalmente actuaban sin formación académica formal en Música. Segundo, señaló que tal exigencia sobrepasaría el alcance de una directriz curricular, destacando que no existían exigencias similares para otras disciplinas como Matemáticas, Física o Biología, ni siquiera para contenidos específicos relacionados con diferentes culturas y etnias o lengua extranjera (Brasil, 2008c). Así, a pesar de la victoria parcial con la inclusión obligatoria de la Música en el currículo escolar, el movimiento no logró alcanzar uno de sus objetivos principales: el reconocimiento legal de la necesidad de formación específica para los profesores de Música.

Posteriormente, el párrafo 6º ya mencionado fue modificado nuevamente mediante la Ley nº 13.278 de 2016 (Brasil, 2016a), que amplió el alcance de la enseñanza del arte. Esta nueva legislación estableció que, además de la música, las artes visuales, el teatro y la danza también pasaron a ser contenidos obligatorios del componente curricular de arte en la educación básica brasileña.

Estos cambios legislativos, aunque representen un avance significativo en el reconocimiento formal de los diversos lenguajes artísticos en el currículo, revelan una problemática persistente que anunciamos anteriormente: la ausencia de garantías efectivas para su implementación cualitativa. A pesar de establecer la obligatoriedad de estas cuatro expresiones artísticas, la legislación no contempla mecanismos concretos que aseguren la formación especializada de docentes, la infraestructura adecuada o los recursos necesarios para su desarrollo. Esto genera una disparidad entre el marco legal y la realidad escolar, donde frecuentemente un único profesor, sin formación específica en todos los lenguajes artísticos, debe abarcar contenidos de áreas tan diversas como música, artes visuales, teatro y danza, comprometiendo así la calidad y profundidad de la experiencia artística educativa, con lo cual se suman los desafíos históricos de la formación docente, los cuales ya mencionamos a través de las investigaciones de Martins (2012, 2016).

Otro cambio reciente significativo en la LDB se dirigió específicamente a la organización del *Ensino Médio* provocando transformaciones en su estructura y funcionamiento, de modo que esta etapa pasó a ser conocida como *Novo Ensino Médio*<sup>9</sup> - NEM. Las alteraciones en la LDB ocurrieron en tres momentos clave: inicialmente en 2016, por medio de la Medida Provisional - MP nº 746 (Brasil, 2016b), posteriormente en 2017, por medio de la ley nº 13.415 (Brasil, 2017) y finalmente en 2024, por medio de la ley nº 14.945 (Brasil, 2024a). La sucesión de modificaciones en un período de 8 años evidencia que la configuración del *Novo Ensino Médio* brasileño continúa siendo un terreno de intensas disputas políticas y pedagógicas, sin alcanzar aún una estabilidad conceptual y estructural.

La implementación del *Novo Ensino Médio* ocurrió en un contexto político turbulento, después del *impeachment* de la presidenta Dilma Rousseff en 2016, cuando Michel Temer asumió la presidencia y promovió diversas reformas, entre ellas la educativa. Su gestión propuso los cambios en la LDB por medio de una Medida Provisional (MP) (Brasil, 2016b). Este es un instrumento legislativo previsto en la Constitución Federal brasileña que permite al Presidente de la República crear leyes sin la aprobación previa del Congreso Nacional en situaciones de relevancia y urgencia. El uso hecho por el gobierno Temer para implementar cambios rápidos en la estructura educativa sin pasar por el proceso legislativo tradicional, que involucraría debates más amplios con la sociedad, fue criticado por entidades educativas y movimientos sociales, que argumentaron que cambios estructurales en la educación demandarían discusiones más profundas y participativas, no caracterizando verdaderamente una situación de urgencia que justificara el uso de MP (Motta y Frigotto, 2017).

La MP nº 746/2016 (Brasil, 2016b) trajo cambios estructurales para el *Ensino Médio*, alterando drásticamente la organización curricular que antes era fija y común a todos los estudiantes, con disciplinas obligatorias durante los tres años de formación. En su lugar, se implementó un modelo flexible dividido en dos partes: la *Formação Geral Básica* – FGB<sup>10</sup>, con contenidos comunes organizados por áreas de conocimiento, y los *Itinerários Formativos* – IF<sup>11</sup>, que permiten a los estudiantes elegir un camino específico de profundización (Lenguajes, Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Humanas o Formación Técnica y Profesional). Esta estructura representó una ruptura con el modelo anterior de formación integral uniforme,

<sup>9</sup> Nueva Enseñanza Media.

<sup>10</sup> Formación General Básica – FGB.

<sup>11</sup> Itinerarios Formativos – IF.

trayendo un enfoque segmentado y orientado a intereses de los estudiantes, pero también generó preocupaciones sobre la posible fragmentación y reducción de contenidos esenciales para una formación amplia. Estas inquietudes, junto con cuestionamientos sobre la capacidad de las escuelas para ofrecer itinerarios diferentes con profesores cualificados e infraestructura adecuada (laboratorios y equipamientos), se confirmaron durante los primeros años de implementación, según señalan investigadores como Cássio y Goulart (2022).

En relación al currículo, la MP nº 746/2016 (Brasil, 2016b) alteró el párrafo 2º del artículo 26 de la LDB retirando la obligatoriedad del arte en el *Ensino Médio*, manteniéndola necesaria apenas en la *Educação Infantil* y *Ensino Fundamental*. Esta medida generó una fuerte reacción en el campo del arte y de la educación brasileña, no solo por su carácter impositivo como instrumento legislativo, sino especialmente por la retirada de la enseñanza de arte.

El movimiento de resistencia se articuló en torno de las personas, instituciones académicas y entidades representativas del campo artístico-educativo, como: FAEB (Federación de arte-Educadores de Brasil), ABEM (Asociación Brasileña de Educación Musical), ANPAP (Asociación Nacional de Investigadores en artes Plásticas), ABRACE (Asociación Brasileña de Investigación y Postgrado en artes Escénicas), ANDA (Asociación Nacional de Investigadores en Danza) y ANPPOM (Asociación Nacional de Investigación y Postgrado en Música). Las entidades desarrollaron una campaña de concienciación sobre la necesidad del arte en la formación integral de los estudiantes, movilizando a profesores, estudiantes, artistas y la sociedad civil. Audiencias públicas, manifestaciones, documentos técnicos y presión directa sobre parlamentarios fueron algunas de las estrategias utilizadas. (FAEB, 2025).

Ana Mae Barbosa, figura central en el campo de la enseñanza del arte en Brasil e internacionalmente reconocida por desarrollar el "Enfoque Triangular" (Barbosa, 2010), tuvo un papel fundamental en este proceso de resistencia. Barbosa utilizó su influencia intelectual y política para argumentar vehementemente contra la exclusión del arte del currículo obligatorio. En sus posicionamientos públicos y escritos, ella enfatizó cómo la reforma del *Ensino Médio* seguía un patrón histórico de desvalorización de los conocimientos artísticos en la educación brasileña, comparándola incluso con medidas similares tomadas durante la Dictadura Militar (1964-1985) (Barbosa, 2017).

Las entidades desarrollaron una intensa campaña de concienciación sobre la importancia del arte y se sumó a las masivas protestas estudiantiles contra la MP nº 746/2016. En 2016, los estudiantes protagonizaron un movimiento sin precedentes, ocupando instituciones educativas en todo el territorio nacional. Este movimiento no se caracterizó solo como una acción puntual, sino que representó una estrategia organizada de contestación a las políticas educativas propuestas. Tal acción evidenció la capacidad de los estudiantes de producir medios de acción propios y ocupar espacios institucionales tradicionalmente reservados a representantes políticos (Lanes, 2024).

Estas reivindicaciones influyeron en el proceso de conversión de la MP en ley. Cuando la Medida Provisional fue convertida en la Ley nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), el texto final reincorporó la obligatoriedad de la enseñanza de arte en el *Ensino Médio*. El párrafo 2º del Art. 26 de la LDB, pasó a establecer: "La enseñanza del arte, especialmente en sus expresiones regionales, constituirá componente curricular obligatorio de la educación básica" (Brasil, 2017). Así, la redacción final reafirmó el arte como componente curricular obligatorio en toda la *Educação Básica* (que incluye el *Ensino Médio*), representando una victoria del movimiento de resistencia.

Sin embargo, a pesar de esta conquista, la forma como el arte fue incorporada a la estructura de los *Itinerários Formativos* (IF) creó otros desafíos para su enseñanza, como la disminución de la carga horaria y la fragmentación curricular. El arte permaneció como componente obligatorio, pero con espacio reducido en la formación de los estudiantes, especialmente para aquellos que no optaran por el Itinerario de Lenguajes en el *Ensino Médio*.

## 5.2 Cambios en España

En el caso español, como ya mencionamos en la introducción, la Ley Orgánica 3/2020 – LOMLOE (España, 2020) modificó de modo significativo la Ley Orgánica 2/2006 de Educación – LOE (España, 2006). A diferencia de Brasil, que posee la misma ley desde 1996, aunque con cambios a lo largo de los años, España ha experimentado una sucesión de reformas educativas que refleja la volatilidad política y las diferentes concepciones ideológicas sobre la educación: desde la Ley General de Educación (LGE) de 1970 hasta la reciente LOMLOE de 2020, el sistema educativo español ha atravesado numerosas reformas legislativas. Sumozas (2021) las menciona: 1970 - Ley General de Educación (LGE); 1980 - Ley Orgánica por la que se regula el estatuto de centros escolares (LOECE); 1985 - Ley reguladora del derecho a la educación (LODE);



1990 - Ley Orgánica de ordenación general del sistema educativo (LOGSE); 2002 - Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE); 2006 - Ley Orgánica de Educación (LOE); 2013 - Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE); y 2020 - Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de 2006 (LOMLOE).

Esta inestabilidad normativa ha dificultado la implementación de proyectos educativos consistentes en el ámbito artístico. Sumozas (2021) destaca que, a pesar de los avances formales en el reconocimiento normativo, persiste una desvalorización estructural de la enseñanza del arte en el currículo escolar, donde esta área es frecuentemente relegada a un papel secundario o meramente instrumental.

En el caso del proceso que llevó a la aprobación de la LOMLOE (España, 2020), así como en el caso legislativo de Brasil, también hubo una significativa participación de personas, instituciones académicas y entidades representativas del campo artístico-educativo en la configuración de las políticas públicas educativas. El movimiento #EducaciónNoSinartes constituye un ejemplo de articulación colectiva surgida como respuesta a la percepción de una posible marginación de la enseñanza del arte en el sistema educativo español contemporáneo (López Fernández Cao et al, 2022; Sumozas, 2021).

El movimiento fue respaldado por un número significativo de personas e instituciones, como lo demuestra su manifiesto inicial presentado en febrero de 2020, firmado por 160 docentes del área de Didáctica de la Expresión Plástica y Visual de 43 universidades españolas, y que posteriormente consiguió el apoyo de cerca de 12.000 personas e instituciones adicionales. Este documento fundacional constituyó la primera declaración formal del movimiento, estableciendo sus fundamentos conceptuales y dirigiéndose al Ministerio de Educación y Formación Profesional, donde los firmantes argumentaban enfáticamente la necesidad de preservar y fortalecer la enseñanza del arte como componente esencial del sistema educativo (Sumozas, 2021; Educación No Sin artes, 2022c).

El texto exponía la importancia de los lenguajes visuales y audiovisuales en una sociedad contemporánea saturada de imágenes, destacando que "la utilización competente de los lenguajes visuales y audiovisuales no se produce de manera natural" y que "el pensamiento crítico o el control en la creación de productos culturales no se produce espontáneamente", sino que requiere procesos educativos estructurados y sistemáticos (Educación No Sin artes, 2022c).

El manifiesto subrayaba además el valor intrínseco del arte como "uno de los pilares fundamentales de nuestras sociedades", enfatizando su capacidad única para conectar experiencias personales profundas con dimensiones universales del conocimiento humano. Citando referentes internacionales como la UNESCO y estudios científicos recientes sobre los beneficios cognitivos, emocionales y sociales de la enseñanza del arte, el documento apelaba a una concepción educativa integral, acorde con los más avanzados sistemas educativos internacionales (Educación no sin artes, 2022c).

En marzo de 2020, el movimiento dio un paso más en su acción política con la presentación del "Decálogo #EducaciónNoSinartes: Diez argumentos de cambio y mejora LOMLOE" (Educación no sin artes, 2022a). Este documento articulaba de manera estructurada diez propuestas concretas para fortalecer la presencia y valoración de la enseñanza del arte en la nueva ley, representando la transición desde la fundamentación conceptual hacia propuestas operativas específicas (López Fernández Cao et al, 2022).

El decálogo de "Educación No Sin artes" plantea diez reivindicaciones fundamentales: (1) crear una mención especializada en Educación Artística: artes plásticas, visuales y audiovisuales para docentes de Primaria, equiparándola con la existente Educación Musical; (2) aumentar las horas lectivas dedicadas al arte en Primaria y Secundaria, separando claramente las áreas de Plástica, Visual y Audiovisual de la Musical; (3) considerar la Educación Plástica como materia "común" en ESO e "instrumental" en Primaria para retirar su carácter optativo y garantizar recursos adecuados; (4) reconocer la relevancia del arte para afrontar retos contemporáneos; (5) presentar la enseñanza artística como oportunidad de enriquecimiento formativo y profesional, especialmente en el modelo STEAM y para romper estereotipos de género; (6) aprovechar el potencial del arte como espacio pedagógico para trabajar valores cívicos y perspectiva de género; (7) contribuir a la formación de una ciudadanía reflexiva y crítica capaz de analizar el bombardeo visual contemporáneo; (8) enfatizar el papel de la Educación Artística en el desarrollo integral y emocional del alumnado; (9) defender la profesionalidad y formación especializada del profesorado de Educación Artística; y (10) solicitar una revisión de los perfiles docentes, formaciones habilitantes y temarios de oposiciones para actualizar la docencia artística en todos los niveles educativos. (Educación no sin artes, 2022a; López Fernández Cao et al, 2022).

Simultáneamente a la presentación del Manifiesto y el Decálogo, la interlocución directa con autoridades educativas y legislativas constituyó otro eje fundamental de la estrategia, materializado mediante diversas acciones sistemáticas y coordinadas. Entre estas destacan la entrega de documentación por vías presenciales y digitales en el Ministerio de Educación, la celebración de múltiples reuniones con representantes de distintas formaciones políticas integradas en la Comisión de Educación, la realización de entrevistas formales con

figuras clave como el Presidente de la Comisión de Educación del Senado, así como el establecimiento de canales de comunicación directa con la Ministra de Educación y diversos altos cargos ministeriales responsables de la política educativa nacional (López Fernández Cao et al, 2022).

Complementariamente, se desplegó una campaña mediática y divulgativa de amplio alcance mediante la emisión notas de prensa y la difusión de contenidos en medios de comunicación de ámbito nacional como El País, ABC y Europa Press, la creación y mantenimiento de una página web específica con presencia activa en diversas redes sociales, y el envío sistemático de materiales informativos a diferentes actores relevantes del sistema educativo (Educación no sin artes, 2022b).

Finalmente, el proceso culminó con la presentación formal de enmiendas al texto legislativo, efectuada mediante envíos de propuestas a los representantes políticos entre marzo y noviembre de 2020, coincidiendo estratégicamente con las distintas fases de tramitación parlamentaria de la LOMLOE, lo cual permitió adaptar las propuestas a la durante el proceso legislativo (López Fernández Cao et al, 2022).

La Ley fue aprobada el 29 de diciembre de 2020 (España, 2020). Aunque el movimiento no logró todas sus reivindicaciones, consiguió mantener la obligatoriedad de la enseñanza del arte en el currículo, que en versiones preliminares del proyecto de ley corría riesgo de debilitarse o incluso desaparecer en algunos niveles educativos (Sumozas, 2021).

Como resultado de esta movilización y del debate generado, en la versión definitiva el arte aparece en diferentes apartados, sumados a los ya existentes en la ley. En el capítulo que trata de la Educación Infantil, la ley vigente (España, 2020) reconoce explícitamente el desarrollo artístico como un principio general del proceso educativo. Entre sus objetivos, destacan el desarrollo de habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión, así como la iniciación en las habilidades de movimiento, gesto y ritmo (artículo 13). Enfatiza un enfoque pedagógico que valora la expresión artística como un medio para el desarrollo integral de los niños, fomentando la creatividad y la expresión desde las primeras etapas educativas.

En el capítulo que trata de la Educación Primaria, la ley española (España, 2020) establece que la adquisición del sentido artístico y la creatividad son principios de esta etapa (artículo 16) y que la utilización de diferentes representaciones y expresiones artísticas y la iniciación en la construcción de propuestas visuales y audiovisuales es uno de sus objetivos (artículo 17). Además, explica la enseñanza del arte es un área curricular que se puede desdoblar en Educación Plástica y Visual, por una parte, y Música y Danza, por otra.

En el capítulo de la Educación Secundaria Obligatoria (España, 2020), consta que uno de sus objetivos es desarrollar capacidades en los alumnos y alumnas que les permitan: "Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación" (Artículo 23). En relación a la organización, conforme al artículo 24, las materias relacionadas con el arte aparecen como componente flexible. Mientras que disciplinas como Matemáticas, Lenguas y Ciencias están explícitamente listadas como obligatorias para todos los cursos, las materias artísticas como "Educación Plástica, Visual y Audiovisual" y "Música" aparecen con un estatus diferenciado (España, 2020). Como mencionamos anteriormente, en la sección 2.3, la ley determina que "en cada uno de los tres primeros cursos se incluirá al menos una materia del ámbito artístico", evidenciando que existe una obligatoriedad de presencia de las artes en el currículo, pero con flexibilidad sobre qué disciplina artística específica será cursada (España, 2020).

En el Bachillerato (etapa no obligatoria), el artículo 34 establece una modalidad específica de artes, permitiendo que los estudiantes profundicen su formación artística. Esta modalidad ofrece un camino para aquellos que desean seguir carrera en las artes o desarrollar competencias específicas en esta área. Sin embargo, las artes no forman parte de las materias comunes del Bachillerato, o sea, Educación Física; Filosofía; Historia de la Filosofía; Historia de España; Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura; y Lengua Extranjera (España, 2020).

Además, en la ley (España, 2020) encontramos el capítulo que trata sobre las Enseñanzas Artísticas. Se trata de un sistema complejo que reconoce la formación artística en su multidimensionalidad, estructurándola en tres niveles de desarrollo. El primer nivel, denominado Enseñanzas Elementales (artículos 48-50), representa la etapa inicial de formación en Música y Danza. Destinado a introducir a los estudiantes en el universo artístico, este nivel posee características flexibles, definidas por las administraciones educativas locales, que permiten un acercamiento orgánico y adaptable a las realidades regionales. Las Enseñanzas Profesionales de artes Plásticas y Diseño (artículos 51-53) constituyen el segundo nivel, caracterizándose por una formación más profunda y especializada. Finalmente, se encuentran las Enseñanzas Artísticas Superiores, en diferentes áreas (como de música, de danza, de arte dramático, de conservación y restauración de bienes culturales, de diseño, de artes plásticas, de artes audiovisuales, del videojuego, de la animación, de la cinematografía, de las artes circenses y de la escritura creativa). Las enseñanzas artísticas superiores, conforme al artículo 58, son reguladas por legislación específica y equiparadas al nivel universitario (España, 2020).

Por lo tanto, en el caso español a pesar de los avances formales en el reconocimiento legal de la enseñanza del arte, como los logrados por el movimiento #EducaciónNoSinartes en la LOMLOE de 2020, persisten desafíos estructurales significativos. La presencia del arte en el currículo oficial ha sido asegurada en distintos niveles educativos, desde Infantil hasta Bachillerato, pero con un estatus diferenciado respecto a otras materias. Aunque la legislación reconoce la importancia de la formación artística, estableciendo incluso un sistema complejo de Enseñanzas Artísticas en tres niveles, la aplicación práctica de estas disposiciones enfrenta obstáculos similares a los observados en Brasil: insuficiente asignación horaria en la parte obligatoria, falta de especialización docente adecuada y una persistente desvalorización estructural que relega frecuentemente la enseñanza del arte a un papel secundario u opcional en el currículo escolar.

## 6. Conclusión

El objetivo general propuso analizar comparativamente la configuración normativa de la enseñanza artística en Brasil y España, identificando similitudes, divergencias y la brecha entre reconocimiento legal e implementación efectiva. Este objetivo se alcanzó constatándose una paradoja fundamental: pese al reconocimiento formal del arte en ambas legislaciones, la ausencia de parámetros cuantitativos concretos, tales como carga horaria mínima, criterios de distribución temporal o especificación de recursos materiales y humanos indispensables, genera una profunda disociación entre la garantía jurídica formal y la realidad cotidiana de los centros educativos. Este vacío normativo opera como un mecanismo de deslegitimación implícita que, paradójicamente, emana de los mismos instrumentos legales que proclaman defender la enseñanza del arte.

El primer objetivo específico, orientado a comparar la estructura organizativa de los sistemas educativos en términos de niveles educativos, obligatoriedad y gratuidad, fue alcanzado evidenciando que Brasil establece una obligatoriedad más amplia (de 4 a 17 años) que España (de 6 a 16 años), con estructuras internas diferenciadas: Brasil mantiene etapas claramente definidas mientras España presenta mayor complejidad con múltiples modalidades formativas paralelas.

El segundo objetivo específico, enfocado en examinar la presencia y configuración curricular del arte en la educación obligatoria, fue alcanzado satisfactoriamente, revelando que, en ambos contextos, la brecha entre reconocimiento legal e implementación efectiva se manifiesta a través de factores convergentes: formación docente insuficiente o inadecuada, precariedad de infraestructuras y recursos materiales, y carga horaria efectiva reducida que imposibilita el desarrollo significativo de los contenidos artísticos contemplados en la legislación.

El tercer objetivo específico, dirigido a analizar las modificaciones legislativas recientes y su impacto, fue alcanzado revelando que ambos países han experimentado reformas significativas con consecuencias directas sobre la configuración de la enseñanza artística. En Brasil, las transformaciones se concentraron en dos momentos clave: primero, la inclusión gradual de lenguajes artísticos específicos como contenidos obligatorios, iniciando con la música en 2008 (Ley nº 11.769/2008) y ampliándose a los cuatro lenguajes en 2016 (Ley nº 13.278/2016); segundo, la reforma estructural del Ensino Médio (2016-2024), que, aunque mantuvo formalmente la obligatoriedad del arte tras intensa movilización social, reconfiguró su presencia curricular. En España, la sucesión de reformas educativas, culminando en la LOMLOE de 2020, refleja una volatilidad política que dificulta la consolidación de proyectos educativos artísticos consistentes. En ambos contextos, sin embargo, se evidencia una constante tensión en torno al lugar y valoración de la enseñanza del arte en el currículo escolar. Tanto la resistencia brasileña ante las tentativas de eliminar la obligatoriedad del arte en el *Ensino Médio* mediante la MP nº 746/2016, como la movilización española del movimiento #EducaciónNoSinartes frente a la LOMLOE, constituyen ejemplos significativos de articulación académica y civil para defender la presencia curricular de las artes ante amenazas de marginación. Los dos casos revelaron, además, similitudes destacables en las estrategias: la fundamentación argumentativa rigurosa, la articulación colectiva mediante plataformas y asociaciones especializadas, la búsqueda de apoyos institucionales y la incidencia directa en los procesos legislativos mediante propuestas técnicamente elaboradas. Estas convergencias estratégicas sugieren la configuración de modelos transnacionales de movilización académica en defensa de áreas educativas específicas, que merecen ser estudiados como fenómenos relevantes de participación social en la definición de políticas públicas educativas.

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones concretas que demandan acciones específicas de diversos actores del campo educativo. Para los formuladores de políticas educativas, la evidencia comparativa señala algunas prioridades: la especificación de parámetros mínimos obligatorios en las legislaciones (carga horaria, recursos materiales y requisitos de formación docente) que transformen la garantía formal en condiciones objetivas de implementación; el establecimiento de mecanismos de monitoreo y evaluación que

incluyan indicadores de calidad pedagógica, acceso equitativo regional y desarrollo estudiantil; y la creación de programas de formación continua específicos para docentes de arte.

Para los movimientos sociales y académicos, el análisis de las movilizaciones en Brasil y España demuestra que la articulación colectiva puede influir efectivamente en procesos legislativos, pero también revela que la victoria legal es apenas el primer paso. Es fundamental mantener vigilancia permanente sobre la implementación efectiva, desarrollando instrumentos de evaluación ciudadana que documenten la distancia entre ley y práctica. Además, estos movimientos deben evolucionar desde una estrategia reactiva, defendiendo la permanencia del Arte cuando es amenazado, hacia una agenda propositiva que formule modelos concretos de implementación, forme alianzas con gestores educativos y construya evidencias sobre el impacto de la educación artística en el desarrollo integral de los estudiantes.

## Referencias

- Almunia-Borrueal, J. Á., & Casanova, O. (2024). Análisis comparativo de la implementación del currículo de Educación Musical en la etapa de Primaria según la LOMLOE en las diferentes Comunidades Autónomas españolas. Explorando el constructo de la creatividad. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, 21, 25-40. <https://doi.org/10.5209/reciem.91246>
- Barbosa, A. M. (2010). *A imagem no ensino da arte: Anos 1980 e novos tempos* (8ª ed.). Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (2017). Artes no ensino médio e transferência de cognição. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 5(2), 77-89. <https://doi.org/10.34024/olhares.2017.v5.746>
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Brasil. (2008a). *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)
- Brasil. (2008b). *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)
- Brasil. (2008c). *Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008*. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm)
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014*. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm)
- Brasil. (2016a). *Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016*. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm)
- Brasil. (2016b). *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)
- Brasil. (2024a). *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14945.htm)

- Brasil. (2024b). *Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para incluir a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2023-2026/2024/Lei/L14986.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Lei/L14986.htm)
- Cássio, F., & Goulart, D. C. (2022). A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: Das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. *Retratos da Escola*, 16(35), 285-293. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>
- Educación No Sin Artes. (2022a). *Decálogo #EducaciónNoSinArtes: Diez argumentos de cambio y mejora LOMLOE*. <https://educacionnosinartes.wordpress.com/decalogo-educacionnosinartes/>
- Educación No Sin Artes. (2022b). *Dossier de prensa*. <https://educacionnosinartes.wordpress.com/dossier-de-prensa/>
- Educación No Sin Artes. (2022c). *Manifiesto #EducaciónNoSinArtes*. <https://educacionnosinartes.wordpress.com/manifiesto-educacionnosinartes/>
- España. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 106. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/dof/spa/pdf>
- España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial del Estado, 340, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- FAEB - Federação de Arte-Educadores do Brasil. (2025). *Notas de apoio e de repúdio*. <https://faeb.com.br/notas-de-apoio-e-de-repudio/>
- Fontal-Merillas, O., & Castro-Martín, P. de. (2023). El patrimonio cultural en la educación artística: Del análisis del currículum a la mejora de la formación inicial del profesorado en Educación Primaria. *Arte, Individuo y Sociedad*, 35(2), 461-481. <https://doi.org/10.5209/aris.83752>
- García-Sinausía, S., & Valtierra Lacalle, A. (2024). Análisis y evolución del currículo educativo español (LOMCE-LOMLOE) en la materia de Historia del Arte en cuestión de género [De la LOMCE a la LOMLOE: Cambios y problemáticas del currículo de las asignaturas de Historia del Arte en materia de género]. *Didacticae*, 16, 1-13. <https://doi.org/10.1344/did.43758>
- Huerta, R., & Domínguez, R. (2020). Por una muerte digna para la educación artística. *Educación Artística Revista de Investigación*, 11, 9-24. <https://doi.org/10.7203/eari.11.19114>
- Lanes, D. M. (2024). *O que há de "novo" no Novo Ensino Médio? Implicações para o ensino de Arte no estado do Paraná* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual de Maringá].
- López Fernández Cao, M., Flores, P., Fontal, O., Huerta, R., Morón, M., Martínez, L. M., Vaquero, C., & Vallés-Villanueva, J. (Eds.). (2022). *Libro Blanco: Especialidad en los grados de magisterio y centros educativos en educación artística, plástica, visual y audiovisual*. SEA - Sociedad para la Educación Artística. <https://educacionnosinartes.wordpress.com/wp-content/uploads/2022/10/libro-blanco-educacion-artistica-plastica-visual-y-audiovisual.pdf>
- Martins, M. C. (2016). Artes visuais: "A rainha" das linguagens artísticas nos cursos de Pedagogia? *Revista Trama Interdisciplinar*, 6(2). <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/8342>
- Martins, M. C., Lombardi, S. S. L., Picosque, G., & Matizonkas-Antonelli, A. P. (2012). Arte na Pedagogia. Em *Anais do 22º Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil*. Universidade Estadual Paulista.
- Mate-Ormazabal, M. (2021). El dilema de las titulaciones y perfiles profesionales en las Escuelas de Música. Em *Actas del VIII Congreso nacional de Conservatorios Superiores de Música y VI Internacional SEM-EE*. <https://www.aacademica.org/mikel.mate/15.pdf>
- Motta, V. C. da, & Frigotto, G. (2017). Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, 38, 355-372. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>
- Radicetti, F. (2013). O Que Foi Feito da Campanha "Quero Educação Musical na Escola". *Revista NUPEART*, 10(1), 60-70. <https://doi.org/10.5965/2358092510102012060>
- Sumozas, R. (2021). Situación actual de la educación artística en España. *[RMd] Revista Multidisciplinar*, 3(1), 17-31. <https://doi.org/10.23882/DI2158>