

Comprensión de los fundamentos de la enseñanza del dibujo de formas desde la pedagogía
Waldorf-Steiner y el reconocimiento de la iconografía indígena

Tesis para optar por el título de

Magister en Educación

Presentado por:

Harry Zárate Ceballos

Director:

Jorge Jairo Posada

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Grupo de Investigación Equidad y Diversidad en la Educación

Bogotá. D.C., Colombia

2024



Tabla de contenido

Una mirada sobre la escuela Waldorf-Steiner	7
La renovación pedagógica artística del Dibujo de formas	10
Pregunta problema	15
Objetivos	15
<i>Objetivo general</i>	15
<i>Objetivos específicos</i>	15
1. Antecedentes Investigativos.....	16
1.1 Investigaciones alrededor de la pedagogía Waldorf-Steiner.....	16
1.2 Estudios sobre el dibujo como un medio de reflexión	21
1.3 Investigaciones sobre la iconografía en las culturas ancestrales	25
2. Referentes conceptuales.....	30
2.1 Dibujo de formas	30
2.1.1 <i>El dibujo de formas como camino a la geometría</i>	40
2.1.2 <i>El dibujo de formas en los pueblos ancestrales</i>	43
2.2 Currículo	48
3. Metodología.....	56
3.1 Enfoque investigativo	56
3.2 Metodología: Análisis de Contenido	56
3.3 Etapas de la investigación	58
3.3.1 <i>Primera etapa, exploración bibliográfica, identificación de antecedentes, elaboración de situación problema</i>	58
3.3.2 <i>Segunda etapa, análisis de antecedentes investigativos</i>	58
3.3.3 <i>Tercera etapa, construcción de instrumentos</i>	59
3.3.4 <i>Cuarta etapa, recolección de la información</i>	60
3.3.5 <i>Quinta etapa procesamiento y análisis de la información</i>	63
3.3.6 <i>Organización de los segmentos según la herramienta de recolección de datos</i>	65
4. Análisis de la información.....	71
4.1. Análisis cuantitativo de las entrevistas	71
4.2 Análisis cuantitativo del corpus bibliográfico.....	76
4.3. Análisis cruzado de las entrevistas y del corpus bibliográfico.....	87
4.4. Análisis cuantitativo sobre el código Fundamentación.....	88



4.5.	Análisis cuantitativo sobre el código enseñanza.....	91
4.6.	A modo de diálogo entre entrevistas y corpus bibliográfico	93
4.6.1	El Concepto de Dibujo de formas.....	93
4.6.2	Línea como elemento central del Dibujo de Formas.....	96
4.6.2.1	<i>La línea y el movimiento</i>	96
4.6.2.2	<i>Recta y curva</i>	99
4.6.2.3	<i>Ritmo</i>	103
4.6.2.4	<i>Línea-color</i>	104
4.6.3	Dibujo de formas como Lenguaje	107
4.6.4	Cuerpo.....	111
4.6.5	Finalidades y beneficios	113
4.6.6	Currículo	117
4.6.6.1	<i>El Currículo y el maestro</i>	117
4.6.6.2	<i>Metodología</i>	125
4.6.6.3	<i>Didáctica</i>	127
4.6.6.4	<i>Lúdica</i>	130
4.6.7	Contextualización.....	134
5.	Propuesta visual de diseños de formas inspirados en la iconografía de pueblos originarios de Colombia	140
5.1	Polaridad	140
5.2	Centro-periferia.....	144
5.3	Cruces	145
6.	Conclusiones	149
	Bibliografía.....	158
7.	Anexos.....	162
7.1.	Instrumentos de recolección	162
7.1.1	<i>Entrevista versión 1</i>	162
7.1.2	<i>Versión entrevista 2</i>	164
7.1.3	<i>Entrevista versión 3</i>	165
7.2	Uso del software MAXQDA	167
7.3	Proceso de creación de la propuesta visual de diseños de formas	170
7.4	Antecedentes.....	172



Listado de figuras

Figura 1 Árbol de código en MAXQDA.....	65
Figura 2. Fragmentos Metodología de Luiza Lameirao	66
Figura 3 Biblioteca de Fragmentos de libros	67
Figura 4 Tabla de resumen de las entrevistas	68
Figura 5 Memos segmentos libros.....	69
Figura 6 Memos clasificados en Excel.....	69
Figura 7 Porcentaje de las frecuencias de los códigos deductivos	72
Figura 8 Nube de palabras de las entrevistas	74
Figura 9 Porcentajes de frecuencia de los códigos deductivos.....	76
Figura 10 Comparativo de los códigos Diseño de Formas y Línea por cada libro	79
Figura 11 Comparación frecuencia de los códigos currículo y enseñanza.....	83
Figura 12 Frecuencia total del corpus bibliográfico	86
Figura 13 Comparación frecuencia de códigos deductivos	88
Figura 14 Fundamentación, Frecuencias libros.....	89
Figura 15 Fundamentación, Frecuencias entrevistas	89
Figura 16 Comparación de la frecuencia de los subcódigos de Enseñanza	92
Figura 17 Metamorfosis de la forma	104
Figura 18 Arquetipo de unidad	123
Figura 19 Arquetipo de polaridad	123
Figura 20 Arquetipo de Centro-periferia	124
Figura 21 Arquetipo de cruce	124
Figura 22 Polaridad, Quimbaya.....	141
Figura 23 Polaridad Quimbaya 2.....	141
Figura 24 Polaridad Quimbaya 3.....	141
<i>Figura 25 Polaridad Nariño</i>	<i>142</i>
Figura 26 Polaridad Nariño 2	143
Figura 27 Polaridad Nariño 3	143
Figura 28 Polaridad Tumaco	143
Figura 29 Centro-periferia Nariño	144
Figura 30 <i>Cruce Nariño</i>	145
Figura 31 Cruce Tumaco 1 y 2	146
Figura 32 Cruce Tumaco 3.....	147
Figura 33 <i>Cruce Muisca</i>	147
Figura 34 Cruce Quimbaya	148



Figura 35. Organización de las entrevistas.....	167
Figura 36. Selección de unidades para orientar a los códigos deductivos.....	167
Figura 37. Cuadrícula de resumen de las entrevistas generada por MAXQDA	168
Figura 38. Matriz de segmentos de codificación del corpus bibliográfico generado por MAXQDA	168
Figura 39. Compendio general de los segmentos organizado por origen y código.....	169
Figura 40. Proceso de creación de formas	170
Figura 41. Proceso de creación 2	170
Figura 42. Proceso de creación 3	171
Figura 43. Reflexiones alrededor de los diseños de formas	171



Listado de tablas

Tabla 1 Maestras entrevistadas	61
Tabla 2 <i>Textos recopilados sobre El Dibujo de formas</i>	62
Tabla 3 <i>Frecuencia de palabras de las entrevistas</i>	73
Tabla 4 Frecuencia de subcódigos del código fundamentación	77
Tabla 5 Frecuencia del código contextualización.....	80
Tabla 6 Frecuencia de los códigos currículo y enseñanza	80
Tabla 7 Frecuencia total del corpus bibliográfico	84
Tabla 8 Frecuencia total códigos.....	87
Tabla 9 Frecuencia total subcódigos Fundamentos	90
Tabla 10 Aportes de las investigaciones.....	172



Introducción

Vive en el amor del actuar

Vive en la comprensión de las acciones del otro

Esta es la ley del Ser Humano Libre.

Emil Molt

Una mirada sobre la escuela Waldorf-Steiner

La conciencia es la puerta para desarrollar una formación y acción política para el desarrollo de las individualidades, desde la fenomenología, conciencia es “un tejido de intenciones” (Merleau-Ponty 1993, p. 138). La conciencia permite contemplar la realidad, apreciar el pensamiento y lo observado, gestando así la intención, porque quien tiene intención, debe tejer los fenómenos para hallar su principio, para gestar un camino, para enmendar los errores y desde esa amplia mirada, generar proyectos. La conciencia está presente en todas las búsquedas, discierne y depura, por lo cual en el presente texto presento al maestro como el ser que transforma la escuela, desde sus acciones, desde su conocimiento antropológico del ser humano y de sí mismo para estimular el crecimiento de las individualidades que son por él guiadas.

La conciencia le permite renovarse y activar formas prácticas en su quehacer para establecer un proceso formativo que contemple y preserve la diversidad, este proceso de autoformación se genera desde la experiencia vivida que está compuesta por



vivencias interiores del ser humano: sensación, percepción, apercepción que promueven a la conciencia, un maestro consciente.

Ahora bien, la situación que se estudia en esta investigación nace en el contexto escolar de la pedagogía Waldorf-Steiner, El desarrollo de la pedagogía Waldorf- estuvo a cargo de Rudolf Steiner, mientras Emil Molt y su esposa Berta Molt fundan la escuela y el maestro Stockmeyer desarrolla el currículo de la escuela siguiendo las premisas de Steiner. La educación Waldorf parte de la premisa de que cada ser humano está constituido por cuerpo, alma y espíritu. El proceso de maduración humana y de individuación es un proceso en el que el espíritu individual humano, que conocemos como “yo”, intenta configurar un receptáculo corporal donde pueda vivir, y a través del cual pueda experimentar el mundo físico y expresarse a sí mismo. Tal como lo expreso el mismo Steiner, el ser humano es un ciudadano de tres mundos: *“por el cuerpo, pertenecemos al mundo exterior y lo percibimos; en el alma construimos nuestro propio mundo interior, y en el espíritu se nos revela un tercer mundo que es superior a los otros dos”*. (Ritcher, 2000, p. 26)

El desarrollo pedagógico tiene un primer esbozo con el libro desarrollado por Steiner: la educación a la luz de la antroposofía proviene de las raíces griegas, anthro: hombre, Sophia: saber, es la ciencia espiritual que nace sobre el ser humano. La Antroposofía es un sendero de conocimiento que quisiera conducir lo espiritual en el hombre a lo espiritual en el Universo.

La educación Waldorf reconoce tres etapas básicas en el desarrollo del niño. De 0 a 7 años, de 7 a 14 y de 14 a 21. En términos educativos eso alcanza los años de preescolar o Escuela infantil de 3 a 6 años, los de primaria de 7 a los 14 años,



y los de Secundaria y Bachillerato de los 15 a los 19, cada una de estas etapas se ve marcada por desarrollos significativos y específicos en la maduración física, psicológica y espiritual. (Ritcher, 2000, p. 28)

El cómo debe acompañarse cada uno de estos períodos de enseñanza y la disposición interna del maestro son desarrollados por la pedagogía Waldorf-Steiner siguiendo las obras de Steiner y otros pensadores antroposóficas.

La pedagogía Waldorf se basa en la antropología realizada por Steiner en la cual propone las etapas evolutivas, este desarrollo del niño se vincula a un concepto goetheano de la evolución, se describen las fases de la evolución física y mental y psíquica...su trabajo parte dentro del despliegue físico y espiritual del hombre, también de su biografía, que se manifiesta dentro de la conciencia, como YO.” (Lievegoed, 1999, p. 9-10)

Esta mirada posibilita la observación de un ser humano que: hace, siente y piensa; a su vez aprecia como cada individualidad manifiesta un ritmo de aprendizaje y desarrollo, como también es contextualizada desde el territorio, el momento histórico, social y cultura. Las etapas evolutivas son la enunciación de “la naturaleza esencialmente *hetero crónica* de la evolución humana en la que encontramos múltiples variaciones en los ritmos dentro de las esferas de la maduración física, conductual, emocional, cognitiva, social y espiritual” (Ritcher, 2000, p. 15)

Steiner presenta al ser humano con la siguiente imagen:

Una planta que contiene no sólo lo que ofrece al ojo, sino, además, oculto en su entraña, su estado futuro. Quien contempla, todavía con los ojos solamente, sabe



muy bien que, en su tronco cubierto de follaje, al cabo de cierto tiempo, habrá flores y frutos: es que ella posee potencialmente los rudimentos de estas flores y estos frutos. (Steiner, 1991, p. 10)

El reconocimiento de las etapas evolutivas por parte del maestro y adultos que acompañan a los niños posibilita la comprensión de una guía coherente del ser humano, siguiendo su desarrollo orgánico.

La renovación pedagógica artística del Dibujo de formas

En el desarrollo de la pedagogía Waldorf-Steiner, se introducen nuevas asignaturas en las escuelas desarrolladas por Rudolf Steiner, por ejemplo: Eurytmia y el Dibujo de Formas, por lo que se sabe en tres ocasiones su creador dio indicaciones sobre el Dibujo de Formas y como esta asignatura tiene relación con la enseñanza de la escritura y la introducción a la geometría. El maestro Hans Niederhauser en su libro El dibujo de formas un nuevo impulso pedagógico-artístico de Rudolf Steiner cuenta que Steiner compartió las indicaciones sobre el Dibujo de formas, y fue en: primer curso básico de maestros en Stuttgart en 1919, en el tercero y cuarto de los Coloquios de 23 y 25 de agosto de 1919. En esta nueva asignatura el elemento esencial es la línea, que no es usada como un elemento de representación mimético, se trabaja directamente sobre el movimiento de este elemento visual.

Cuando Rudolf Steiner fundó, en septiembre de 1919, la primera Escuela Waldorf, inauguró allí una nueva pedagogía, un método de enseñanza inspirada en su búsqueda de un *conocimiento del hombre*. En el programa de esta escuela introdujo una materia que tiene que ver con la forma y el movimiento: el *dibujo de formas*. (Kutzli, 1988a, p. C).



Esta innovación de Steiner, la introducción del dibujo de formas en las escuelas Waldorf, brinda protagonismo al elemento del dibujo: la línea; la inserción de esta asignatura nos posibilita una perspectiva alternativa sobre este elemento, brindando una revitalización, además, si uno ve el dibujo de un niño que transita la edad de los siete a los once años, su dibujo no es realista es una vivencia interna puede verse como un reconocimiento de su cuerpo y una afinación de su motricidad. Esta área estimula la conciencia de la corporalidad, desde esta asignatura nos apropiamos de la línea como un elemento que se interioriza con la práctica.

El diseño de formas es un camino a la exploración de la línea, como habita en nosotros, este es un elemento artístico del hombre por antonomasia al cual se fijó la tarea de la mimesis, o, representación, no desde su identificación como elemento creador.

Reconocer la línea como elemento creador es parte de apreciar su uso como promotor de creación. En la escuela Waldorf-Steiner se busca desde la práctica explorar el valor de la línea y una forma es cuando sugiere Steiner que el dibujo de formas es la primera asignatura vista en grado primero, se dibujará toda clase de líneas rectas, curvas, angulares, espirales, pues esta práctica del dibujo de formas, donde se trazarán “estas líneas y formas, debía derivarse, más tarde, la escritura de las letras” (Niederhauser, 2019, p. 7). A su vez el maestro Kutzli desarrolló una obra titulada el *Dibujo de Formas*, que es una guía para la práctica de esta asignatura en palabras de Kutzli:

Esta colección de ejercicios graduados indica un camino que puede ser por todos aquellos que buscan un estímulo para su actividad interior... Estos ejercicios tienen como resultado el desarrollo progresivo de las facultades creativas que dormitan en todo ser humano (Kutzli, 1988a, p. C).



Entonces, esta práctica artística después de ser presentada ante el movimiento pedagógico Waldorf se desarrolla desde diferentes perspectivas: pedagógicas, terapéuticas o trabajo interior. Al conocer la obra del maestro Kutzli aflora una pregunta con intensidad, ¿cómo renovar los libros de práctica que él desarrolló retomando las formas de nuestro territorio de los pueblos ancestrales de Colombia?

Esta forma de trabajar la línea en la escuela cultiva y constituye en palabra de Niederhauser “una nueva sensibilidad artística, porque se convierte en el órgano de una captación más profunda del mundo natural que nos circunda. He ahí donde radica el gran alcance del Dibujo de Formas” (Niederhauser, 2019, p. 7). La línea va a manifestar una vivencia diferente “es la huella de un movimiento” (Kutzli, 1988a, p. C), por ende tendrá y tiene consecuencias sobre sus practicantes que no se han expresado en el mundo académico, y por lo cual esta tesis resulta ser una investigación para abrir un campo pedagógico-artístico sin explorar, y además, desconocido ya que varios pueblos han trabajado de la línea de esta manera y son fuente de inspiración para el plan de estudios que fue desarrollado por el maestro Niederhauser siguiendo las indicaciones entregadas por Steiner en sus conferencias. Con el paso del tiempo, otros maestros en conjunto desarrollan el libro titulado dibujo de formas, el cual es otro libro guía para los maestros en pedagogía Waldorf. En el momento actual en español, quien ha promovido la enseñanza sobre el dibujo de formas ha sido el maestro alemán Thomas Wildgruber en su libro Pintura y Dibujo de 1 ° a 8° curso escolar y en su libro Diseño de formas de 1° a 4° curso escolar, en su segunda publicación presenta un dibujo de formas por territorio, siguiendo los patrones que encuentra en las creaciones artísticas y artesanales de los pueblos ancestrales en los países donde ha asesorado escuelas Waldorf alrededor del



planeta. Por lo tanto, quien inicia esta renovación es el maestro Thomas y en esta tesis se retoma la idea para ampliar el rango técnico de la asignatura como también para ir a las bases del dibujo de formas, que es una historia difusa en sus fundamentos y orígenes en la pedagogía Waldorf.

Hay una situación más que se presenta en esta asignatura y es la escasa bibliografía, algunos textos fueron producto de traducción del maestro Juan Berlín, en español se encuentra el libro del maestro Wildgruber, el primer tomo del trabajo de Kutzli, por lo cual ante la ausencia de escritura e investigación del tema, veo la posibilidad de que la investigación sea un material que promueva un impulso en las escuelas Waldorf-Steiner para reconocer los principios o profundizar en esta asignatura, que se encuentra presente a lo largo de los 12 años que dura un proceso académico en la escuela Waldorf-Steiner.

Esta pesquisa sobre el dibujo de formas es la oportunidad de generar una propuesta alrededor de la iconografía de los pueblos ancestrales que no son ligados bajo la letra, sino a través del símbolo, por lo cual esta investigación se orienta a recordar y visibilizar los saberes inscritos en las formas desarrolladas por las culturas ancestrales de Colombia, el dibujo de formas se presenta como medio de reconocimiento de estos saberes bajo un marco pedagógico donde el maestro debe ser instruido para compartir a los niños la historia de su territorio desde las artes, desde el dibujo de formas.

Al identificar la poca bibliografía acerca del dibujo de formas y el impulso del maestro Wildgruber sobre un diseño de formas latinoamericano, es pertinente plantear como pregunta de investigación: ¿Cómo establecer una comprensión de los fundamentos de la enseñanza del dibujo de formas desde la pedagogía Waldorf-Steiner y visibilizar la



iconografía indígena desde esta asignatura? Debido a la necesidad de contribuir al desarrollo investigativo de la pedagogía Waldorf-Steiner en Colombia y posibilitar una mayor difusión sobre esta asignatura relativamente nueva y la fundamentación de un saber artístico por medio de un diálogo entre maestras de experiencia contrastada y las obras teóricas que hay hasta la fecha; y segundo gestar una propuesta visual de diseño de formas para la escuela Waldorf-Steiner en el territorio colombiano. Estas dos acciones se desarrollan teniendo al maestro como centro y garante de la manutención y renovación de los saberes en su ejercicio profesional.



Pregunta problema

¿Cómo establecer una comprensión de los fundamentos de la enseñanza del dibujo de formas desde la pedagogía Waldorf-Steiner y visibilizar la iconografía indígena desde esta asignatura?

Objetivos

Objetivo general

Comprender los fundamentos pedagógicos del dibujo de formas desde la pedagogía Waldorf-Steiner y visibilizar la iconografía indígena desde esta asignatura.

Objetivos específicos

- Analizar los fundamentos pedagógicos del plan de estudio (currículo) de la enseñanza del dibujo de formas en la pedagogía Waldorf-Steiner.
- Analizar las formas de enseñanza del dibujo de formas en la pedagogía Waldorf-Steiner visto desde especialistas en el área.
- Realizar una propuesta visual para el plan de estudios del dibujo de formas que surge del reconocimiento artístico de las culturales ancestrales de Colombia.



1. Antecedentes Investigativos

Este capítulo está compuesto por tres bloques: en primer lugar, investigaciones alrededor de la pedagogía Waldorf-Steiner; en segundo lugar, estudios sobre el dibujo como un medio de reflexión, y el tercer bloque: compendio de investigaciones sobre la imagen desarrollada en el arte precolombino y cómo este podría llegar a la escuela.

1.1 Investigaciones alrededor de la pedagogía Waldorf-Steiner

“A arte e o desenvolvimento cognitivo um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola waldorf”, (Romanelli, 2008) es una investigación desarrollada en la Universidad de Sao Paulo, en la cual el objetivo fue el siguiente: Interpretar los ejercicios artísticos desarrollados de 1 – 8 en la escuela Waldorf Micael de Sao Paulo y así comprobar desde autores que busquen entender al ser humano en su desarrollo en pro de la sensibilidad y la razón. El camino metodológico consistió en realizar una recolección de datos a través de las siguientes herramientas: entrevistas, recopilación de imágenes de trabajos de acuarelas de grado 1-8.

La investigación se soporta teóricamente en la Antroposofía de Rudolf Steiner como comprensión del ser humano, también en el estudio de la cosmovisión científica y artística de Johann Wolfgang Goethe y su Teoría del Color, junto a la obra de Schiller y la educación estética del hombre, ya que estos dos autores son quienes inspiran el plan de estudios de las áreas de las artes en la escuela Waldorf-Steiner. El tratado de Schiller es uno de los textos que aporta los principios pedagógicos de la escuela Waldorf-Steiner; como último referente está La psicología analítica de Carl Gustav Jung para indagar sobre dos conceptos fundamentales: razón y sensibilidad.



La contribución final de la investigación es una reflexión sobre la utilización práctica de los procedimientos artísticos y su influencia sobre el desenvolvimiento cognitivo y la adquisición de conocimiento que conduce al equilibrio entre razón y sensibilidad.

Este trabajo contribuye a esta investigación, por medio del desarrollo del contexto de la escuela Waldorf-Steiner desde los fundamentos pedagógicos que están inspirados en parte por la obra: Cartas sobre la educación estética del hombre de Friedrich Schiller.

La investigación titulada “La experiencia artística en la formación del sujeto. Aportes de la pedagogía Waldorf”, de Ana Cecilia Martner Peyrelongue, Universidad Nacional Autónoma de México, Maestría en Pedagogía. (2016), tiene como intención central, conocer la propuesta de formación del docente dentro de las escuelas Waldorf-Steiner y visibilizar la influencia artística en el sujeto docente de la pedagogía Waldorf-Steiner. Como ruta investigadora, su eje es el cualitativo bajo la metodología de la etnografía para poder así establecer contacto con el contexto y los actores dentro de la escuela, y así ver desde los propios sujetos que viven la experiencia formativa.

La conclusión a la cual llega Martner es, como la investigación la llevó a cuestionar conceptos normativos del arte, desechando una concepción hegemónica, colonizadora, predominante desde los referentes europeos, para dar importancia a la vivencia del arte, a la experiencia artística por parte del sujeto. Esta experiencia se realiza, no con la intención de formar necesariamente a un artista de profesión, “sino como una experiencia necesaria para todo ser humano que quiere desarrollar todas sus potencialidades” (Martner, 2016, p. 77).



Es vital resaltar que los procesos artísticos en el ser humano permiten dialogar sobre la educación artística como un participe vital en la formación, hablando así de la experiencia artística que promueve el desarrollo de los potenciales de los maestros y cómo ellos pueden transmitirlo a sus estudiantes.

Esta tesis aporta al desarrollo de esta investigación en la reflexión sobre cómo la postura del maestro influye sobre los estudiantes, por lo cual se hace necesario hablar de la formación de los maestros en la asignatura de las artes, y a su vez cómo en la clase de artes la experiencia debe ser el medio de autoaprendizaje del niño.

“Grafismos indígenas: das raízes culturais à educação para brasilidade” de Susanne Charlotte Rotermond (2021) es uma pesquisa que opta al grado Pós-graduação em Artes na Pedagogia Waldorf, Faculdade Rudolf Steiner de São Paulo. En palabras de Rotermond, su objetivo

Es sacar a la luz estudios sobre las fuerzas formativas estructurantes de la Gráfica Indígena Brasileña y describir sus diferentes expresiones como un arte que puede inspirar la práctica pedagógica de Rudolf Steiner, con potencial para enriquecer todo el currículo educativo brasileño. (Rotermond, 2021, p. 6)

La investigación de Rotermond es un trabajo que propone una actualización del currículo de la escuela Waldorf-Steiner en la escuela brasileña, que desarrolla una mirada antropológica y antroposófica sobre los grafismos de tres pueblos indígenas para ver cómo actúan las fuerzas creativas en estas composiciones visuales.

El proceso metodológico fue de naturaleza cualitativa, realizando una investigación bibliográfico-documental, la búsqueda estuvo enfocada en tres pueblos indígenas



brasileños: Mebengôkre, Yudjá y Awaete, con el fin de encontrar los valores universales que se les atribuyen a estas composiciones de diseño de formas.

La investigación bibliográfica está constituida por tres etapas:

Textos antropológicos que permitan la comprensión de la mirada cosmológica de los pueblos,

Estudio antropológico desarrollado por Rudolf Steiner y su relación con la cosmogonía brasileña y, por último,

La tercera etapa consistió en establecer un diálogo entre la experiencia práctica del dibujo y el Dibujo de Formas de la Pedagogía Waldorf, proponiendo una contribución de del conocimiento indígena con la Antroposofía a la práctica pedagógica, específicamente de Brasil.

Finalmente:

Quisiera concluir que, a partir de los estudios, observaciones y reflexiones realizadas, la fuerza inspiradora formativa de la gráfica indígena brasileña está íntimamente relacionada con el desarrollo humano y las cualidades naturales intrínsecamente humanas, como la elevación, la comunicación y la individualización de sí mismo, y las virtudes humanas que necesitan ser conquistadas por la educación y la autoeducación, como la calma interior, el coraje y la creatividad. Son rasgos que describen procesos humanos naturales y representan la búsqueda de llegar a ser humano. El ser humano, a diferencia del animal o la planta, siempre sometido a las leyes naturales, puede superarlas para cumplir la misión de ser humano. (Rotermund, 2021, p. 86)



Esta pesquisa, visualiza una pregunta contemporánea en la escuela Waldorf-Steiner, que es: cómo actualizar el currículo teniendo en cuenta el periodo histórico y el territorio.

Esta tesis es directamente un avance frente al preguntarse sobre el cómo realizar una lectura desde la pedagogía sobre el dibujo de formas, donde se realiza una interpretación de las fuerzas ejecutadas en el desarrollo de los dibujos de formas. Susanne realiza una interpretación de los dibujos de pueblos indígenas para identificar lo que ella denomina fuerzas creativas que hay en la composición, con ello se posibilita un acercamiento a una contextualización del currículo Waldorf en Latinoamérica.

En el artículo “El currículo de la pedagogía Waldorf y el reto de su actualización” de Jonas Bach Junior y Melanie Guerra (2018) los autores desarrollan un debate sobre la actualización del currículo de la pedagogía Waldorf. Este documento se organiza en cuatro partes: estructuración del plan de estudios, en este apartado ofrecen los principios antropológicos y meta ulterior del currículo de la escuela Waldorf-Steiner, en palabras de los autores “la estructura del currículo Waldorf se dice de modo que atendiera a la formación del ser humano en correlación con su interacción con el mundo” (Bach & Guerra, 2018, p. 865). En la segunda parte del artículo, titulada, diálogos sobre la edad ideal y la real, los autores abogan por la tensión existente en la presentación del currículo y las metas que se pueden cumplir, para así entender el currículo con flexibilidad y transformación dinámica. El conflicto radica cuando se asume el cómo deber en lugar del cómo podría ser, esta tensión es un diálogo necesario. En la tercera parte, se habla de la postura acrítica de la escuela Waldorf-Steiner, donde no hay un cuestionamiento distanciado, sino solo se expresan explicaciones, las problematizaciones son necesarias para poder observar si existe eficacia o no, en el proceso educativo de la escuela



Waldorf-Steiner; por su parte un enfoque crítico posibilita destacar incongruencias o deficiencias con la realidad y cada uno de los protagonistas de la institución, este desafío posibilita conocer los fundamentos pedagógicos y tener una mirada más amplia. En la sección final del artículo los autores comparten, bajo la mirada de Coll, una reflexión sobre cómo definir y elaborar un currículo partiendo de cuatro análisis: progresista, esencialista, sociológico y pedagógico y aplican este análisis de una manera sintética sobre el currículo Waldorf-Steiner.

En las observaciones finales del artículo, se presenta como ideal que los maestros desarrollen una postura basada en los fundamentos pedagógicos y simultáneamente una postura de investigador para que de manera orgánica se desenvuelva una actualización del currículo, pues la contextualización de currículo es un desafío actual del que, además, pues son escasas las investigaciones y fuentes literarias, de manera que deben abrirse espacios de debate sobre la brasileñidad del currículo.

En este artículo, los autores presentan una imagen sobre la ausencia de crítica dentro de la pedagogía Waldorf-Steiner que se mueve por la tradición de prácticas pedagógicas, por lo cual debe promoverse una mirada del currículo que permita su flexibilidad, contextualización que posibilite la transformación de este, para poder atender los tiempos actuales y las necesidades de los estudiantes. Este artículo es la invitación a generar procesos de investigación sobre la pedagogía Waldorf-Steiner para así renovar la escuela bajo una postura crítica.

1.2 Estudios sobre el dibujo como un medio de reflexión



“La línea sin límites: la tridimensionalidad del dibujo”, de María Antonia Zamorano Sánchez (2015) es una investigación desarrollada en la Universidad Complutense de Madrid para optar al grado de doctor. El objetivo de esta investigación fue analizar la línea como herramienta constructora en la estructura de obras de arte, y otorgar a la línea la importancia que se merece como herramienta. Y a su vez se plantea el dibujo como un reflejo de nuestros pensamientos y que el dibujo es el vínculo entre el pensamiento y la realidad.

Esta investigación considera a la línea como herramienta creadora que trabaja la tridimensionalidad y se mueve en el mismo plano de la realidad, desde ese lugar la autora expresa dos hipótesis:

La línea es una poderosa herramienta con una doble función comprender el mundo y crearlo, y segundo,

El dibujo como actitud de enfrentamiento con el mundo y uno mismo.

Para dar respuesta a estas ideas, la autora expresa que por la naturaleza de sus cuestionamientos la metodología es variada, es una combinación entre “diferentes tipos de investigación: investigación exploratoria, investigación documental, investigación explicativa, investigación descriptiva e investigación de campo” (Zamorano, 2015, p. 47).

Una de las conclusiones de la autora es: “Hemos determinado la acción de dibujar como una actitud de enfrentamiento en solitario con el mundo, una apertura ante un terreno incierto, una indagación que reflexiona desde la propia acción explorando el espacio, reconociéndolo y reinventándolo” (Zamorano, 2015, p. 22).



Esta investigación promueve una mirada sobre el dibujo como un proceso de reflexión y de autoconocimiento, dejando a un lado la búsqueda mimética que siempre ha tenido el dibujo como técnica y como también la línea es una herramienta creadora, esto permite desarrollar en la presente investigación un abordaje sobre la polisemia de la línea, para que se pueda ver en el dibujo de formas su valor artístico y auto formativo que podría desenvolverse en su práctica.

“El aprendizaje del dibujo como herramienta de conocimiento y desarrollo personal”, tesis doctoral elaborada por Nuria López Pérez (2017) desarrollada en la Universidad de Jaén, España. En la cual su objetivo es

hacer una aproximación al dibujo como herramienta esencial en el conocimiento de uno mismo y del entorno en el que vive y se desarrolla, que favorezca la capacidad de observación, pensamiento y actitud crítica. Se busca un camino que permita integrar el dibujo en nuestra cotidianidad con tanta naturalidad como la palabra escrita. (López, 2017, p. 3)

Desde el principio la autora, denota que es una búsqueda personal, motivada por su biografía. En su planteamiento teórico hace un rastreo sobre los métodos de enseñanza del dibujo, por lo cual hace una recopilación histórica para establecer un análisis en el cual pueda establecer relaciones y develar las imbricaciones que se desarrollan entre el dibujo y el desarrollo personal. Realiza la tesis con la metodología de investigación-acción, ya que para la recolección de datos se enfoca en desarrollar talleres concebidos en tres niveles, donde la premisa en palabras de la autora es dar:



posibilidad apreciar en la práctica del dibujo, un acercamiento a sí mismo, esta perspectiva permite que se desarrolle desde una mirada fresca los talleres...Un año antes de comenzar los talleres estuve diseñando un plan de trabajo para el que fui seleccionando ejercicios de varios autores, los que me parecían más interesantes para ayudarnos a liberar el cuerpo y recuperar el dibujo intuitivo, más relacionado con el dibujo experimental, el juego y el disfrute. (López, 2017, p. 49)

López concluye lo siguiente: la vitalidad de la observación en el proceso de dibujo, ya que el ojo es quien percibe y nos aproxima a la comprensión de lo dibujado, por lo cual el dibujo es un lenguaje artístico que nos permite establecer conocimiento; una segunda conclusión, “El dibujo, como la escritura, como instrumento básico de aprendizaje, de reflexión, de comunicación y relación con el medio se convierte en una herramienta elemental para el desarrollo del niño y del adulto de su capacidad de percepción y análisis” (López, 2017, p. 220). Por último, expresa que el dibujo nunca es un ejercicio mimético, es una interpretación y esta manera personal de reflejar lo que vemos nos ayuda a coordinar, a refinar la coordinación viso-manual, como también a establecer “búsqueda de soluciones de representación precisa de un complejo juego de pensamiento, análisis, comprensión y síntesis, necesarias para poder llegar a la expresión final” (López, 2017, p. 220).

Establece una mirada del dibujo como un trabajo interior que permite una apreciación personal sobre la línea, de manera que aporta una perspectiva del dibujo enfocado como un acto de reflexión, acercando el acto de dibujar como una meditación, de manera que la definición de dibujo puede ser una base válida para desarrollar una definición del dibujo de formas.



1.3 Investigaciones sobre la iconografía en las culturas ancestrales

“Reflexión en torno a la obra de Antonio Grass: Una propuesta pedagógica para el estudio de las culturas indígenas en la educación artística”, elaborado por Martha Isabel Calderón Prada, para optar por el título de Magister en Estética e Historia del arte, Universidad Tadeo Lozano (2016). La investigadora decide basarse en la obra de Antonio Grass para establecer una propuesta educativa en artes, por lo cual concreta que su objetivo es “diseñar una propuesta pedagógica con actividades que incorporen las temáticas indígenas a la enseñanza de la historia del arte en la educación artística del aula regular, a partir de los estudios realizados por Antonio Grass desde la perspectiva decolonial” (Calderón, 2016, p. 19),

Como estrategia metodológica desarrolla la siguiente ruta para cumplir con sus objetivos y dar una respuesta a su pregunta problema. donde la primera etapa es una búsqueda de identificación de referentes teóricos que tratan el tema de lo precolombino; el segundo paso identificación desde lo estético del valor del arte precolombino en la Escuelas Distritales, y el tercer momento, fue el desarrollo de un estado del arte y una observación de los lineamientos de la artes desarrollado por el MEN y con ello se identificó la ausencia del trabajo de reconocimiento artístico de las cultura ancestrales de Colombia del periodo precolombino. La autora participa a partir del acervo bibliográfico a una convocatoria de la Secretaría de Educación con la cual logra desarrollar la propuesta pedagógica y como producto desarrolla una cartilla pedagógica que es parte ahora del plan de estudios del Colegio Miguel Cervantes de Saavedra. La autora concluye que esta práctica de descolonizar la escuela permite reconstrucción de la identidad, de tal manera que busca “compensar la colonialidad interna a partir de la inclusión de elementos precolombinos



en la enseñanza de la historia del arte, logrando de esta manera generar en los estudiantes cuestionamientos frente a identidad y provocar la re-creación de esta” (Calderón, 2016, p. 64).

Presenta una práctica pedagógica que desarrolla un diálogo intercultural para llevar a la escuela el arte de cultura ancestral, el aporte de este trabajo investigativo permite dar a la presente investigación la posibilidad de dar un matiz de reconocimiento ante los procesos artísticos desarrollados en el territorio colombiano, siendo una guía desde el proceso metodológico.

“Las formas esquemáticas del diseño precolombino de Colombia: relaciones formales y conceptuales de la gráfica en el contexto cultural colombiano” memoria para optar al grado de doctor, Universidad Complutense de Madrid, presentada por Luz Helena Ballestas Rincón (2010). El objetivo central de Ballestas es analizar las formas esquemáticas del diseño precolombino de Colombia y por medio de este análisis establecer las relaciones formales y conceptuales de la gráfica en el contexto cultural colombiano. Esta investigación es relevante debido al análisis gráfico que desarrolla la autora para así establecer una categorización de las imágenes desarrolladas en el periodo histórico colombiano antes de la colonización, para la presente investigación no es vital tomar el segundo apartado del objetivo de Ballestas que es la influencia del diseño precolombino en marcas productoras de Colombia.

El proceso investigativo, se desarrolla en tres etapas:

Primera, recolección de información de datos del desarrollo de imágenes empresarial a partir del diseño precolombino. Se desarrolla un instrumento de recolección de datos,



con lo cual se hace hincapié en el reconocimiento de las empresas que han hecho uso del diseño precolombino como base del diseño de imagen empresarial.

La segunda, parte de la investigación es la recolección de imágenes de cerámica precolombina. Donde se organiza desde los siguientes criterios: esquemática precolombina, la imagen indígena actual en Colombia, investigación bibliográfica.

Tercero, el análisis, Los factores que direccionan el análisis son cuatro, la diversidad de objetos que tengan representaciones precolombinas, en un segundo momento se identifica la variación de motivos, el estado de las piezas, las fuentes y el traslado de la forma a lo digital. El siguiente momento es el proceso gráfico, donde se lleva a digital cada una de las imágenes recolectadas de las piezas precolombinas. Luego la categorización, donde se desarrollaron dos categorías: formas esquemáticas figurativas y esquemáticas geométricas.

Ballestas en sus conclusiones comparte los hallazgos gestados por el análisis de las imágenes precolombinas: la gráfica cubre la mayor proporción del espacio. No se encuentran elementos aislados, sino que están en composición; se evidencia que la gráfica es compuesta por dos tipos y está adaptada a la forma de las cerámicas: La gráfica en formato circular y la gráfica en formato lineal, donde el diseño es generado a partir del centro de la pieza de cerámica. Los diseños lineales tienden a ser concéntricos y el cruce de ejes diametrales en las piezas son usadas para generar campos de composición.

En algunas piezas se combinan elementos geométricos con representaciones de animales cuyos niveles de iconicidad son suficientes para ser reconocidos. La gráfica en



formato lineal: En el diseño precolombino se encuentra rodeando la pieza y está caracterizado por:

El uso de la línea para definir contornos y estructuras La prevalencia en la repetición de elementos geométricos modulares. Los hay en secuencias de similar forma y en otros se alternan con otras formas. Hay conjuntos de formas con elementos básicos del diseño como puntos y líneas paralelas.

Los recursos expresivos son variados. líneas de contorno, formas en color plano o con texturas de líneas paralelas o reticulares. Se utiliza el positivo-negativo para generar variables en la composición.

Los diseños en su mayoría están en positivo. En diseños de cestería sí se presenta el recurso gráfico del positivo-negativo. Respecto a la composición, en general los diseños son unitarios o se combinan unidades, y sólo en algunos casos se da la repetición modular.

Ballestas desarrolla una organización en el diseño de la imagen indígena y presenta su valor representativo, en este análisis de datos ofrece una categorización de los patrones indígenas que se plasman en las piezas precolombinas, como también las representaciones graficas que se desarrollan en las “artesanías” de este periodo histórico; además, en las conclusiones destaca el valor de la composición de las representaciones visuales de las culturas indígenas. En las conclusiones presenta como las representaciones indígenas tienen un valor retórico intenso llevado a cabo por las figuras gramaticales desarrolladas desde lo visual de las artes.



Esta investigación contribuye desde el acervo visual que desarrolla Ballestas, en el cual existe una clasificación de las formas desarrollada por culturas ancestrales, los cuales pueden ser modificados para presentar un acervo visual destinado a ser la propuesta de dibujo de formas, en la cual se discriminen los ejercicios según su composición gráfica y los grados de primaria donde se pueden efectuar.



2. Referentes conceptuales

En este capítulo se desarrollan tres conceptos: dibujo de formas, currículo e interculturalidad, los cuales tienen la función de establecer una base argumental clara. En la primera parte se encuentra el dibujo de formas, la cual es una asignatura que solo hace parte de la escuela Waldorf-Steiner, es un arte que no tiene una finalidad mimética, por ende en esta sección se define, describe y brinda una mirada problematizadora sobre el diseño de formas de hoy.

En la segunda parte de este capítulo se desarrolla el concepto currículo, desde un dialogo entre la pedagogía Waldorf-Steiner y la postura crítica del currículo, este cruce surge como vital ya que como se pudo evidenciar en los antecedentes, el currículo de la escuela Waldorf presenta una tendencia conservadora por la misma proliferación de este movimiento pedagógico y así culminar con las preguntas que surgen en la actualidad de la escuela Waldorf-Steiner en pro de la diferencia y diversidad cultural que conforma el mundo y la escuela debe dar respuesta a ello.

Por último, se realiza una revisión sobre el concepto de interculturalidad con la finalidad de establecer una reflexión en torno a la diferencia e igualdad dentro de los centros educativos para promover la práctica de los derechos humanos.

2.1 Dibujo de formas

En esta asignatura que se practica en la pedagogía Waldorf-Steiner, se presenta en un marco de las artes donde la línea no tiene una tarea mimética, por el contrario, es un camino para comprenderla, este camino teóricamente lo trabajó Wassily Kandinsky, artista de las vanguardias del S. XX y Rudolf Kutzli, maestro Waldorf durante la primera parte del S. XX, quien siguió las indicaciones dadas por Steiner que son recopiladas en



la obra de Hans Niederhauser y son bases para compartir el dibujo de formas en las escuelas Waldorf.

Se reconoce que Steiner “en tres ocasiones...dio indicaciones sobre el dibujo de formas, y en cada un desarrollo elementos con nuevas características” (Niederhauser, 2019, p. 5). Mientras en la obra de Kutzli se presenta la concepción teórica del dibujo de formas, compartiendo varias miradas sobre el arte de la línea a lo largo de la historia de la humanidad.

A diferencia del arte figurativo, el elemento artístico del dibujo de formas es la línea como huella de un movimiento- El Ars Lineandi de la Edad Media - es una de las más antiguas formas de arte de la humanidad. (Kutzli, 1988a, p. C)

Kutzli desarrolla una mirada amplia sobre esta práctica, presenta el dibujo como huella de movimiento, por ello es que se puede comprender una base del dibujo de formas que es dibujar con un solo trazo y la profundidad del trazo puede comprenderse de la siguiente manera “es por esencia una dualidad. Esta forma esconde el más profundo misterio de toda vida: marcha adelante, reflexión en sentido contrario, mutación, decaimiento, muerte y nueva mutación” (Kutzli, 1988a, p. III-3). La línea puede ser desde esta experiencia un elemento artístico con las posibilidades de las figuras retóricas, en especial una metáfora y analogía de la vida. El dibujo de formas puede verse como la oportunidad de acercarse a sí mismo al dibujante, es un inicio de un camino de autorreconocimiento. Rotermond siguiendo las reflexiones de Steiner y Niederhauser comparte como la práctica del diseño de formas promueve en el niño en el dibujo “movimientos intrínsecos a la vida y al desarrollo, como los movimientos de ponerse de pie, retraerse, expandirse y contraerse. Cuando esto se produce de forma equilibrada,



puede activar y armonizar su voluntad, sus emociones y favorece un pensamiento claro y flexible” (Rotermund, 2021, p. 72).

Esta asignatura tiene la particularidad de ser comprendida desde diversas miradas, dando una riqueza por su polisemia y es el reconocimiento de la línea la que permite una observación renovadora que es marcada por la experiencia sobre el dibujo de formas, es tal el punto de sensibilidad suscitado por el dibujo que, tanto Kutzli como Kandinsky aprecian como la línea tiene principios musicales. En un fragmento de la obra de Kutzli expresa “equilibrio, movimiento, orden, tacto: pasando por estas cuatro etapas se sentirá el parentesco que tiene el dibujo con la música” (Kutzli, 1988a, p. I-4). Afirmando el autor que la línea en movimiento se asemeja a una melodía visible, ya que se asimila a una cuerda que debemos afinar y mover con precisión para establecer una composición hermosa que depende de mí consciencia¹ en su uso; cuando la línea es interpretada permite que el gesto manifieste crescendo, minuyendo movimientos temporales que se asemejan a la aplicación de compases y a su vez momentos de silencio que permiten redireccionar la línea, es una pausa que incita a la activación de la consciencia en la acción.

La elaboración del concepto del dibujo de formas que aquí se presenta se enfoca en el término de la línea desde su movimiento consciente: “Ductus, esto quiere decir un trazado expresivo de la línea; debe manejar su lápiz como un arco de violín: rápido, lentamente, más presión, menos presión, más grave, más agudo; intentar hacer cantar

¹ “Si un ser es consciencia, es preciso que no sea más que un tejido de intenciones” (Ponty, 1993, p. 138). En este ser consciencia es crear sentido en la acción para que tenga propósito, donde el cuerpo es el intermediario de la consciencia por lo cual Ponty enuncia un matiz de la consciencia que es” la consciencia es originariamente no un *yo pienso que*, sino un *yo puedo*.” (Merleau-Ponty, Maurice, 1993, p. 154)



la línea” (Kutzli, 1988a, p. IV-9). Así actúa la línea, que es la promotora de la riqueza de la composición, por ende, desde la comprensión de la línea se llegará a la comprensión más profunda y fina sobre el dibujo de formas.

Esta cuerda que es la línea, este sonido que emana de la línea se puede apreciar en una forma básica del dibujo de formas, la lemniscata o símbolo del infinito, que es conocido como el arte de adornar haciendo uso de hilos, uno de los más reconocidos, la lemniscata, nos muestra su melodía desde su desenvolvimiento y su temporalidad que se enuncia en el trazo la manifestación del arquetipo de lo vivo reconoce Kutzli en el trazo de la lemniscata:

Se le encuentra en el arte de todos los pueblos y de todos los tiempos. Esta forma de redondearse y estirarse a cada vuelta, de desplegarse y cruzarse, extenderse y contraerse, relajarse y concentrarse, es el ritmo fundamental de toda vida.
(Kutzli, 1988a, p. I-6)

La línea desde el pensamiento de Kandinsky es un punto que ha vivido fuerzas de movimiento y dirección, y sus antípodas, el punto que es una forma en reposo con múltiples posibilidades de moverse. El estudio de Kandinsky es sintetizado por el maestro Thomas Wildgruber en su libro, mientras Kutzli realiza una descripción según la consciencia del movimiento de la línea.

La línea es un elemento trabajado en la obra de Kandinsky en su afán de desarrollar una mirada de los elementos básicos utilizados en los principios de cada obra pictórica “es la traza que deja el punto al moverse y es por lo tanto su producto. Surge del movimiento al destruirse el reposo total de punto. Hemos dado un salto de lo estático a lo dinámico”



(Kandinsky, 2003, p. 37), mientras Kutzli enuncia, “el elemento artístico del dibujo de formas es la línea como huella de un movimiento” (Kutzli, 1988a, p. C). Además, Steiner expresa “y cada línea, cada cambio de posición es simultáneamente una experiencia del ego, Uno aprende a reconocer que el movimiento de su ego está entretejido en el trabajo de las fuerzas creativas” (Kutzli, 1988b, p. 73). Von Schiller habla de la línea como “una fuerza, que toma prestada su potencia de la energía de quien la dibujo” (Schiller, 2018, p. 17). Por ende la línea vivencia una fuerza, que es el movimiento como fuerza externa e interna, al prolongarse en el espacio, sobre el plano empiezan a aflorar cualidades en la línea que tienen una implicación temporal y musical.

La línea es la metamorfosis de un punto que vive la fuerza del movimiento, la dirección desde la perspectiva de Kandinsky “la línea combina, al contrario, tensión y dirección. Si con respecto a la recta tomáramos solamente en cuenta su tensión, no podríamos diferenciar una horizontal, de una vertical.”, (Kandinsky, 2003, p. 58). Desde la mirada de la práctica del dibujo de formas se habla de la vivencia de una polaridad inmanente en la línea, ser: recta o curva. “La línea recta es rápida, se centra en su dirección, en su destino, nada la desvía de su objetivo. La curva sueña, se pierde, baila, es imprevisible y requiere energía para realizar sus meandros” (Betti, 2013, p. 115). Mientras Kandinsky fórmula que existen tres posibilidades que enuncia en su libro punto y línea sobre el plano que son: recta, curva y la unión entre ella que es nombrada como líneas combinadas.

El aspecto musical es presentado por Kutzli, cuando expresa el proceso de interiorización de un dibujo de formas “equilibrio, movimiento, orden, tacto...el elemento musical es muy importante: una línea en movimiento es una melodía” (Kutzli, 1988a, p. 10). Kutzli, realiza una interpretación de la línea según su dirección, donde el centro de la fuerza de la línea



es el Yo, denotando a la línea como un proceso interior, mientras Kandinsky expresa que la línea es producto de fuerzas externas.

La línea tiene una relación directa con el cuerpo, es gracias a nuestra postura erecta que podemos percibir el movimiento y la planimetría de nuestro andar sobre la tierra, Kutzli expone "tu propia rectitud dentro de tu propio cuerpo que eres capaz de experimentar y crear constantemente verticalidad en tu entorno" (Kutzli, 1988b, p. 72). También se expone como la línea posibilita la sensación de libertad: "uno experimenta una libertad total en relación con el tiempo y el espacio, uno se siente en movimiento" (Kutzli, 1988b, p. 73), posibilita también un encuentro "hago pasar mi pensar y mi sentir por el querer, y por allí a la vida creadora" (Kutzli, 1988a, p. IV-6). La relación antropológica de la línea y el ser humano

En toda formación terrenal existe una polaridad básica: líneas rectas y líneas curvas. Rudolf Steiner caracteriza lo recto como la expresión anímica del pensar y lo curvo como la expresión anímica del querer. La actividad del alma es contraria a la forma: la cabeza, redonda, desempeña la función del pensar expresada por la línea recta. Los miembros, radiales, realizan la voluntad expresada por la línea curva. Así pues, su indicación es partir de estos dos polos que forman el todo. (Lameirao, 2016, p. 20)

En su pesquisa Susanne Rotermund argumenta la relación entre la línea y el cuerpo humano:

El Dibujo de Formas propone apoyar el desarrollo del niño. Las líneas rectas y las curvas son los ladrillos de esta obra. Los movimientos que expresan estos pasos



y sus respectivas formas son: elevarse a través de la curva y la línea recta, conquistar el eje central y equilibrarse (formas con simetría bilateral, reflejo), poner en movimiento (todas las formas, pero especialmente las formas rítmicas), interiorizar y relacionar (espiral, formas cuyos movimientos encajan, se relacionan, se corresponden) e individualizar (cruces, transformación o metamorfosis de formas y creación libre de formas). El Dibujo de las Formas utiliza movimientos arquetípicos que expresan y activan las capacidades humanas. La línea recta que se eleva se recuesta o se dobla, refleja al ser humano que realiza el mismo movimiento con su cuerpo físico, pero sobre todo con su alma y su espíritu. Como la espiral (remolino), el ser humano puede replegarse y florecer. Podemos encontrar una relación entre las capacidades del ser humano y las formas que se reflejan entre sí o repiten rítmicamente el mismo movimiento. Y lo mismo ocurre con las líneas que se cruzan, encajan, dialogan (se relacionan entre sí) o incluso se metamorfosean (transforman). (Rotermond, 2021, p. 74)

Esto ya implica que la línea es un elemento artístico el cual se mueve por una fuerza externa desde la teoría de Kandinsky, presentada en *Punto y línea sobre el plano*, mientras la teoría del dibujo de formas también es una expresión de una fuerza interna del ser humano, que bajo la mirada de Kutzli y Steiner es el yo, una forma de referirse a la autoconsciencia del ser humano.

A su vez puede comprender la línea como una manifestación tempo-espacial que enuncia la disposición del dibujante. Lo cual implica que la línea más que ser un trazo del movimiento, es *temporalidad*, “El elemento tiempo es detectable en el caso tiempo de la línea en una medida mucho mayor que en el caso del punto: la longitud es un



concepto temporal” (Kandinsky, 2003, p. 103). Es una muestra de mi autoconsciencia en el ahora, es una enunciación visual del yo en el mundo lo cual es un pensamiento expresado en la obra de Kutzli “el yo es el dibujante como el dibujo. Esto puede indicar la relación del arte de la línea con el ser humano total; el ego trae la iniciativa, pero es al mismo tiempo la forma que revela el impulso” (Kutzli, 1988b, p. 7). Así como el tacto toca, el ojo ve, la línea nos dice como está el Ser. La línea es un estoy aquí, es una muestra de cómo estoy en el mundo, por medio de la acción del cuerpo.

Cuando se trabaja la línea se abre la posibilidad de apreciar en la línea una profundidad mayor que puede generar un propósito ulterior, el poder trabajar en sí mismo, expone Kutzli:

Cuando me desplazo rítmicamente en dirección a la meta, libre entre medias de las dificultades que me impongo a mí mismo, puedo también, una vez llegado al final, volviéndome, completar yo mismo la segunda ola. La expiración da paso a una inspiración, la acción a la contemplación, me encuentro a mí mismo, cruzo mis propios caminos. (Kutzli, 1988a, p. III-3)

Ahora, cuando se busca la armonía del dibujo se enarbolan varias percepciones “equilibrio, del movimiento, del orden de la forma y en el tacto de sus límites, estamos activos en una zona de percepción que está muy profundamente ligada a nuestro cuerpo vital...a la voluntad. Dibujando, le aportamos fuerza que la estimulan y ordenan” (Kutzli, 1988a, p. II-3). Es probable que por ello Kutzli presenta como el dibujo de formas puede “convertirse en un camino del desarrollo espiritual” (Kutzli, 1988a, p. I-1). Debido al nivel de implicación del dibujante ya que su consciencia está inmersa en la experiencia que en palabras de Merleau-Ponty “ser una consciencia o, más bien, *ser una experiencia* es,



comunicar interiormente con el mundo, el cuerpo y los demás, ser con ellos en vez de ser al lado del ellos” (Ponty, 1993, p. 114). Esta pluralidad de percepciones recibidas desde las sensaciones corporales estimuladas por la práctica del dibujo gestiona el autorreconocimiento que se manifiesta en el cuerpo y la consciencia. Desde el cuerpo se empieza a ser consciente del *aquí*², *temporalidad*³ y establecer la *habitud*⁴ entendida como una habilidad desarrollada por la misma práctica, muestra de la habitud es que “seguimos subrayando el valor de la repetición con fuerza rítmica para generar una habilidad cuando supera una mera repetición digital”. (Galdi, 2021, p. 14)

El camino de desarrollo interior que promueve el dibujo de formas quizás está definido por el acto de consciencia que requiere su práctica, como a su vez su comprensión que solo puede darse a partir del ejercicio constante y reflexivo del movimiento de la línea que se circunscribe en el estar presente. Para así identificar el pensamiento que habita está en su manifestación que es la composición del movimiento. Esta resulta no ser solo una práctica interna, si no que opera a la par que el reconocimiento de la propiocepción, siendo el dibujo de formas un camino de doble vía que conduce hacia el autoconocimiento y a apreciar al ser humano en su riqueza, en sus matices y donde la voluntad, el pensar y el sentir actúan de manera imbricada.

² La palabra *aquí*, aplicada a mi cuerpo, no designa una posición determinada con respecto a otras posiciones o con respecto a unas coordenadas exteriores, sino la instalación de las primeras coordenadas, el anclaje del cuerpo activo en un objeto, la situación del cuerpo ante sus tareas. (Ponty, 1993, p. 117)

³ El tiempo no es, luego, un proceso real, una sucesión efectiva que yo me limitaría a registrar. Nace de mi relación con las cosas. (Merleau-Ponty, 1993, p. 419-420) visto desde la perspectiva de Kandinsky el tiempo de la línea es “: la longitud es un concepto temporal. Por otra parte, el curso de una curva se diferencia temporalmente de una recta, aun cuando las longitudes sean idénticas, y cuanto mi movida sea la curva se extiende temporalmente.” (Kandinsky, 2003, p. 103)

⁴ La habitud expresa el poder que tenemos de dilatar nuestro ser-del-mundo, o de cambiar la existencia anexándonos nuevos instrumentos” (Ponty, 1993: 161)



Entonces el dibujo de formas es un camino de reflexión y autoeducación para los niños en la escuela Waldorf, la creación del saber de la experiencia vivida desde su corporalidad, es un proceso de aprendizaje, es un proceso de expansión de la conciencia por medio del elemento esencial del ser humano, la línea.

Proclus filósofo griego comparte una imagen sobre esta práctica:

Es la reminiscencia de las ideas invisibles en el alma y he aquí cuáles son sus resultados... da vida a sus propios conocimientos, despierta el espíritu, purifica el entendimiento y pone al día las formas que pertenecen a nuestra esencia. Pone fin a la bajeza y a la ignorancia que nos son inherentes desde nuestro nacimiento y nos libera de las cadenas de la sinrazón. Despierta el alma de su sueño y la eleva hacia el espíritu. Sin él no seríamos realmente seres humanos; nos hace contemplar el espíritu y nos guía de nuevo hacia los Dioses. (Kutzli, 1988a, p. I-1)

Este ejercicio de identificación y discriminación de los significados de la línea dependiendo de su dirección, tipología, posibilita una mirada sobre la línea en el dibujo de formas. En el ejercicio de Kandinsky se desarrolla la constitución de la línea como elemento esencial del arte, mientras Kutzli presenta un concepto que Kandinsky enuncia, mas no desarrolla a profundidad y es el ritmo, en palabras de este autor enuncia lo siguiente: “los distintos modos de aplicación de múltiples líneas a una determinada composición y sus efectos recíprocos, la ordenación de las líneas aisladas bajo un grupo de líneas o bajo un complejo de líneas, son cuestiones que corresponden a la composición y sobrepasan mi propósito actual” (Kandinsky, 2003, p. 99).



Por ende, presenta las formas en que dilucida las manifestaciones de ritmo “el caso más simple es la exacta repetición de una recta a distancias iguales: el ritmo primitivo” (Kandinsky, 2003, p. 100). Reconoce un segundo tipo el cual “añade un refuerzo cualitativo, lo que en música corresponde a la repetición de los mismos compases con interrupciones progresivamente mayores” (Kandinsky, 2003, p. 101). A su vez Kandinsky desarrolla una idea sobre la magnitud que podría tener un ritmo de líneas: “Tales complejos de líneas, en sí mismos independientes, pueden ser subordinados a otros 'mayores, los que a su vez integren una composición de más vastas proporciones, lo mismo que nuestro sistema solar, que es solo un punto del universo” (Kandinsky, 2003, p. 102). Propone también, cómo puede surgir la armonía de las líneas, “la armonía general de una composición puede consistir en varios complejos que van creciendo hasta un máximo antagonismo” (Kandinsky, 2003, p. 102).

2.1.1 El dibujo de formas como camino a la geometría

El trabajo con la línea es también el acercamiento a las leyes de la geometría, desde el principio de la simetría o el de identificar patrones que se originan en el proceso de plasmar las formas. Galdi reconoce como “el diseño de formas posibilita una vivencia contemplativa a los niños preparándose para comprender y pensar las leyes geométricas...así el niño cesa el movimiento exterior y permite hacerlo interior” (Galdi, 2021, p. 13-14).

En su trabajo investigativo el matemático Gerdes, identifica en pueblos de Angola dibujos llamados *Sona Lusona*, los cuales tienen en su construcción un principio geométrico, además, de ser una herramienta para compartir información tal como en su libro *Dibujos de Angola* recrea las composiciones de los pueblos angoleños y sus respectivas



narraciones, fábulas. En una de sus investigaciones concluye que el mono línea en la composición del dibujo es un valor cultural, “de ello se deduce que la mono linealidad tenía al menos un alto valor y pudo haber constituido un ideal o una norma cultural.” (Gerdes, 2008, p. 32) Y coexistiendo con el mono línea del diseño se identifica la simetría que se manifiesta en las siguientes clases: axial, perpendicular, rotacional, como también se identifican *Sonas* sin simetría; por otra parte una de las ganancias del proceso investigativo de Gerdes es la identificación de patrones de construcción o algoritmos que están circunscritos en los dibujos de formas y presenta a modo de síntesis el método de construcción.

La obra de Gerdes no se detiene en la identificación de estas manifestaciones artísticas del pueblo angoleño, se extiende por las civilizaciones del mundo antiguo: Egipto, Mesopotamia, India, Celtas y amerindios del norte de Abya Yala. Cuando se observa el trabajo realizado por este autor en su tercer volumen, titulado Estudios Comparativos, se puede vislumbrar las semejanzas con las imágenes y pueblos de referencia del currículo de dibujo de formas establecido por Rudolf Kutzli en su obra.

Los diseños no solo tienen un función ornamental o estética, tienen una función cultural en la cual se inscribe información, varios autores comparten esta mirada sobre los grafismos indígenas o de los pueblos ancestrales del mundo:

El tema de los grafemas indígenas está íntimamente relacionado con el pensamiento amerindio de la humanidad, teniendo su origen en un plano sobrenatural y cosmológico universal y una función concreta y particular durante la trayectoria biográfica de cada individuo, en el sentido de inserción en la sociedad y para el desarrollo individual. (Rotermund, 2021, p. 15)



Schiller aprecia como la línea actúa como un medio de expresión de la vida:

La línea y el ornamento ... son elementos que se mueven, que no actúan en el sentido alegórico o simbólico que a menudo se les atribuye, sino que tienen identidad y contenido por sí mismos. Comprender su expresividad puede ser eficaz en la vida cotidiana. (Schiller, 2018, p.10)

Esta mirada permite contemplar la magnitud, la diversidad del trabajo de los grafismos por parte de los pueblos a lo largo de la historia, y Steiner establece una mirada en su libro Filosofía de Libertad, para poder apreciar la diversidad en la expresión de cada pueblo de cada ser humano que se resume en el siguiente fragmento:

Esta es la razón profunda de la dualidad de nuestra naturaleza: vemos una fuerza absoluta y universal que se revela en nosotros, pero no la experimentamos cuando emana del centro del mundo, sino desde un punto de vista individual. centro del mundo, sino desde un punto concreto de su periferia. (Steiner, 1988, p. 47)

Y al tener en cuenta los períodos temporales en que se sitúan estas manifestaciones humanas, se aplica el pensamiento de Sonderegger:

El pensar mágico, de aquellas mentes acuciadas por los fenómenos cósmicos y su terribilidad, constituyó un sostén primordial para su existencia angustiada, pues "explicaba" tales avatares. Para esos hombres todo fenómeno cósmico fue mágico: no concibió una interpretación racional asociativa sino simbólica mítico-mágica. (Sonderegger, 2003, p.17)

Los seres humanos desde su lugar donde habitan el mundo realizan una manifestación que materializan desde su voluntad



A través de su cuerpo pertenece a ese mundo que también percibe con su cuerpo; a través de su alma construye su propio mundo; a través de su espíritu se revela un mundo que se eleva por encima de los otros dos. (Steiner, 1987, p. 28)

Entonces si queremos comprender el dibujo de formas desarrollado por las culturas indígenas de Colombia se debe contextualizar el territorio geográfico en el que ellos vivieron y así quizás acercarnos a identificar el porqué de sus creaciones visuales desarrolladas como petroglifos o pictogramas e identificar los algoritmos que en ellos habitan o si tan solo son una manifestación representativa de su mundo.

Toda composición estética no es puramente aleatoria, sino que lleva en sí criterios de orden, sabiduría y sentido, y así adquiere su propia identidad y expresividad. (Rotermund, 2021, p. 16)

2.1.2 El dibujo de formas en los pueblos ancestrales

El dibujo de formas tiene como recurso artístico la línea y cada pueblo ancestral de nuestro planeta ha desarrollado sus propios diseños. El investigador etno-matemático Paulus Gerdes realizó una investigación acerca de estos dibujos, haciendo un primer reconocimiento en el país de Angola, con lo cual descubrió los Sona. Sona es una tradición de origen angoleño, es un trabajo geométrico que se distingue por ser trabajado de manera mono lineal, 2-lineas o plurilineal, “la geometría sona, una tradición de diseño y narrativa angoleña que incorpora ideas matemáticas” (Gerdes, 2008, p. 8). Mientras en el trabajo de D’Ambrosio se reconoce y profundiza en el valor de lo humano, viendo como las “etno-matemáticas están integradas con la ética, centrada en la recuperación



de la dignidad cultural del ser humano" (Ambrosio, 2001, p. 9). Por su parte Bauman trae a la luz el saber geométrico del pueblo angola desde su valor social y valores visuales:

Los Cokwe cultivan un arte ornamental singular, que se convierte imperceptiblemente en juego. A menudo se ven, en las paredes de las casas, pero también en la arena lisa de la aldea, particulares dibujos enredados en cintas, que suben por puntos de color rojo, o por agujeros impresos en la arena, respectivamente" (Baumann, 1935, pp. 222-223).

Según Bastin, las actividades artísticas de los Cokwe comienzan muy pronto: "Mientras aprende, el joven se entretiene haciendo dibujos en la arena con los dedos... estos dibujos, llamados sona, (nombre que se da hoy a la escritura) aparecen en las paredes de las casas pintadas por hombres, mujeres y niños" (Bastin, 1984, p. 315). Estas descripciones nos permiten apreciar en el sona su valor artístico, cultural y narrativo.

En el desarrollo de la investigación de Gerdes, se presenta la finalidad de los sona para este pueblo de Angola, el valor del sona dentro de su comunidad:

El hombre, en su relación con la naturaleza y en su relación con los demás, ha logrado inventar para expresar sus pensamientos, sus sentimientos, sus emociones sentimientos, sus emociones, sus preocupaciones y también su angustia, sus deseos. ... En esta evolución, encontramos hoy una de las formas de expresión de los Thucokwe que utilizan el suelo arenoso y húmedo para comunicarse. Una forma sutil de comunicación reservada a cierta clase de la comunidad Cokwe. "[Han desarrollado] un gran conjunto de símbolos que en Thucokwe se llama masona (singular: lusona), que los Thucokwe inicia utilizado



para su comunicación...El sistema educativo Cokwe incluía esta filosofía este elemento filosófico-artístico como una de las vías de acceso a la antigua sabiduría de su tradición. Los cuentos, los mitos, los refranes y proverbios encarnan la experiencia vívida, experiencia de nuestros pueblos y son un importante apoyo tanto en la fase de formación de los jóvenes que se preparan para asumir funciones sociales dentro de su comunidad y para los adultos, que los utilizan como punto de referencia para resolver tal o cual problema. ... [Este] sistema de sistema de comunicación [fue] interrumpido en el curso de su evolución. (Cardoso, 2004, pp. 8-9).

Gerdes continúa desarrollando su trabajo investigativo, recolectando dibujos de formas por todo el planeta, reconociendo los movimientos que se deben hacer para generar el dibujo de formas, esta recolección de dibujos se presenta en su libro titulado Geometría Sona de Angola Volume 3: Estudos Comparativos. Este trabajo se remonta a la primera década del s. XXI, este trabajo de Gerdes tiene imágenes en común con las imágenes que comparte Kutzli en sus libros, la diferencia de Gerdes es que demuestra el lugar de origen de cada dibujo. En la segunda década del s. XXI el maestro Wildgruber presenta un primer acercamiento a esta contextualización de los dibujos realizados por los pueblos ancestrales latinoamericanos y asiáticos en sus viajes de formación de maestros. Hasta la fecha el trabajo de estos maestros es una recopilación de imágenes, pero, Gerdes profundiza en los dibujos sona, donde en cada dibujo cuenta la historia que hay detrás en el dibujo: leyendas, fábulas, enseñanzas que se compartían en esta parte de África desde los sona, mientras Wildgruber y Kutzli no llegan a descripciones de tal nivel.



En el caso de Colombia los investigadores Luz M. Gutiérrez, Viviana Gutiérrez y Manuel A. Torres en su libro *Diseño iconográfico* (2013), realizan una recopilación de imágenes de trabajos artístico precolombinos, donde se refieren a la existencia de una tradición iconográfica “los lenguajes estéticos vistos a través de los objetos etnográficos se presentan como una forma de escritura y logográfica en la transmisión de ideas, imágenes y pensamientos complejos” (Gutiérrez, Gutiérrez, & Torres, 2013, p. 6). Los pueblos ancestrales plasmaron estas imágenes con diferentes técnicas artísticas “alentados por un lenguaje de símbolos donde intervino el factor compositivo de los elementos iconográficos. Al atender los criterios morfológicos que, culturalmente nos muestra diversidad en el manejo de formas, las proporciones, los espacios y los cromatismos” (Gutiérrez, Gutiérrez, & Torres, 2013, p. 6).

La investigación les permite a Gutiérrez, Gutiérrez, & Torres apreciar que el arte precolombino no se detiene en el pensamiento mágico-religioso, sino que también se comprueba que se crea sobre fundamentos geométrico-astronómicos; en el capítulo de nuevos enfoques desde la iconología y la etnoastronomía resaltan las similitudes entre piezas orfebres de diversas comunidades indígenas y su composición tripartita que se asemeja a la constelación de Orión, por lo cual se habla de una estructura geométrica tripartita en las formas diseñadas por indígenas en Colombia y en este ejercicio de análisis llegan a las siguientes conclusiones:

La importancia que tiene la geometrización de las constelaciones como modelos cósmicos y divinos esenciales, no solo en el conocimiento de la naturaleza y los ciclos de renovación, sino también en la creación artística, en los procesos iconográficos...La geometría sagrada resulta ser el medio chamanístico por



excelencia para codificar el lenguaje, representar simbólicamente el mundo y delinear experiencias ontológicas de transmutación. (Gutiérrez, Gutiérrez, & Torres, 2013, p. 206)

Además, del desarrollo de las formas basadas en los astros, en especial el cinturón de Orión, el Instituto Canario de Bioantropología, en su observación sobre el trabajo artístico precolombino, evidencia la manifestación del concepto de transformación y también la idea de la magia presente en las formas como posibilidad de acceder a otros mundos más sutiles, esto lo expresa Cárdenas-Arroyo de la siguiente manera:

La transformación fue un tema recurrente de la ideología socio religiosa de las sociedades prehispánicas de Colombia, y fue representada iconográficamente en la cerámica, en la metalurgia y en la estatuaria Lítica. Se le consideraba como el fenómeno mágico que les permitía a ciertos individuos escogidos y preparados para convertirse en otros distintos. (Instituto Canario de Bioantropología, 2005, p. 42)

Estas dos observaciones siguen la línea de la búsqueda de Wildgruber para el desarrollo de un dibujo de formas que traiga de nuevo el legado artístico de los pueblos ancestrales “Los lenguajes y signos de culturas antiguas, así como los de los indígenas, provienen de la conexión directa de aquellos tiempos y pueblos con las fuerzas creadoras elementales del mundo” (Wildgruber, 2021, p. 88). Reconocer la riqueza simbólica de las formas precolombinas y las diferentes miradas sobre las manifestaciones artísticas, tendrán la posibilidad de acercar a las nuevas generaciones a los saberes del territorio y reconocer su historia cultural ancestral.



2.2 Currículo

Comprender la escuela es iniciar un camino de indagación, es ir a las bases de cada establecimiento y poder socavar sobre los principios fundadores y su ideal formativo a cada ser que es acompañado en ese proceso educativo y para cumplir este propósito se debe reflexionar sobre el currículo⁵. Este documento es una guía, en la cual se postula el camino del cómo se formará un ser humano por medio de los saberes y las estrategias que se van a impartir en la institución educativa para cristalizar el ideal en su estudiantado. Por lo tanto, cuando hablamos de currículo surgen palabras que pueden describir las relaciones que posibilita el currículo en la Institución, entre ellas el poder, declara Silva que la constitución de currículo “está basado en la cultura dominante: se expresa en el lenguaje dominante, es transmitido a través del código cultural dominante.” (Silva, 1999, p. 14) Por su parte Mangedzo expresa lo siguiente:

Mediante el curriculum se ejerce el poder, dado que se intenta, deliberadamente, orientar las posibles conductas de terceros: los alumnos, al pretender que éstos alcancen posibles comportamientos o resultados. El curriculum en su estructura misma gobierna las posibilidades presentes y futuras de las personas y, por ende, está ejerciendo poder. (Magendzo, 1986, p. 116)

⁵ Silva en su estudio sobre el currículo empieza a enunciar de una manera sintética la aparición del currículo como una herramienta que contenía las más excelsas obras del ser humano para compartir con los estudiantes en la Antigüedad Clásica, se establecieron en la educación universitaria de la Edad Media y del Renacimiento, en la forma de las llamadas trivium (gramática, retórica y dialéctica) y quadrivium (astronomía, geometría, música y aritmética). Obviamente, el currículo clásico humanista llevaba implícita una “teoría” del currículo. Básicamente en ese modelo el objetivo era introducir a los estudiantes al repertorio de las grandes obras literarias y artísticas de las herencias clásicas griega y latina, incluyendo el dominio de las respectivas lenguas. Supuestamente, esas obras encarnaban las mejores realizaciones y los más altos ideales del espíritu humano. El conocimiento de esas obras no estaba separado del objetivo de formar un hombre (sí, el macho de la especie) que encarnase esas ideas. (Silva, 1999, p. 11)



Desde el Estado colombiano, se define el currículo en la Ley de Educación, Ley 115 de 1994, Título IV, Cap. 2, Art. 76 como el “conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural”. (Ministerio de Educación, 2000, p. 17) Mientras Magendzo da su objetivo, “el curriculum académico tiene como propósito primordial asegurar la transmisión de la cultura universalmente acumulada a las generaciones nuevas” (Magendzo, 1986, p. 29). Para la debida planeación e implementación del currículo la Ley de Educación de Colombia se enuncia y declara el reconocimiento de la autonomía escolar, con él se da libertad a las instituciones educativas para el desarrollo del currículo, el cual al ser planeado, para ser luego aplicado y renovado debe entrar en una crítica constante para generar preguntas que acerque a la institución a lograr su objetivo de formación dice Jiménez “pasa por preguntarnos cuál es el propósito de la formación que la institución escolar celebra, además, cuáles son la formas específicas que se utilizan para alcanzar dicho propósito.”(Jiménez, 2001, p. 45)

La autonomía contribuye a que el currículo sea un documento en constante renovación, para así generar preguntas desde diversos puntos de vista y que contribuyan al desarrollo personal de cada individuo que es parte de la institución educativa. Por ejemplo, el repensar el currículo según el contexto donde actúa la escuela y así gestar procesos formativos que se dirijan hacia una población específica, también la autonomía debe ejecutarse sobre la acción de la inclusión de la diversidad de un país como Colombia que en su Constitución es declarado multiétnico y pluricultural, entonces así, las instituciones no generen de manera tácita y denotativa una práctica educativa



segregadora “negar la diferencia existente en nuestras regiones es hablar desde el lenguaje de la exclusión”(Jiménez, 2001, p. 48). Bajo la línea de Magendzo la práctica del poder que indica el cómo actuar dentro de la escuela.

Bajo esta primera mirada sobre el currículo como el encargado de establecer las formas y saberes que se desarrollan en la escuela con el fin de cumplir un ideal formativo y con el aval de la autonomía institucional, es menester soslayar como este documento puede promover prácticas críticas, renovadoras que reconozcan, empoderen y visibilicen la diversidad humana que habitan el espacio educativo, además de ello velar por una pedagogía que permita trabajar por el desarrollo físico, anímico y cognitivo del ser humano, palabras de Magendzo o Santos, una pedagogía sobre los D.D.H.H. Segundo, se debe establecer un dialogo entre el contexto territorial y pedagógico en el cual se ejecuta la presente investigación una escuela Waldorf-Steiner en Colombia, en la sabana de Cundinamarca, en el pueblo de Chía.

En el marco de la pedagogía Waldorf-Steiner, donde se habla desde la constitución de la mismos de un currículo contextualizado, en el libro plan de estudios de la pedagogía Waldorf elaborado por Ritcher se habla de la importancia de un dialogo entre culturas para desarrollar el currículo contextualizado, siendo una de las características de las escuelas Waldorf-Steiner, los cuales son presentados en el documento titulado: *características generales de la pedagogía Waldorf* generado por el circulo de la Haya⁶.

⁶ Hague Circle o Circulo de la Haya. es una organización internacional que vela por la cooperación entre instituciones Waldorf como también por establecer el reconocimiento de las escuelas o jardines como una institución Waldorf. <https://www.waldorf-international.org/haager-kreis-internationale-konferenz-fuer-steiner-waldorf-paedagogik/>



El currículum no es un apartado arbitrario de la pedagogía Waldorf, sino un elemento constituyente. Señala directrices de enseñanza esenciales cuya aplicación acorde a la edad refuerza el desarrollo de los niños y de los jóvenes, al reflejarse de manera inherente y estar compuesto de distintas materias en arcos conectados a lo largo de varios años de escolaridad. Está en constante desarrollo y tiene en cuenta la ubicación geográfica y cultural, así como las líneas de desarrollo políticas, generales y globales de la época. (Foro Internacional de Pedagogía Waldorf/Steiner, 2012, p. 2)

Bajo esta lógica la pedagogía Waldorf encamina el currículum como una herramienta en constante desarrollo, que sin importar la disposición territorial de la escuela debe velar por un dialogo entre culturas para así establecer un ideal formativo situado que no niega o ignora su realidad sociohistórica y cultural; la escuela no es espacio neutral, por el contrario debe asumir la realidad del lugar donde se establece la institución. De esta manera es posible enunciar la oportuna aparición de la interculturalidad como mecanismo de renovación de la escuela Waldorf-Steiner para establecer diálogos con el territorio y la cultura donde se desenvuelve la escuela. Esta declaración del Círculo de la Haya tácitamente avala la autonomía e invita a ubicar el currículum en el territorio por otra parte, se puede también asumir que el currículum Waldorf-Steiner tiene una mirada contextualizadora al enunciar que debe tener en cuenta las líneas de desarrollo de políticas generales y globales de la época, lo cual no implica una mirada crítica. Sin embargo Guerra y Bach en su artículo destacan que el currículum Waldorf-Steiner debe buscar la siguiente meta: “El principio rector más importante del currículum está vinculado al objetivo de presentar el mundo a los niños y jóvenes de manera que, en esta



construcción cognitiva, afectiva y volitiva, se pueda establecer una unidad con el mundo” (Guerra & Bach, 2018, p. 4). Ante esta premisa es menester generar una mirada crítica sobre el currículo ya que habrán momentos donde la institución debe ser la voz que este en contra de las mismas políticas de los Estados, para ejecutar cambios reales y que el ser humano se perciba unidad con el mundo, este cuestionamiento hace que el currículo pueda inscribirse en el lugar de la crítica del currículo desde el lugar de Silva, “para las teorías críticas lo importante no es desarrollar técnicas de *cómo hacer* el currículo, sino desarrollar conceptos que nos permitan comprender lo que el currículo *hace*.” (Silva, 1999, p. 13) empero vive en la diatriba de un suceso reconocido por Guerra y Bach

El currículo se constituyó originalmente dentro de una perspectiva profundamente cualitativa, que no corresponde a las necesidades contemporáneas de formación humana acelerada, que puede caer en el lugar común de la superficialidad. La aceleración de la expansión del movimiento Waldorf acaba reforzando una perspectiva conservadora distorsionada de sus fundamentos teóricos y prácticos. (Guerra & Bach, 2018, p. 867)

Esta situación tiene sus consecuencias en el currículo Waldorf, y se evidencia en el artículo de Guerra y Bach, puesto que en él se reconoce y enuncia que la postura del currículo Waldorf-Steiner es acrítica y cae en expresiones superfluas para distinguir cuales son las prácticas pedagógicas Waldorf, que se expresa con la pregunta ¿Qué es Waldorf o no? Y la respuesta depende de las tradiciones de cada establecimiento educativo. Mirar desde un punto de vista crítico⁷ el curriculum puede dilucidar como este

⁷ La comprensión de la mirada crítica al currículo se da por la orientación de Abraham Magendzo, en su artículo Derechos humanos y curriculum escolar, expresa como “La teoría crítica del curriculum parte de la premisa de que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como generalmente se piensa. Por el



instrumento institucional, como una construcción social, que construye el relato identitario de los estudiantes, de la mismísima institucional, hasta devenir en el ideal ético-moral de la institución. Entonces realizar una indagación sobre la pertinencia del currículo es la oportunidad de permitir la manifestación de la diversidad de voces y experiencias que hacen parte de la escuela, es la oportunidad de abrir espacios para los Otros, entendidos como aquellos que no han sido siquiera enunciados en el espacio educativo, es la posibilidad de preguntarse por qué hay cosas que no son aceptadas dentro del currículo.

Es tan fuerte la misión del currículo que Silva concluye su libro con la siguiente sentencia: “El currículo es autobiografía, nuestra vida, *curriculum vitae*: en el currículo se forja nuestra identidad. El currículo es texto, discurso, documento. El currículo es documento de identidad.” (Silva, 1999, p. 78)

Sumado a esto se encuentra la búsqueda de una identidad como institución que naturalmente invita a un autoexamen del establecimiento, donde la contextualización genera un acercamiento a una mirada poscolonial del currículo para así fundar una mirada que procure dejar a un lado la asimetría del poder dada por la cultura y saberes que se encuentran inmersos en el currículo, es dar visibilidad a saberes propios que se circunscriben a lo universal. Esta situación permite vislumbrar la necesidad de un dialogo entre culturas para no impartir los saberes desde la opresión a otras, es encontrar las necesidades que sin importar el contexto se manifiestan siempre, es abolir procesos de dominación, en palabras de Silva:

contrario, afirman, las estructuras sociales están creadas mediante procesos y prácticas distorsionadas por la irracionalidad, la injusticia y la coerción y tales distorsiones han calado muy hondo en nuestras interpretaciones del mundo.” (Magendzo, Derechos humanos y curriculum escolar, 2002,p. 331)



La teoría pos-colonial evita formas de análisis que conciban el proceso de dominación cultural como una vía de mano única. La crítica pos-colonial enfatiza, a la inversa, conceptos como hibridismo, traducción, mestizaje, que permiten concebir las culturas de los espacios coloniales o pos-coloniales como el resultado de una compleja relación de poder en el que tanto la cultura dominante como la dominada se ven profundamente modificadas. (Silva, 1999, p. 67)

Por lo cual un camino de renovación de currículo en este momento sociohistórico puede hacernos preguntar por como constituir diálogos y ejecutar prácticas de talante híbrido que permitan reconocer a la comunidad y lo universal, repensar los saberes y prácticas que son pertinentes a la comunidad educativa, es replantear el perfil del estudiante, del maestro, la familia y la escuela como institución historiográfica.

El gestar hibridaciones en el currículo contribuye a una mirada panorámica del mundo a la par que se mira hacia el mismo territorio, a la historia que antecedió a la misma colonia, que desde quizá un ejercicio historiográfico se silenció, por lo cual el buscar las raíces viabiliza un camino hacia la coherencia e impulsar dinámicas institucionales propias. Es desde el preguntarse por el territorio y la negación de ciertos saberes que debemos inferir también el por qué hay saberes que no se comparten en la escuela entendiendo que el currículo “reproduce –culturalmente- las estructuras sociales. El currículo tiene un papel decisivo en la reproducción de la estructura de clases de la sociedad capitalista... El currículo transmite la ideología dominante. El currículo es, en suma, un territorio político.” (Silva, 1999, p. 77)

La hibridación del currículo es la contingencia perfecta para la escuela Waldorf-Steiner, de cumplir con los principios del Hague Circle, entre ellos la contextualización del mismo,



pues puede estar predestinada la misma institución a ser obsoleta al no actuar en pro de la renovación del currículo, en otras palabras “un curriculum que le dé la espalda a la diversidad de nuevos y renovados temas que emergen constantemente, los desconozca y no tenga la capacidad de ir integrándolos al conocimiento disciplinario, está condenado, a mi parecer, a la obsolescencia, a la impertinencia y a la irrelevancia.” (Magendzo, Derechos humanos y curriculum escolar, 2002, p. 337-338) Esta práctica de renovación se ha manifestado en el territorio brasileño en el presente año, donde se presentó un documento en el marco del VI Congresso Brasil de Pedagogia Waldorf realizado em Juiz de Fora, de 18 a 23 de julho de 2023, presentan el pliego: Manifesto por uma Pedagogia Waldorf Brasileira Contracolonial e Antirracista, en el cual presentan un camino para renovar la pedagogía Waldorf-Steiner desde la siguiente postura:

Na intenção de apoiar (Movimento Waldorf Antirracista, Movimento Preto na Pedagogia Waldorf, Movimento Pindorama, Antroposofia & Política)ações que tenham como foco a erradicação do racismo institucional nas Escolas Waldorf brasileiras, caminhando, assim, rumo a uma sociedade com equidade racial, os assinantes desse manifesto defendem e desejam apoiar as instituições antroposóficas no Brasil. (movimento Waldorfantirracista,2023, p. 3)

La escuela Waldorf en Brasil está hablando de la *brasilidade* como una búsqueda de identidad, de volver a la raíz por medio del reconocimiento de lo propio, entonces el currículo de la escuela Waldorf-Steiner es la herramienta que debe transformarse para configurar una escuela con una postura crítica, pos-colonial y anti-racista, de no hacerlo se estará en contra de la misma escuela Libre-Waldorf-Steiner, en contra del ideal pedagógico, en contra de su principio humanista.



3. Metodología

3.1 Enfoque investigativo

Esta investigación se pregunta por los fundamentos del diseño de formas en la escuela Waldorf-Steiner, por la contextualización de la asignatura, sobre la cual se ha escrito poco durante 100 años, la investigación se realizó desde un paradigma que se enmarca bajo la naturaleza hermenéutica-dialógica. Donde se estableció el diálogo con las expertas quienes orientan desde su experiencia los saberes de esta asignatura.

Esta investigación entiende por paradigma “el mayor nivel de abstracción que implica la articulación lógica de un conjunto de conceptos teórico-metodológicos que el investigador asume como un sistema de creencias básicas que orientan el modo de mirar la realidad” (Pablo Borda, Dabenigno, Freidin, & Güelman, 2017, p. 12). Definición que se asemeja a la mirada de Guba y Lincoln que definen al paradigma “como el sistema básico de creencias o visión del mundo que guía al investigador” (Guba & Lincoln, 2002, p. 113).

Esta investigación busca generar conocimiento, en donde sea la interpretación y el diálogo las herramientas que lo posibiliten, por ende, puede considerarse esta investigación como hermenéutica y dialéctica, pues el diálogo es una herramienta vital para el desarrollo del conocimiento, “el objetivo final es destilar una construcción consensada que sea más informada y sofisticada que cualquiera de las construcciones precedentes” (Guba & Lincoln, 2002, p. 128). Es el encuentro entre diferentes seres humanos que comparten el modo de apreciar la realidad, entonces el diálogo, el encuentro entre ideas alimenta una comprensión sobre el diseño de formas.

3.2 Metodología: Análisis de Contenido

Para el desarrollo de la investigación se recurrió a la metodología del análisis de contenido (AC) desde la perspectiva de Krippendorff (1997), para así indagar sobre los fundamentos del dibujo de formas o diseño de formas en la escuela Waldorf, es pertinente este método ya que el autor Krippendorff define el análisis de contenido como



“una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y validas que pueden aplicarse en su contexto” (Krippendorff, 1997, p. 28). Asimismo, Ruiz Silva argumenta que el AC “es un conjunto de procedimientos que tiene como objetivo principal la producción de un meta texto analítico en el que se representa el corpus textual (información obtenida y producida en el proceso investigativo” (Ruiz, 2006, p. 136). El análisis de contenido puede “caracterizarse como un método de investigación del significado simbólico de los mensajes” (Krippendorff, 1997, p. 30). Mutti y Caregnato enuncian “AC es un medio de expresión del sujeto, donde el analista busca categorizar las unidades de texto (palabras o frases) que se repiten, infiriendo una expresión que ellas representan” (Caregnato & Mutti, 2006, p. 682). Según Krippendorff el análisis de contenido tiene tres finalidades:

Es prescriptivo, analítico y metodológico.

Es prescriptivo en el sentido de que debe guiar la conceptualización y el diseño de los análisis de contenido práctico de cualquier circunstancia; es analítico en el sentido de que debe facilitar el examen crítico de los resultados del análisis de contenido efectuado por otros; y es metodológico en el sentido de que debe orientar el desarrollo y perfeccionamiento sistemático de los métodos de análisis de contenido. (Krippendorff, 1997, p. 36)

Teniendo en cuenta las tres finalidades del análisis de contenido, se puede inferir que la interpretación de los datos-signos también ostentan la posibilidad de establecer inferencias según la intención del investigador, sin embargo, el análisis de datos tiene tres índices de investigación: la frecuencia, el equilibrio en la cantidad de atributos favorables-desfavorables y la cantidad de asociaciones para inferir sobre los datos recolectado. La presente investigación se ejecuta bajo la imbricación del análisis de contenido propuesto por Janis (1965), es decir, el análisis de contenidos semántico “procedimiento que clasifica los signos de acuerdo con sus significados” (Krippendorff, 1997, p. 46). Se analizan los datos desde sus designaciones, atribuciones o aseveraciones, con lo cual la interpretación no recaerá solo en el valor de la frecuencia de un dato-lingüístico, sino desde la creación e interpretación con base en categorías.



3.3 Etapas de la investigación

Se abordó la estructura propuesta por Krippendorff en su obra Metodología de análisis de contenido (1997).

3.3.1 Primera etapa, exploración bibliográfica, identificación de antecedentes, elaboración de situación problema

En esta etapa se formuló el problema de investigación que gira en torno a la clase de dibujo de formas, una asignatura de la pedagogía Waldorf-Steiner en la cual la protagonista es la línea y su movimiento armónico, no su función mimética. Se identificaron, en un primer paneo sobre el acervo del diseño de formas las siguientes obras: Diseño de Formas por Rudolf Kutzli (1988), Pintura y Dibujo de 1° a 8° curso escolar (2014) y Diseño de formas de 1 a 4 curso escolar Manual para maestros y padres (2021). Se exploró también, el trabajo de Gerdes, un etnomatemático quien realiza una basta investigación sobre pueblos de Angola que hacen uso de diseños geométricos y a su vez identifica el origen de varios diseños de formas, estos dibujos de Angola son especiales ya que la línea es protagonista por su movimiento y es en la investigación de Gerdes donde se logra evidenciar que la línea expresa pensamientos, narraciones y directrices. Se realizó una búsqueda sobre las representaciones iconográficas colombianas para pensar una propuesta visual del diseño de formas para el territorio colombiano, ya que el compendio de diseños de formas proviene en su mayoría de Europa y ha sido Wildgruber un maestro que actualmente invita a crear nuevas formas que partan del territorio latinoamericano.

3.3.2 Segunda etapa, análisis de antecedentes investigativos

Luego se inició un camino para identificar y analizar los antecedentes investigativos sobre el diseño de formas, logrando reconocer a Brasil como un país que hace investigaciones sobre la pedagogía Waldorf-Steiner y donde hay varias maestras que están realizando pesquisas sobre el diseño de formas. La primera investigación sobre el diseño de formas es desarrollada por Suzanne Rotermund, quien más adelante fue



contactada y promovió el encuentro con 4 maestras brasileñas que han llevado a cabo trabajos y formaciones teniendo al dibujo de formas como protagonistas: Katia Galdi, Luciana Betti y Luiza Lameirao quienes han sido entrevistadas, promotora del diseño de formas en Latinoamérica y de manera paralela escribe libros sobre diseño de formas, por lo cual fue posible indagar sobre el movimiento investigativo del diseño de formas en este momento histórico.

3.3.3 Tercera etapa, construcción de instrumentos

El tercer momento de esta investigación fue establecer las herramientas y concretar los canales de comunicación con las maestras para ser entrevistadas, en este proceso se generó un instrumento de recolección de datos, una guía de entrevista, que con el tiempo adquirió tres versiones con el fin de profundizar, además, de la consolidación de un corpus documental que se incrementó gracias a las conversiones con las maestras.

En esta etapa se estableció un corpus documental producto de la interacción con las maestras expertas en el área del dibujo de formas de Brasil, que a su vez es alimentado por obras reconocidas sobre el dibujo de formas en la pedagogía Waldorf-Steiner. Las personas a quienes se entrevistó son maestras especialistas en: dibujo de formas y sobre la pedagogía Waldorf-Steiner, quienes compartieron sus saberes e investigaciones.

La elaboración de instrumentos se desarrolló a partir del conocimiento y desconocimiento sobre la asignatura de dibujo de formas, junto al estudio de la obra de Niederhauser, quien comparte los principios del dibujo de formas siguiendo las indicaciones de Rudolf Steiner. Es importante anotar que, al ser un proceso vivo la elaboración de entrevistas vivió un devenir, ya que tras cada ronda de entrevistas emergieron nuevas preguntas a partir de los vacíos conceptuales y desconocimiento que como investigador se manifestaban.

La estructura del guion de las entrevistas se transforma con el paso de las sesiones de las rondas de entrevistas, en la versión 1 de la entrevista se enfoca en conocer a las maestras por ende el guion se compone de la siguiente manera: la experiencia



pedagógica, auto práctica, fundamentación pedagógica, currículo y enseñanza del dibujo de formas:

- ¿Cuál ha sido su camino formativo o acompañamiento pedagógico que le ha brindado el saber sobre el área de dibujo de formas?
- ¿Quiénes han sido sus referentes teóricos para impartir la asignatura del dibujo de formas?
- Para la impartición de la clase de dibujo de formas, tiene usted una estructura metodológica en la planeación de esta asignatura o le han compartido una estructura para compartir este saber artístico.

En la primera entrevista no se realizan todas las preguntas, es por ello que la entrevista 1 se culmina y las versiones de guiones que siguen toman algunas preguntas de esta para no dejar en el silencio las preguntas. En las entrevistas 2 y 3 existe una estructura en el guion que se renuevan centrándose en la asignatura: fundamentación del diseño de formas, actualidad del diseño de formas y contextualización del diseño de formas. (Ver anexos Entrevistas), a continuación se presentan algunas preguntas:

- Desde su experiencia ha surgido o no, la pregunta por la renovación curricular
- ¿Contextualizar el dibujo de formas es relevante para la escuela Waldorf o no?
¿Es una situación necesaria para la escuela renovar el currículo del dibujo de formas?
- A qué se debe que el dibujo de formas sea infravalorado o poco estudiado en la escuela Waldorf-Steiner-Freie

3.3.4 Cuarta etapa, recolección de la información

Para la recolección de datos se establecieron tres herramientas: entrevistas, la identificación de obras teóricas del dibujo de formas, o sea, el corpus documental, y la elaboración de una propuesta visual de diseños de dibujo de formas basados en las iconografías indígenas. En el desarrollo de las entrevistas surgieron nuevas preguntas, por ende, se desarrollaron entre 3 hasta 4 rondas de entrevista con las maestras citadas



anteriormente para resolver nuevos enigmas y de manera paralela, se fortaleció la recolección del corpus documental, es decir de libros referentes sobre el diseño de formas.

Entrevistas: Se establecieron tres formatos de entrevistas semiestructurada, estas tres versiones de entrevista son producto de la afinación de la herramienta, a su vez, cada una de ellas se probó con los expertos sobre el dibujo de formas y pedagogía Waldorf-Steiner. La modalidad de ejecución de las entrevistas fue de virtualidad sincrónica, debido a que cada una de las entrevistadas son expertas que viven en Brasil.

Ver anexos: Entrevista v.1, Entrevista v.2, Entrevista v.3 y Entrevista v. 3.1.

Las expertas entrevistadas son:

Tabla 1

Maestras entrevistadas

Nombre	Profesión	Institución
Luiza Lameirao	Maestra Waldorf	No respondió el formato de recolección de información.
Katia Galdi	Maestra Waldorf	Escuela Waldorf Recife, Paudalho
Luciana Betti	Maestra Waldorf en Arte	Faculdade Steiner, Sao Paolo
Susanne Rotermond	Maestra Waldorf	Monte Azul, Sao Paolo

Fuente: elaboración propia

Documentos corpus textual: El acervo documental es resultado del compartir posibilitado por las entrevistas como por los presaberes del investigador, haciendo que



el primer rastreo de obras sobre dibujo de formas aumentara, las obras son las siguientes:

Tabla 2

Textos recopilados sobre El Dibujo de formas

Obra	Autor	Editorial	Año
El dibujo de formas, un nuevo impulso pedagógico -artístico de Rudolf Steiner,	Hans R. Pau de Damasc Niederhauser.		2019
Diseño de formas, Tomo 1 (español)	Rudolf Kutzli	Hawthron Press	1988
Diseño de formas, Tomo 2 y 3	Rudolf Kutzli	Hawthron Press	1988
Gerade und Krumme, Von Formenzeichnen	Renate Schiller	Verlag Freies Geistesleben	2018
Do movimento ao Traco e á Escrita	Luiza Lameirao	Joao de Barro	2016
Mover-se entre polaridades-tornar-se criativo,	Luiza Lameirao	Joao de Barro	2022
Formenzeichnen Tomos 1-4	Maurice Le Guerrannic	Triskel Verlag	2016-2019
Grafismos indígenas: das raízes culturais	Susanne Rotermond	Faculdade Rudolf Steiner Pós graduação em Artes na Pedagogia Waldorf	2021

Fuente: Elaboración propia



Documentos personales: Se desarrolló una propuesta visual de diseños de dibujo de formas basados en las iconografías indígenas a partir de un compendio de iconografía indígena como primera instancia de renovación de los planes de estudio de dibujo de formas en Colombia y así fomentar desde esta herramienta un impulso a los maestros Waldorf-Steiner de Colombia y Latinoamérica.

3.3.5 Quinta etapa procesamiento y análisis de la información

Primero se partió de comprender al dato, el cual es “una unidad de información registrada en un medio duradero, que se distingue de otros datos, puede analizarse mediante técnicas explícitas y es pertinente con respecto a un problema determinado...reciben una forma particular con una finalidad particular” (Krippendorff, 1997, p. 76). Es decir, que los datos transportan información que posibilitan puentes entre la experiencia y la teoría concernientes al contexto del fenómeno investigado. Se siguieron los siguientes, que actúan de manera imbricada ya que sobre los datos-signos se realizan las tres acciones para establecer un *corpus textual*.

- Determinación de unidades, selección de la naturaleza del dato uso de unidades de registro, que son comprendidas como fragmentos de las unidades de muestreo.
- Muestreo, son aquellos datos que presentan la realidad investigada, es la acción de seleccionar la fuente de los datos, los cuales pueden ser recolectados por diversas herramientas de datos lingüísticos recolectados con: secuencias de artículos, intercambios internacionales de carácter oficial, documentos personales, transcripciones de entrevistas, o, unidades físicas como libros. En esta pesquisa se hizo uso de transcripción de entrevistas y libros que tratan sobre el dibujo de formas en la pedagogía Waldorf-Steiner, mientras las entrevistas se realizaron con profesionales que han estudiado e investigado el dibujo de formas, estas entrevistas se desarrollaron bajo la modalidad virtual-sincrónica. En el momento de establecer las unidades de muestreo que son las entrevistas, el registro resultó ser la práctica más fiable y puntual, en palabras de Krippendorff cuando “más familiares resulten los conceptos, más simples sean las operaciones cognitivas, más breves las cadenas inferenciales, menos cuantiosas las categorías” (Krippendorff, 1997, p. 119). Por ende, el registro se estableció bajo la



modalidad de muestreo sistemático, que es entendido por Krippendorff como “la reducción de una gran cantidad de datos potenciales a un tamaño” (Krippendorff, 1997, p. 94). Estas muestras posibilitaron tener una mirada sobre el fenómeno estudiado en una cantidad de datos que es manipulable.

Selección de unidades de Registro, en este momento es donde se inició una reducción de las unidades de muestreo para establecer unidades de registro que, en pocas palabras, son fragmentos de las unidades de muestreo que pasan por el filtro por medio de códigos que son de origen deductivo e inductivo, en palabras de Holsti, la unidad de registro es “el segmento específico de contenido que se caracteriza al situarlo en una categoría determinada” (Holsti, 1969, p. 116). Por lo cual desde la relación entre código y unidad de muestreo se empezó a fragmentar estas últimas para realizar de una forma más sencilla el momento de semántica de los datos, es decir la identificación del significado de los datos. En esta sección del análisis de contenido, la reducción de las unidades se tuvo en cuenta el *leitmotiv* del registro que es denotar “la información del suceso sobre el fenómeno que se desea registrar, es decir, los datos propiamente dichos” (Krippendorff, 1997, p. 121). De tal manera que, en la práctica de seleccionar las unidades de registro estas contuvieran en su interior una relación con los códigos que son los siguientes:

- Currículo, es la identificación de todo fragmento donde se denote una relación con la organización del plan de estudios de la asignatura de dibujo de formas, en esta recolección de segmentos se podría evidenciar si existe un orden claro de los saberes compartidos a los educandos en cada grado de las escuelas Waldorf-Steiner.
- Enseñanza, entendido como todos los momentos o acciones que se circunscriben al acto de enseñar entonces se encuentran en su interior todo segmento donde se hable de: enseñanza, consideraciones sobre lúdica, metodología, didáctica. Por lo tanto, esta carpeta puede entregar como productos una comprensión o una mirada sobre el cómo pensar, sentir y hacer una clase de diseño de formas.
- Contextualización, se agregan los fragmentos que enuncian relación con la renovación, ampliación o contextualización del plan de estudios de diseño de formas de la escuela Waldorf Steiner, es decir los fragmentos que muestran si existen indicaciones sobre



cómo o que se debe hacer para implementar iconografía de pueblos originarios del territorio donde habita la escuela.

- Fundamentación, en esta carpeta se agregan todos los segmentos de las entrevistas donde se trate directamente del diseño de formas como asignaturas y también su elemento inherente que es la línea, de tal manera que la función de esta recopilación es identificar las concepciones sobre el diseño de formas.

3.3.6 Organización de los segmentos según la herramienta de recolección de datos

Se discrimina cada entrevista y se lleva cada fragmento al documento que le corresponde, siempre manteniendo el nombre de quien enunció la premisa, observación, argumento o reflexión. Tras culminar este paso se desarrolla el montaje de los documentos en el software MAXQDA2020, para iniciar la codificación. Para poder comprender o identificar el fenómeno que se manifiesta sobre el diseño de formas en las entrevistas se desarrolla un árbol de códigos que contienen en su interior otros subcódigos para filtrar la información que se encuentra en cada documento o tabla temática este árbol de códigos es el siguiente:

Figura 1 Árbol de código en MAXQDA

✓	●	📁 Sistema de códigos	+		310
✓	●	📁 Currículo (+) (+) (+) (+)		📄	92
	>	● Enseñanza		📄	55
	>	● Contextualización		📄	7
✓	●	📁 Fundamentación			0
	>	● DibujodeFormas (+)		📄	156

Fuente: Software MAXQDA

Este sistema de códigos contiene en su interior subcódigos donde se evidencian los tipos de fenómenos en que se pueden expresar o la diversidad de la misma acción, como en el caso de la enseñanza que tiene inmerso el subcódigo de lúdica y este a su vez tipifica las formas en que los maestros comparten su saber.



Tercer paso, al tener los códigos deductivos creados se seleccionan fragmentos de cada una de las entrevistas que corresponden a los códigos nombrados anteriormente y así se crean los documentos de cada uno de los códigos, que son compuestos por tablas donde se transcribe lo dicho por las maestras, manteniendo la autoría, el número de la entrevista. Luego de clasificar los fragmentos de cada entrevista por documentos se genera un documento en el Software MAXQDA donde se importan los documentos y se genera un árbol de códigos manteniendo los ya creados y creando códigos o subcódigos si es necesario para así codificar cada uno de los documentos. Tras finalizar esta codificación de las entrevistas, se hace el mismo procedimiento con cada uno de los libros y se aplica el mismo árbol de códigos. En el caso de los libros se usan los mismos códigos y el software MAXQDA genera un documento en Excel donde se encuentran todos los fragmentos discriminados por códigos y subcódigos.

Figura 2. Fragmentos Metodología de Luiza Lameirao

Metodología	
3	ENTREVISTADA
Luiza Lameirao	Desde el movimiento antropológico de año a año que da la antropología, el dibujo de formas debe estar presente en la clase principal, luego en una clase más larga donde se practica más. Es una posibilidad creativa para los niños. En sus cuadernos que ha escrito ha llegado a la certeza que los niños actuales con el conocimiento muy vacío, informaciones rápidas, el dibujo de formas da posibilidad de mantener la concentración, la posibilidad de ser creativo. Comparación Respuestas Entrevistas / VERSION 1/Luiza Lameirao/ Respuesta 8 pregunta Para que los niños ganen habilidad, se empieza de lo grande para llegar a una línea más pequeña, y hacer un trazo más fino, para que cuando crezcan en grado tercero hacer cruzamiento, después de grado tercero hacer el vínculo con el currículo de geografía con ambientes que favorezcan la respiración, formas que equilibren la respiración. Tres primeros años capacidad de habilidad manual, siempre parte de lo grande, pequeño. Comparación Respuestas Entrevistas / VERSION 1 /Luiza Lameirao/ Respuesta 9 pregunta

Fuente: Software MAXQDA

En esta imagen se puede observar un fragmento de las unidades de registro del subcódigo de metodología que está inmerso en el código de currículo, el proceso en el caso de las entrevistas es dejar el registro del número de entrevista y tiempo de la grabación. El método de resaltar la información de cada código o subcódigo es una lectura que discrimina siguiendo los códigos deductivos y si en este código surge un subcódigo es porque es una situación específica que puede ser una cualidad del código y de manera paralela ocurre el mismo proceso en el acervo bibliográfico que se desarrolla



en otro documento en el software MAXQDA. Este proceso de creación del árbol de códigos permite que el software genere una biblioteca de fragmentos donde se clasifica la información por códigos.

Figura 3 *Biblioteca de Fragmentos de libros*

Color	Grupo de documentos	Nombre de Código	Segmento
●	Gerade und Krume	p112 Currículo\Consideraciones	Así como en la pintura de las clases bajas los temas surgen de los colores activos, en el dibujo de las formas también se crean a partir de las condiciones de la forma misma. Las formas significativas se crean mediante la limitación y la simplificación o mediante la exageración y el énfasis en las que ciertos elementos formales se retiran y otros se enfatizan, la forma se tematiza. Después de todo, ella puede adquirir cualquier propiedad
●	Gerade und Krume	p148 Currículo\Consideraciones	en el papel. Si la actividad de equilibrio se convierte en un hábito, una necesidad para usted, también puede aplicarse en situaciones de la vida. ¿Qué movimiento interior tengo que hacer cuando me siento agobiado, cuando las cosas se me ponen demasiado apretadas, cuando pierdo el suelo bajo mis pies?
●	Gerade und Krume	p148 Currículo\Consideraciones	Así que no se trata de dominar el difícil proceso de reflejar simplemente como una habilidad, sino más bien de ver lo que aún no está terminado, aún no armonizado y necesita suplementación como algo que está presente en todas las situaciones de la vida. Cultivar sentimientos y encontrar oportunidades para crear equilibrio.
●	Rudolf Kutzli\Tomo 2	117 Currículo\Enseñanza\Metodología\Disposición corporal	En el mismo contexto surge un tercer elemento que tiene un carácter específico de método: que debe dejar que el niño dibuje lo que quiere en sus dibujos humanos en el dibujo. Que

Fuente: Documento de Excel producido por MAXQDA

En esta imagen se puede apreciar como los fragmentos se encuentran organizados en una tabla que discrimina por las siguientes variables: documento, página y segmento. Esta herramienta posibilita que se pueda establecer un diálogo entre los autores como las entrevistadas, de manera que se puede cruzar cada fragmento de entrevista o libro, que no se basa en la medición de frecuencias sino en el cruce de posturas para poder interpretar la mirada de cada autor y maestra entrevistada.

Luego de realizar la codificación de los datos, de tener la biblioteca de segmentos organizados por códigos, se inicia la lectura y la generación de interpretaciones de cada una de las unidades de registro según su código y el software MAXQDA por medio del uso de la herramienta de tabla de resumen. Esta herramienta permite filtrar y aclarar el pensamiento frente a los segmentos de las entrevistas.



Figura 4 Tabla de resumen de las entrevistas

The screenshot shows the MAXQDA software interface. On the left, there is a tree view of the coding system (Sistema de códigos) with categories like Formación, Currículo, Enseñanza, Contexto, and Fundamentos. The main area displays a matrix of coded segments (Segmentos codificados) with columns for each segment and rows for each code. The segments are color-coded (green, blue, yellow). To the right of the matrix, there is a summary (Resumen) for each segment, providing a detailed description of the content.

Sistema de códigos	Tabla...	Tabla...	Tabla...	Tabla...	Tabla...	Tabla...	Tabla...	Katia...	Resumen
Formación									Entonces la formación es el primer espacio, yo pienso que es el lugar donde más debe ejercitar esto, haciendo y comprendiendo los fundamentos son tres etapas: hacer, observar y comprender los fundamentos.
Currículo									La comprensión del tema por tres momentos y así dar saberes que posibiliten a los maestros bases que les inviten a ser más creativos y resolutivos en el aula ante sus educandos
Enseñanza									tiene que pasar por una comprensión que lleva tiempo, que va a ser a través de su propio cuerpo
Contexto									he estado recopilando notas, recopilando imágenes de ideas, así que mi formación va un poco en esa dirección
Fundamentos									ahí habrá un fundamento que va a alimentar la consciencia del maestro
Descubrimiento									Comience con lo que son los fundamentos pedagógicos de diseño de la manera que usted sabe
									é que muchos profesores empezaron a hacerlo todas las mañanas, dibujando formas durante 10 minutos
									así que fueron los maestros los que tuvieron experiencia y los que la transmitieron de boca a oreja
									la ejercitación del maestro ya que no es solo una comprensión mental, tiene que pasar por una comprensión que lleva tiempo, que va a ser a través de su propio cuerpo,
									había muchas personas con dispersión y eso cambio con la práctica
									desarrollar una consciencia con preguntas que puede simplemente

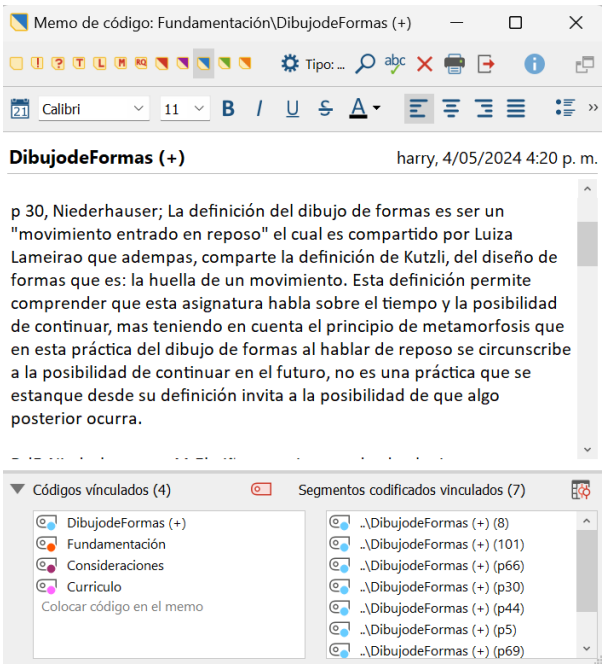
Fuente: Software MAXQDA

En esta tabla se puede observar cómo se discriminan las variables y si se llegan a cruzar los códigos, en la segunda columna se encuentran los fragmentos que corresponden al código y su ubicación, por último, la tercera columna es el resumen, donde se genera una observación que procura unificar el segmento codificado.

Mientras la generación de resumen de los libros se elabora a partir de la herramienta de memos, de manera que se genera un compendio de interpretaciones y reflexiones en torno al código o subcódigo, tal como lo muestra la siguiente imagen.



Figura 5 Memos segmentos libros



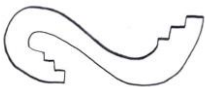
Fuente: Software MAXQDA

La herramienta de memos permite aclarar el pensamiento al momento de leer los fragmentos seleccionados, además, posibilita la clasificación por códigos. Al tener toda la información de los libros reunida en memos donde se vinculan segmentos de códigos se genera un documento en Excel con el compendio total de memos que discrimina la información.

Figura 6 Memos clasificados en Excel

Título	Texto de memo	Origen	Código
Grado cuarto	V4p3 Le Guerranic, se expresa como la práctica de los tejidos del diseño de formas tiene la intención de potenciar el pensamiento por medio de la atención que se debe expresar en los cruces de la formas, y esto permite irse conscientización de la percepción del mundo.	Código	Grado cuarto
Encuentros de saberes para aprender como maestros el DdF	Denotar el fenómeno de enseñanza dirigido desde la búsqueda del saber desde la interacción con pares académicos	Código	Encuentros de saberes para apren
p48		Document	
Memo libre (1)		Memo libr	
	DdF, Niederhauser, p8;Expresa Niederhauser los momentos en que Steiner habla sobre el dibujo de formas y comparte como actua sobre el cuerpo eterico, que es el cuerpo vital que es alimentado por la repetición o ritmo y uno de los efectos e la armonización del mismo que se efectuará como consecuencia en el cuerpo físico.	Document	
Secuencia lúdica	DdF, Niederhauser, p8; Se entrega la primera secuencia lúdica del diseño de formas cuando se trata el tema de la simetría además, da una mimrada sobre que pasaría en el interior del niño, que es	Código	Secuencia lúdica

Fuente: Documento de Excel producido por MAXQDA



La organización de los memos posibilita poder usar la información de manera más rápida y eficiente, esto promueve tener una mirada panorámica de la información que es generada por la interpretación de los segmentos de los libros. En el siguiente momento se genera un documento que es el compendio de las tablas de resumen y los memos, que son nombrados como resumen:

Resumen currículo

Resumen fundamentación

Al tener ya toda la información guardada en solo dos documentos inicia la triangulación de la información, este proceso inicia con la creación de dos documentos:

Análisis fundamentación

Análisis currículo

En estos documentos se encuentra la interpretación de los datos que se encuentra organizado por los códigos, en ese cruce de información se establece un diálogo entre los referentes teóricos y los datos, lo que permite generar claridad en los fundamentos de la asignatura de dibujo de formas. La interpretación se va haciendo a lo largo de todos los procesos de organización y codificación de la información, pero también fue necesario un proceso interpretativo para contestar las preguntas de la investigación.



4. Análisis de la información

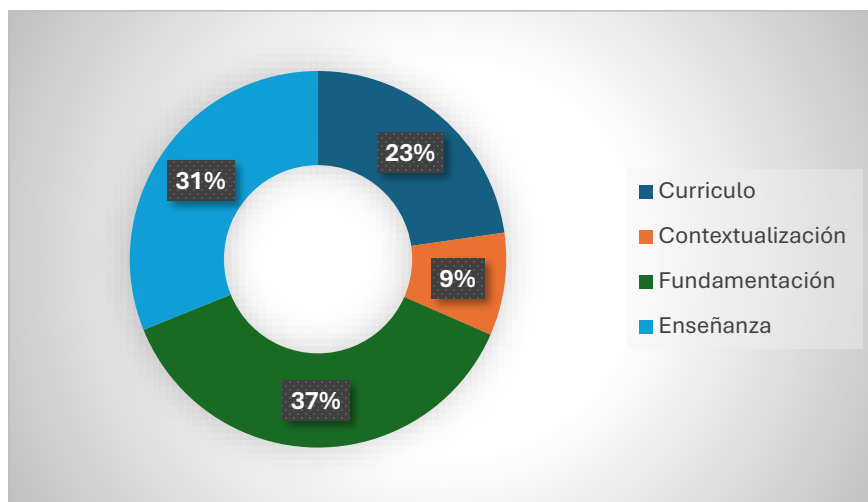
En el presente capítulo se desarrolla el análisis de los datos recolectados por medio de los instrumentos de recolección de datos: entrevistas y bibliografía acerca del diseño de formas. Donde se analizaron los datos a partir del árbol de categorías que se desarrolló en el software MAXQDA, que son los códigos deductivos desarrollados en el capítulo de antecedentes. En la primera parte de este capítulo se elabora una revisión cuantitativa de la información recolectada de: entrevistas y bibliografía; en la observación cuantitativa no se puede apreciar la frecuencia de los libros ya que es un compendio de imágenes que el software MAXQDA no logra identificar, ni crear nubes de palabras, por ende será este análisis desde el porcentaje de frecuencia de los segmentos en cada código deductivo. En el segundo momento se realiza la triangulación entre los datos recolectados por medio de las entrevistas y los libros, estos documentos que surgen son titulados como: análisis currículo y análisis fundamentación.

4.1. Análisis cuantitativo de las entrevistas

El análisis que se desarrolla en este capítulo establece un reconocimiento de la frecuencia de cada uno de los códigos deductivos que se manifiestan en las entrevistas desarrolladas a las maestras brasileñas, las cuales tienen una experiencia contrastada en el diseño de formas. En un segundo momento se identifican las palabras que tienen mayor recurrencia en todas las entrevistas para así identificar como en el discurso de las maestras existen frecuencias que dan forma a un discurso que son denotadas visualmente gracias a la herramienta de nube de palabras, para así establecer luego relaciones entre estas y así vislumbrar el enfoque conceptual que manifiestan las entrevistas.



Figura 7 *Porcentaje de las frecuencias de los códigos deductivos*



Fuente: Elaboración propia

Al observar la presencia de los segmentos codificados se evidencia que las categorías relevantes con dos dígitos de porcentaje son: Fundamentación con un 37%, Enseñanza con 31% y en el tercer lugar Currículo con un 23%, mientras que una de las categorías centrales de la investigación como lo es la contextualización solo corresponde al 9% de los segmentos codificados. Esto implica que la fundamentación del diseño de formas al ser la categoría con mayor afluencia de segmentos pueda ser un camino para resolver las dudas epistemológicas y pedagógicas que residen en el desconocimiento del diseño de formas, se evidencia la importancia de las formas de enseñar ya que a esta categoría le corresponde el 37% de segmentos codificados y se encontró poca relevancia de la contextualización. Esta situación puede evidenciar también que la contextualización no es una categoría importante desde la pedagogía, o, no es una pregunta reiterativa o también, que no se esté desarrollando una propuesta pedagógica para enseñar el diseño de formas contextualizado, de manera que el murmullo de este 9% es la oportunidad de dilucidar la potencia investigativa que reside en el contextualizar esta asignatura según el territorio donde se encuentre la escuela Waldorf-Steiner.

Al tener una mirada panorámica de la cantidad y tipificación de los datos segmentados, es momento de identificar las frecuencias y sus valores para evidenciar las palabras con



mayor reincidencia en estas entrevistas que fueron desarrolladas gracias a la participación de maestras formadoras brasileñas de largo recorrido como lo son: Luiza Lameirao, Luciana Betti, Katia Galdi y Suzanne Rotermund.

Para el proceso de identificación de frecuencias en el programa MAXQDA se desarrolla una lista de exclusión para que solo palabras claves sean contabilizadas, el software comparte el listado que es el *anexo Frecuencia Entrevistas*, además, se desarrolla una nube de palabras donde se encuentran las primeras 19 palabras con una aparición de 10 veces o más. A continuación, se presentan los primeros diez términos que presentan mayor recurrencia dentro de las entrevistas:

Tabla 3

Frecuencia de palabras de las entrevistas

Palabra	Frecuencia	%	Documentos	Documentos %
formar	115	12,47	7	100,00
dibujar	111	12,04	7	100,00
movimiento	62	6,72	4	57,14
cualidad	32	3,47	4	57,14
verdad	26	2,82	6	85,71
comparación	23	2,49	7	100,00
diseñar	19	2,06	7	100,00
quinto	19	2,06	3	42,86
cuarto	15	1,63	4	57,14

Fuente: Elaboración propia

En esta tabla ya se puede evidenciar que el dibujo y la forma son términos que se expresan con reiteración en las entrevistas, y el término movimiento empieza a emerger como palabra relevante, para poder comprender que es el diseño de formas, ya que desde un principio expresa el teórico Rudolf Kutzli que el diseño de formas es la huella de un movimiento, de manera que no se puede hablar de diseño de formas sin apreciar la conexión natural con el movimiento, otros dos conceptos importantes dentro de la tabla de frecuencias son las palabras: quinto y cuarto, que con el progreso del análisis se podrá



evidenciar que en estos grados se da una situación particular, son las puertas donde el plan de estudios puede trabajar la contextualización ya que desde el plan de estudios de ciencias sociales inicia el estudio histórico del país y el continente, esta frecuencia se contrarresta con la poca aparición de los segmentos de codificación donde la contextualización aparece que es de un 7,5%.

⁸Un producto más de la codificación de las entrevistas es el uso de la herramienta de nube de palabras donde visualmente se puede ver 15 palabras que son relevantes por frecuencia:

Figura 8 Nube de palabras de las entrevistas



Fuente: SoftwareMAXQDA

En la nube de palabras se puede observar que los términos fundamentales son el dibujar y la forma y estas atraviesan a las demás, entre estas se pueden agrupar relaciones como:

Caminar, movimiento, sensación y tiempo, en esta relación se puede apreciar el valor lúdico del movimiento para entregar a los educandos las formas que han de representar

⁸ En la nube de palabras surge una fe de errata, el software MAXQDA, reconoce las palabras quinto y cuarto como quintar y cuartar respectivamente



sobre el papel, y para llegar a este punto que es el último momento de la clase, nos permite apreciar que la asignatura de dibujo de formas atraviesa el cuerpo a partir de experiencias sensibles que denotan lo connotativo del movimiento en el espacio y como él transcurre en el tiempo, de ahí que pueda ir tomando mayor fuerza la definición de Kutzli, quien presenta al diseño de formas como la huella del movimiento. Esta relación de palabras puede connotar que la lúdica y la didáctica serán categorías que relucirán en el transcurso del análisis.

Currículo, Steiner, cuarto, quinto, encarnación, estos términos tienen una relación clara con los objetivos de la investigación que es la contextualización del plan de estudios; varias maestras entre ellas Galdi y Rotermond expresan que son en estos grados donde se puede realizar una inserción de los diseños de las comunidades indígenas del territorio y se liga a un descubrimiento, pues el currículo de la escuela Waldorf tiene como meta ulterior la encarnación del ser humana, entendida como la concientización de su yo sobre la tierra y él como puede transformar el mundo desde su accionar. Además, el currículo participa de una manera particular ya que al ver los segmentos habla de la presencia del maestro como un investigador que puede generar un trabajo de contextualizar el dibujo de formas en el plan de estudios al relacionarlo con las ciencias sociales, es decir la historia del territorio.

Diseñar, elemento, cualidad, estos términos se encuentran para establecer un diálogo sobre la línea y sus arquetipos como: curva y recta, pues cada vez que se usó la palabra cualidad se referían de manera connotativa o denotativa de la línea, además, se empieza a vislumbrar el ritmo como una propiedad de la línea que es aprovechada para enseñar a los niños o educandos desde la repetición de movimientos de manera armónica, por ejemplo, la línea no es aprovechada en su plenitud si no se genera una interacción constante entre lo recto y curvo.

Dibujo, formas, fundamento, esta tríada tiene una relación por su acercamiento en el reconocer el fundamento pedagógico y antropológico del diseño de formas, pues uno de los hallazgos al ver la codificación de la nube de palabras es que Kutzli desarrolla un plan de estudios.

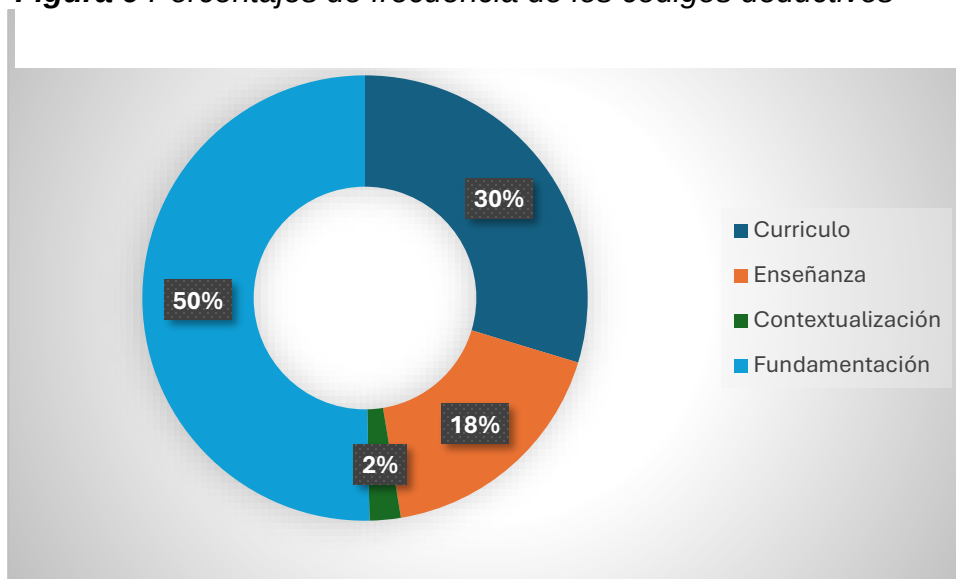


En la generación de la nube de palabras se puede ver como desde otro lugar que no es la codificación surgen términos que van suministrando resonancias con la búsqueda del proyecto como lo es la contextualización del dibujo de formas que se evidencia en la relación II (Currículo, Steiner, cuarto, quinto, encarnación). Otra observación que se puede denotar es la aparición tacita de la línea, es como si la nube de palabras merodeara su presencia a partir de la descripción de su ser como elemento puro en las artes.

4.2 Análisis cuantitativo del corpus bibliográfico

En esta parte del capítulo de análisis de los datos se realiza una cuantificación de la cantidad de segmentos según los códigos deductivos desarrollados en el capítulo de metodología, para así identificar las tendencias de los documentos, como la influencia de los autores sobre el diseño de formas.

Figura 9 Porcentajes de frecuencia de los códigos deductivos



Fuente: Elaboración propia

En esta primera observación se puede apreciar cómo los segmentos se distribuyen por porcentajes que evidencian el fenómeno de la frecuencia, a continuación, nombro el orden de mayor a menor porcentaje de presencia. El código con mayor presencia en los documentos es fundamentación, el cual tiene una recurrencia del 50%, luego el código currículo 30%, en el tercer lugar enseñanza 18% y por último el código contextualización



2%. En esta primera mirada se puede contemplar como el código contextualización tiene poca recurrencia cuando es uno de los centros, además de la fundamentación de este saber artístico en la escuela Waldorf-Steiner, mientras que en el otro extremo se encuentra el Currículo, código que evidencia fuerza y presencia sobre el qué es el diseño de formas, desde su técnica, entrega de saberes y su problemática artística.

La contextualización es un código que ante su escasa presencia permite identificar cómo no es una categoría fuerte dentro del diseño de formas, su poca presencia como frecuencia aprecia que esta investigación es coherente y pertinente.

En un segundo momento se toman el código deductivo fundamentación que se bifurca en código Dibujo de formas y línea con la intención de direccionar la información con precisión, se entiende por el código dibujo de formas, cada segmento de información que comparta la definición, búsqueda artística y finalidad, por el código línea, todo segmento que denote una comprensión teórica, técnica y características sobre este elemento gráfico protagonista en el diseño de formas.

Tabla 4

Frecuencia de subcódigos del código fundamentación

FUNDAMENTACIÓN				
Autor	Libro	Segmento cód. Dibujo de Formas	Segmento cód. Línea	TOTAL
Hans Niederhauser	El dibujo de formas, un nuevo impulso pedagógico-artístico de Rudolf Steiner	29	4	33
Renate Schiller	Gerade und Krumme	14	29	43



Katia Galdi	Linhas que Rastreiam o movimento	4	1	5
Luiza Lameirao	Tomo 1	5	2	7
Luiza Lameirao	Caderno 2, Mover-se entre polaridades- tornar-se criativo	0	0	0
Maurice Le Guerranic	Formenzeichnen Nr 1	1	7	8
Maurice Le Guerranic	Formenzeichnen Nr 2	2	6	8
Maurice Le Guerranic	Formenzeichnen Nr 3	2	1	3
Maurice Le Guerranic	Formenzeichnen Nr 4	1	0	1
Rudolf Kutzli	Creative form drawing 1	8	8	16
Rudolf Kutzli	Creative form drawing 2	5	12	17
Rudolf Kutzli	Creative form drawing 3	1	4	5
Thomas Wildgruber	Pintura y dibujo de 1° a 8° curso escolar	5	5	10
TOTAL		77	79	156

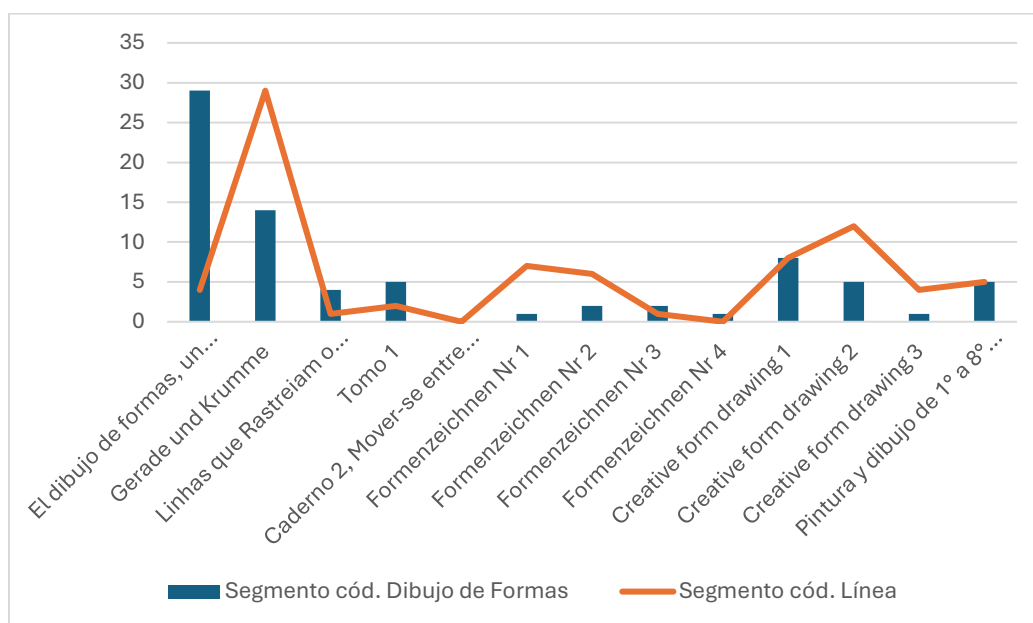
Fuente: Elaboración propia

En la observación de esta tabla se puede observar que los segmentos de este código tienen mayor recurrencia en la obra de Niederhauser, Schiller y el compendio de Kutzli



que son tres tomos sobre el diseño de formas. Mientras las obras de Lameirao, Le Guerranic no presentan una recurrencia de segmentos significativa. De tal manera que ya empieza a contrastar que quien recopiló la información del diseño de formas en un inicio es Niederhauser y quien realizó la última investigación sobre el diseño de formas tiene una afluencia considerable dentro de los segmentos.

Figura 10 Comparativo de los códigos Diseño de Formas y Línea por cada libro



Fuente: Elaboración propia

Ahora al realizar una gráfica comparativa entre los segmentos de los subcódigos Dibujo de formas y Línea se denota que la obra de Niederhauser y Schiller tienen una presencia considerable, como también contrastan en su investigación su fortaleza, mientras Niederhauser comparte las bases sobre el diseño de formas, Schiller desarrolla con más fuerza el concepto de la línea y paralelamente Kutzli también es un teórico que en el que se encontraron ambos códigos con regularidad en sus tres obras, donde la tercera tiene menor recurrencia ya que empieza a describir el proceso de metamorfosis de las formas de la estructura arquitectónica del Goetheanum en Dornach, Suiza. De la misma manera que la obra de Le Guerranic es un compendio de diseños de formas para la primaria en la escuela Waldorf-Steiner donde reconoce en algunos diseños a su autor, y con una estructura similar, se presenta la obra de Galdi que es un compendio de formas y



pequeñas reflexiones de un grupo de maestros formándose en dibujo de formas en Brasil.

Existe también una diferencia en el objetivo de los libros creados por Lameirao y Wildgruber, que se expresa en la escasa recurrencia de los dos subcódigos donde la autora brasileña desarrolla una mirada antropológica y pedagógica sobre el diseño de formas, al igual que Wildgruber, comparte indicaciones metodológicas del diseño de formas.

Tabla 5

Frecuencia del código contextualización

CONTEXTUALIZACIÓN		
Autor	Libro	Segmento cód. Contextualización
Renate Schiller	Gerade und Krumme	4
TOTAL		4

Fuente: Elaboración propia

En este código se evidencia como el dibujo de formas no presenta en las obras anteriores información sobre el cómo contextualizar el diseño de formas en la escuela Waldorf-Steiner, teniendo en cuenta que Schiller es una autora contemporánea se puede vislumbrar que es un asunto más actual, mientras los textos que fueron contemporáneos a Steiner o Kutzli fueron las obras que dieron el fundamento teórico de esta asignatura. Este vacío investigativo permite ver que es una problemática con la posibilidad de ser la investigación contemporánea.

Tabla 6

Frecuencia de los códigos currículo y enseñanza

Autor	Libro	Segmento cód.	Segmento cód.	TOTAL
--------------	--------------	--------------------------	--------------------------	--------------



		Currículo	Enseñanza	
Hans Niederhauser	El dibujo de formas, un nuevo impulso pedagógico-artístico de Rudolf Steiner	36	14	50
Renate Schiller	Gerade und Krumme	33	13	46
Katia Galdi	Linhas que Rastreiam o movimento	0	0	0
Luiza Lameirao	Tomo 1	3	3	6
Luiza Lameirao	Caderno 2, Mover-se entre polaridades-tornar-se criativo	2	0	2
Maurice Le Guerranic	Formenzeichnen Nr 1	0	0	0
Maurice Le Guerranic	Formenzeichnen Nr 2	0	0	0
Maurice Le Guerranic	Formenzeichnen Nr 3	0	0	0
Maurice Le Guerranic	Formenzeichnen Nr 4	1	0	1
Rudolf Kutzli	Creative form drawing 1	0	2	2
Rudolf Kutzli	Creative form drawing 2	17	19	36



Rudolf Kutzli	Creative form drawing 3	0	0	0
Thomas Wildgruber	Pintura y dibujo de 1° a 8° curso escolar	3	2	5
TOTAL		95	53	148

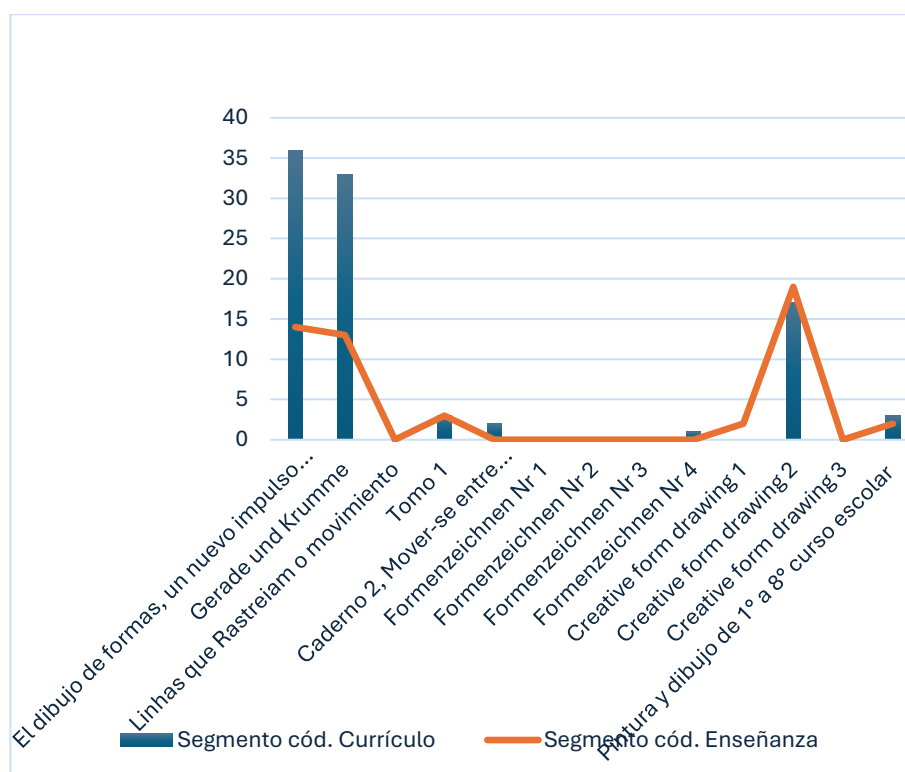
Fuente: Elaboración propia

En esta tabla se puede identificar como la obra de Niederhauser, Schiller y el segundo tomo de la obra de Kutzli se mantienen como obras que ofrecen recurrencia de los códigos buscados, mientras la obra de Lameirao, Le Guerranic son publicaciones que no suministran segmentos. El cambio más evidente es la obra de Kutzli, en su segundo tomo se enfoca en la problemática de la educación brindando caminos u observaciones sobre el cómo y con qué compartir el saber del diseño de formas.

Por su parte, la obra de Wildgruber comparte algunos segmentos sobre el cómo enseñar y las temáticas según los años, pero, es importante compartir que en su obra se comparten secuencias metódicas del cómo realizar pinturas en las clases de artes, con una secuencia didáctica en las clases de diseño de formas, tema que es solo un fragmento de esta publicación del maestro alemán.



Figura 11 Comparación frecuencia de los códigos currículo y enseñanza



Fuente: Elaboración propia

En esta gráfica comparativa de la frecuencia de los códigos currículo y enseñanza, se ilustra que el código currículo tiene gran presencia en las tres obras de: Niederhauser, Schiller y Kutzli (segundo tomo), así, se visualiza a estos autores como influyentes en la asignatura de diseño de formas. Por ende, se puede decir que existe una propuesta curricular clara y como contraparte el código enseñanza presenta menor recurrencia por lo tanto, este código no se trata con fuerza o no es el centro de las obras que presentaron una frecuencia en valores de 0 (cero) como Le Guerranic, Galdi o que tuvieron valores, bajos, pero permite a su vez connotar que la obra de Kutzli tiene un orden claro donde su primer tomo se enfoca en la fundamentación y en el segundo tomo trata sobre los saberes referentes a la enseñanza de este saber.



Tabla 7*Frecuencia total del corpus bibliográfico*

Autor	Libro	Segment o cód. Currículo	Segmento cód. Enseñanza	Dd F	Líne a	Co n	TOTAL
Hans Niederhause r	El dibujo de formas, un nuevo impulso pedagógico- artístico de Rudolf Steiner	36	14	29	4	0	83
Renate Schiller	Gerade und Krumme	33	13	14	29	4	93
Katia Galdi	Linhas que Rastreiam o movimiento	0	0	4	1	0	5
Luiza Lameirao	Tomo 1	3	3	5	2	0	13
Luiza Lameirao	Caderno 2, Mover-se entre polaridades- tornar-se criativo	2	0	0	0	0	2
Maurice Le Guerranic	Formenzeichne n Nr 1	0	0	1	7	0	8
Maurice Le Guerranic	Formenzeichne n Nr 2	0	0	2	6	0	8
Maurice Le Guerranic	Formenzeichne n Nr 3	0	0	2	1	0	3

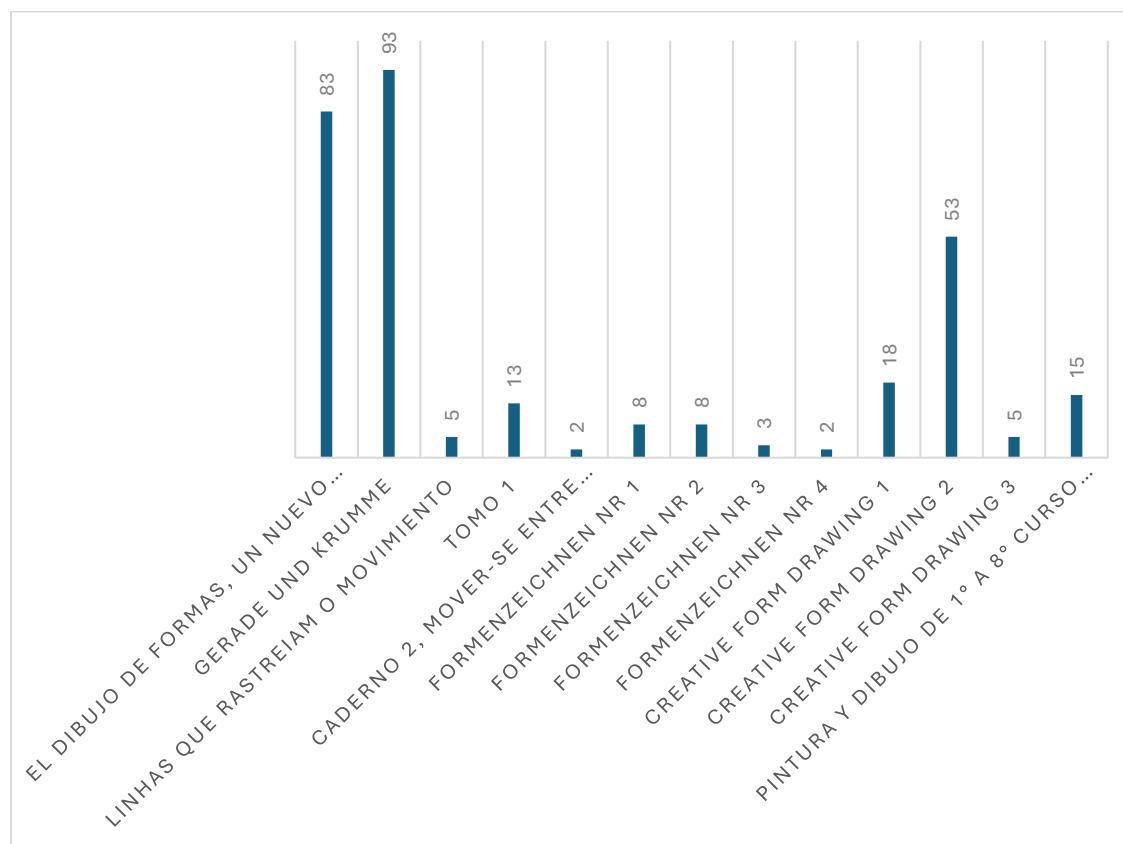


Maurice Le Guerranic	Formenzeichne n Nr 4	1	0	1	0	0	2
Rudolf Kutzli	Creative form drawing 1	0	2	8	8	0	18
Rudolf Kutzli	Creative form drawing 2	17	19	5	12	0	53
Rudolf Kutzli	Creative form drawing 3	0	0	1	4	0	5
Thomas Wildgruber	Pintura y dibujo de 1° a 8° curso escolar	3	2	5	5	0	15
TOTAL		95	53	77	79	4	308

Fuente: Elaboración propia



Figura 12 Frecuencia total del corpus bibliográfico



Fuente: Elaboración propia

Al revisar el conjunto de segmentos como se ilustra en la gráfica, el primer libro de diseño de formas elaborado por Niederhauser, Schiller y el compendio de Kutzli son las publicaciones que más comparten segmentos a la presente investigación y alimentan con reiteración cada código deductivo de la misma. Mientras las obras que presentan poca recurrencia son las obras de Le Guerranic, Lameirao, Wildgruber y Galdi.

Las frecuencias permiten denotar como la obra de Niederhauser y Kutzli se mantienen vigentes, como la obra de Schiller es una nueva voz dentro del panorama pedagógico Waldorf-Steiner, pues comparte reflexiones contemporáneas de este saber y lo evidencia al compartir fragmentos sobre la contextualización de esta asignatura en las escuelas Waldorf.

Otra observación es que la obra de Niederhauser mantiene los saberes que compartió Steiner en su obra, por lo cual, se consolida como una obra que postula los fundamentos



pedagógicos y antropológicos de esta asignatura, y por su parte, Schiller comparte un diálogo moderno sobre esta asignatura y abre las posibilidades del diseño de formas en este momento histórico.

4.3. Análisis cruzado de las entrevistas y del corpus bibliográfico

En esta parte del análisis se realiza un barrido general para poder deducir a partir de la lectura de frecuencia de los códigos deductivos, la relevancia de estos. Por ello, a continuación, se encuentra una tabla con los valores totales de los segmentos.

Tabla 8

Frecuencia total códigos

CÓDIGOS	Bibliografía	Entrevistas
Currículo	92	103
Contextualización	4	40
Fundamentación	156	169
Enseñanza	55	144
TOTAL	307	456

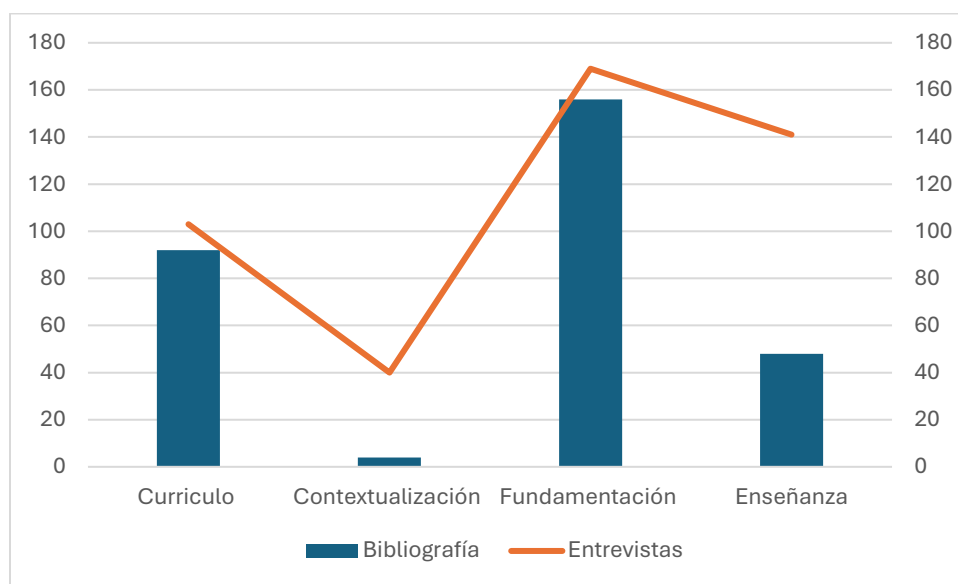
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10 es posible identificar que el código contextualización tiene poca frecuencia en la bibliografía y una mayor ocurrencia en las entrevistas de las maestras, donde los segmentos de entrevistas demuestran una diferencia notoria con los libros, por lo cual se puede asumir que las entrevistadas reconocen esta problemática como una situación de los tiempos actuales, siguiendo este patrón donde las entrevistas suministran mayores segmentos de información, es en el código de enseñanza donde la diferencia se acerca a ser el triple de la cantidad de segmentos de la bibliografía. En los demás códigos: currículo y fundamentación no tienen una diferencia significativa.

Tras identificar estas diferencias en las recurrencias de los códigos es importante resaltar que las entrevistadas son maestras activas del diseño de formas ya sea en escuelas o formación de maestros Waldorf o en el trabajo en la universidad Faculdade Steiner, entonces, su experiencia laboral contribuye a que los códigos contextualización y enseñanza tengan una presencia considerable con respecto al otro instrumento de recolección de información, las entrevistas. Tal como se evidencia en la siguiente gráfica.



Figura 13 Comparación frecuencia de códigos deductivos



Fuente: Creación propia

4.4. Análisis cuantitativo sobre el código Fundamentación

En esta primera observación de los datos se puede evidenciar las frecuencias de los subcódigos inmersos en el código de Fundamentación. Como primera observación en la codificación de entrevistas y libros se denota la relevancia del código Fundamentación que trabaja el Diseño de Formas, donde se manifiestan cinco códigos inductivos que son gestados desde la selección de fragmentos o en la información misma:

1. Dibujo de formas
 - a. Dibujos de Formas como lenguaje
 - b. Cuerpo
 - c. Finalidad o beneficios
2. Línea y Movimiento



A continuación, se presentan las frecuencias en cada subcódigo que corresponden a la recopilación de datos de las entrevistas y libros.

Figura 14 *Fundamentación, Frecuencias libros*

▼	●	DibujodeFormas (+)		18
	●	DdF como lenguaje		13
	●	Cuerpo		19
	●	Finalidad o beneficios		27
>	●	Línea y Movimiento		79

Fuente: Esquema generado por

MAXQDA

Figura 15 *Fundamentación, Frecuencias entrevistas*

▼	●	DibujodeFormas (+)		37
	●	DdF como lenguaje		1
	●	Cuerpo		8
	●	Finalidad o beneficios		22
>	●	Línea y Movimiento		55

Fuente: Esquema generado por

MAXQDA

En estas dos imágenes se puede evidenciar que la línea y movimiento es un subcódigo importante que contiene una cantidad considerable de fragmentos o unidades registro, seguido por el subcódigo finalidad o beneficios, estos fragmentos resultan ser una información inesperada dentro del proceso de codificación, ya que permite ver que esta asignatura no solo se fundamenta en el trabajo del movimiento armónico de la línea, de tal manera que se puede hablar de la existencia de un accionar profundo del D.d.F. sobre su practicante; en un tercer lugar, el cuerpo empieza a evidenciar como este saber transita por el cuerpo para luego plasmar sobre un soporte, es decir la hoja y por último,



existe una relación entre el D.d.F. y el lenguaje, donde se empieza a edificar una relación entre lo simbólico que se manifiesta en el movimiento de la línea, como un producto cultural.

Tabla 9

Frecuencia total subcódigos Fundamentos

Variables totales	f	%
(entrevista+libros)		
Dibujo de Formas	45	17,3
DdF como lenguaje	34	13,13
Cuerpo	27	10,42
Finalidad y beneficios	49	19
Línea y Movimiento	104	40,15
TOTAL	259	100

Fuente: Creación propia

En una primera observación de las frecuencias de los subcódigos de las entrevistas y libros se puede evidenciar que existe una tendencia fuerte con la línea y movimiento que es el elemento fundamental del diseño de formas, a este subcódigo le corresponde un 40,15%, por ello se puede hablar que en este análisis el concepto a aclarar es la línea, y luego ir determinando la riqueza que tiene en su interior este elemento pues se socava en la tensión curva-recta, el movimiento, el ritmo y la relación entre el color-línea, esto implica que puede darse una mirada más objetiva sobre el qué y cómo se usa la línea en el diseño de formas; el segundo subcódigo llamado finalidad y beneficios que tiene un valor del 19%, resulta ser una emergencia que ocurre al codificar pues las entrevistadas



como el acervo bibliográfico empiezan a describir los beneficios que genera la práctica del diseño de formas desde los aspectos éticos y corporales demostrando que la enseñanza de este arte no se enfoca solo en la armonía del trazo sino en el efecto interior sobre el dibujante; en un tercer puesto, se encuentra el Dibujo de formas el 17,3%, en estos fragmentos se hallan las definiciones sobre esta asignatura que se han desarrollado desde la época de Steiner, en la vanguardias del S. XX hasta maestros de esta época, y en los últimos dos puestos se encuentran dos subcódigos que emergieron que son: DdF como lenguaje 13,13%, en este código se puede mostrar la simbología inmersa en el movimiento de la línea y, Cuerpo 10,42% el cual identifica como el cuerpo es un protagonista en el proceso de enseñanza de este arte del movimiento. Estos últimos subcódigos son emergencias que surgen dentro del proceso de codificación donde empieza a verse una acepción del diseño de formas y es comprender esta asignatura como un lenguaje y el cuerpo como un subcódigo empieza a identificar como la didáctica atraviesa la corporalidad de los practicantes y del ejercicio docente; de tal manera que un trabajo bidimensional como es el dibujo para ser compartido o enseñado debe ser como una experiencia física donde el cuerpo es el instrumento fundamental.

4.5. Análisis cuantitativo sobre el código enseñanza

En este segmento del análisis se busca presentar como en el código deductivo enseñanza, surgen tres códigos inductivos por la temática que presentan cada uno de los segmentos, que son los siguientes:

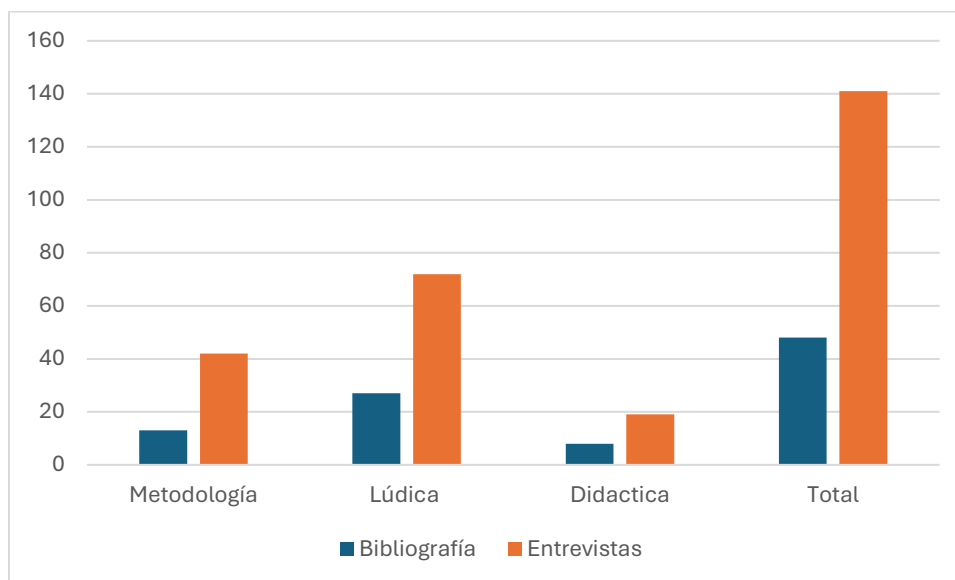
Metodología, entendido como el proceso metodológico para enseñar el diseño de formas,

Lúdica, estrategias sensibles y sensoriales que posibilitan la enseñanza del diseño de formas.



Didáctica, técnicas que promueven las enseñanzas de la clase de diseño de formas.

Figura 16 Comparación de la frecuencia de los subcódigos de Enseñanza



Fuente: Elaboración propia

En este proceso de identificar segmentos de los nuevos códigos inductivos se puede contemplar como las frecuencias son más altas en las entrevistas, lo cual fortalece la relación con la actividad laboral de las maestras entrevistadas, mientras los libros del dibujo de formas no presentan un desarrollo alto en el proceso de enseñanza como se ve en la figura 20. Esta observación hace latente que la lúdica es una problemática que han trabajado las maestras, donde buscan experiencias sensibles para compartir el saber del diseño de formas con los estudiantes, entonces es un tema que se mantiene activo, de manera similar ocurre con el código inductivo llamado metodología, mientras la didáctica se encuentra cerca en cantidad de segmentos en ambos instrumentos de recolección de datos. Por ende, puede concluirse que los códigos enseñanza y lúdica expresan su recurrencia gracias a la actividad profesional de las entrevistadas, se



presenta una diferencia notable con el corpus bibliográfico sobre el compartir de saberes y los procesos que se encuentran inmersos en la enseñanza.

4.6. A modo de diálogo entre entrevistas y corpus bibliográfico

En este apartado del análisis se encuentra la interpretación de los segmentos de las entrevistas y los segmentos de los libros sobre el diseño de formas, por lo tanto, se realiza un recorrido por temáticas que atraviesan la asignatura de diseño de formas y así, poder ampliar la comprensión global de este saber artístico propuesto y desarrollado por la pedagogía Waldorf-Steiner.

4.6.1 El Concepto de Dibujo de formas

Para iniciar el camino del análisis sobre qué es el diseño de formas se parte de la definición de Rudolf Kutzli quien parte de la línea, el elemento que usa este arte para definirlo como “la huella del movimiento” (Kutzli, 1988a, p. 7), mientras Niederhauser define el diseño de formas como “movimiento entrado en reposo” (Niederhauser, 2019, p. 30). La definición de Kutzli es la más aceptada entre las maestras entrevistadas, en especial Rotermund y Lameirao, quienes la expresan de esa manera, sin embargo surge una ampliación a esta definición por parte de la maestra Luiza Lameirao quien manifiesta en la entrevista 1 “el movimiento llegue al reposo, cuando llega el reposo es que puede contemplarse” (TablasFundamentos, Pos. 3). Además, en su primer libro Lameirao en el prólogo comparte la misma definición de Kutzli, mientras Katia Galdi especifica cual es el movimiento que estudia el diseño de formas “el movimiento es trabajar el movimiento humano, ciertamente el dibujo de formas va a tornar consciente de que está pasando con su corporalidad” (TablasFundamentos, Pos. 3). Este pensamiento lo comparte Niederhauser, quien expresa “antes de que el niño aprenda a trazar un círculo con el



compás, ha de tener la habilidad de dibujarlo por el movimiento giratorio de la mano o del brazo” (Niederhauser, 2019, p. 31). Mientras Lameirao expresa que puede ser un movimiento de la naturaleza también, ella enuncia “la línea es siempre el rastro del movimiento, el movimiento puede ser por las manos o puede ser por el movimiento de la naturaleza, el creador geométrico una flor, y ellas crean innumerables mándalas” (TablasFundamentos, Pos. 3). Por ende, el diseño de formas establece ya una relación directa con la percepción del movimiento del cuerpo del practicante, además, el paso del tiempo demuestra que las definiciones de Niederhauser y Kutzli se mantienen vigentes, y han producido una fusión que permite ser más precisos sobre la finalidad de esta asignatura, además, continúan con la línea de pensamiento de Kandinsky quien expresa lo siguiente sobre la línea

La línea geométrica es un ente invisible. Es la traza que deja el punto al moverse y es por lo tanto su producto. Surge del movimiento al destruirse el reposo total del punto. Hemos dado un salto de lo estático a lo dinámico. La línea es la absoluta *antítesis* del elemento pictórico primario: el punto. Es un elemento derivado o secundario. (Kandinsky, 2003, p. 43)

Esta mirada de la línea también posibilita ver que en el proceso de transformación que vive la línea en el movimiento es la manifestación de la metamorfosis, dice Galdi la línea expresa “el principio de la metamorfosis está vivo en la naturaleza y vive en nosotros los humanos y la transformación consciente a través del acto de solicitar y estimular la voluntad” (Lacerda, Carneiro, 2019, p. 8).

Al ser una vivencia del movimiento el diseño de formas puede demostrar su relación inherente con el tiempo y el espacio, esta mirada la comparte Kutzli de la siguiente



manera “uno experimenta una libertad total con el tiempo y el espacio, uno se siente en movimiento...Y cada línea, cada cambio de posición es una experiencia del Yo” (Kutzli, 1988b, p. 73). Por su parte, Katia Galdi expresa en la entrevista 2, que el diseño de formas tiene una “relación directa con el espacio y el tiempo, especialmente en términos del espacio” (TablasFundamentos, Pos. 3). A esta cualidad se suma los límites donde deambula el diseño de formas y depende de la aplicación de la línea que según su grosor desde el pensamiento de Kutzli se polariza entre la relación musical y pictórica que habita en la línea “Cuanto más estrecha sea la línea, más acentúa su “sonido” ...cuanto más ancha se vuelve la línea, más tiene un elemento pictórico” (Kutzli, 1988b, p. 73). Por esta propiedad de grosor de la línea se puede dictaminar cuál es el límite hacia donde transita el diseño de formas o se direcciona hacia la música o la pintura, esta propiedad se acerca a la dimensión del espacio; para hablar del tiempo, es posible visualizarlo al tener presente que la línea es producto de un movimiento desde su concepción pues es un punto que devino a línea por una fuerza externa.

El diseño de formas es una asignatura con más de 100 años de vida que conserva la definición compartida por Kutzli, el dibujo de formas es la huella del movimiento, junto a la de Niederhauser quien lo define como un movimiento entrado en reposo, la maestra Lameirao busca unir estas dos definiciones para dar una definición más amplia. Esta asignatura proyecta con fuerza un camino artístico para potenciar el valor de la línea desde su valor puro, el movimiento. Un movimiento que es la expresión de la naturaleza, este dibujo aprecia la vitalidad de cada expresión de movimiento de la naturaleza, entonces lo que se representa en el Diseño de Formas es la vida, es un relato del mundo



y es un intermediario para conocer el proceso de metamorfosis que se da en el mundo que es expresado por el movimiento.

4.6.2 Línea como elemento central del Dibujo de Formas

El elemento fundamental del diseño de formas es la línea, este elemento gráfico ostenta una riqueza que inicia desde la comprensión del ser producto de la interacción de una fuerza de movimiento o tensión sobre el reposo que rompe el estatismo, la línea tiene la posibilidad de expresar un arquetipo que se manifieste según su movimiento en el espacio: recta o curva, hablar sobre el movimiento y secuencialidad de la línea, es decir el ritmo, y por último la relación color-línea.

4.6.2.1 La línea y el movimiento

En la entrevista 1 Lameirao expresa "La línea es siempre el rastro del movimiento, el movimiento puede ser por las manos o puede ser por el movimiento de la naturaleza" (TablasFundamentos, Pos. 3). Entonces la línea es una construcción sutil que nosotros como humanos representamos como una traza, que siempre describe un movimiento. Es la línea entonces una experiencia de movimiento, a esto se suma la maestra Betti en la entrevista 2.

La línea expresa movimiento todo lo que tiene que ver con la fuerza del movimiento: crecimiento, transición puede ser expresado a través de la línea, así que cuando la gente entra en este sentido de movimiento podemos percibir cuál es la fuerza de la línea y es justamente este sentido de movimiento de la fuerza detrás del movimiento aún más grandioso está detrás del movimiento. (TablasFundamentos, Pos. 5).



Complementando esta mirada se encuentra Schiller al enunciar “El carácter transitorio de la línea, su surgimiento del movimiento hace posible el cambio y la metamorfosis de su forma de aparición” (Schiller, 2018, p. 42). Es decir, que la línea tiene la posibilidad de transformarse siempre, es flexible por surgir del movimiento, esta cualidad de la metamorfosis aumenta cuando se empieza a dilucidar que el movimiento expresado por la línea corresponde a la vitalidad “nuestras formas de arte deben hablar ese lenguaje que la naturaleza desearía hablar... la naturaleza nos desafía en todas partes, a cambiar sus formas, a metamorfosearlas” (Kutzli, 1988b, p. 77). Por ello, el D.d.F. tiene como inspiración la naturaleza en especial la flora y su proceso de crecimiento y muerte, este puede ser ya un camino para la generación de nuevas formas para los planes de estudio y profundizando, es la posibilidad pensar en la contextualización del D.d.F. pues cada territorio tiene su propia flora y esto daría sentido a las formas, pues emergen de lo cotidiano.

Hasta el momento se puede afirmar que la línea representa en el diseño de formas el movimiento, el cual puede ser cualquiera dice Rotermund en la entrevista 2 “todo movimiento genera una forma, cada movimiento rítmico genera una forma y así es en nuestro cuerpo” (TablasFundamentos, Pos. 5). Mientras Schiller busca una expresión sensible sobre este elemento gráfico al decir “la huella física de la línea como la sombra de una esencia” (Schiller, 2018, p. 84). En este paralelo se puede dilucidar que esta sombra que es el movimiento nos habla del tiempo, del pasado y por ello, es un arte del tiempo-espacio. La línea al ser una narradora de historias también deviene por ser un suceso en una experiencia, Galdi afirma “cada línea es una nueva experiencia, cada experiencia es un descubrimiento y cada descubrimiento es la certeza de cultivar la



pregunta” (Lacerda y Carneiro, 2019, p. 6). Surgiendo la pregunta del cómo llegamos hasta acá, hasta el lugar de reposo de la línea, donde esta culmina siendo punto.

Ante la polisemia que se construye sobre lo que es la línea, se puede evidenciar también que este elemento gráfico es invisible, nuestro ojo percibe desde la superposición de formas a la línea, por ello Kutzli se refiere a ella como una activadora de una percepción del punto: “la línea es unidimensional, no tiene grosor, sea como sea es invisible...la línea se experimenta sin embargo, en nuestro a menudo sentido del movimiento, por lo tanto nuestro propio cuerpo, en su totalidad, nos proporciona un campo de percepción” (Kutzli, 1988b, p. 72).

Y en su creación no puede pasar desapercibida la consciencia “trazar la línea en plena consciencia, totalmente despierta, de forma que se haga característica...; no dibujar durmiendo o soñando ¡no dejar ir a la muñeca ella sola!” (Kutzli, 1988a, p. 92).

La línea es un elemento artístico que trabajado desde su valor absoluto es decir desde la expresión del movimiento puede manifestar su polisemia, desde expresar la vitalidad de lo vivo como las plantas, ser muestra de una experiencia, así trasciende a ser la sombra de lo ocurrido, es un ejercicio histórico que nos posibilita darle visibilidad a lo que no es evidente, es un acto poético pues nos habla desde su movimiento que nos invita a sentir la necesidad de acercarnos al mundo, es por eso que la línea invita a relacionarnos con el mundo, pues este es su fuente de inspiración, no hay diseño de formas, sin el mundo, sin mundo no hay experiencias que transiten por nuestro cuerpo y deban ser representadas.

Es en la representación donde habita la riqueza de este elemento gráfico, lo simbólico es profuso en el D.d.F. pues abre espacio a diversas formas de expresar, de narrar la



experiencia, la línea nos permite ser conscientes de lo que vemos, aunque este latente y presente, siendo entonces un altavoz de la vida y su proceso de transformación o metamorfosis.

4.6.2.2 Recta y curva

La línea al ser una de las expresiones antiquísimas del ser humano tiene la posibilidad de ser tipificada desde su movimiento, sin importar la referencia espacial que llega a ser el soporte, el movimiento de una línea puede ser recta o curva, estas dos posibilidades son atávicas puede decirse que son estas dos posibilidades arquetípicas un principio de la misma línea.

Ver la línea y sus dos posibilidades de creación es evidenciar una polaridad que es la recta y la curva que para Betti son personalidades que expresan algo, por ejemplo, para Rotermund la línea recta es "cuando siento la línea recta, es directa, es rápida" (Entrevista #3, TablasFundamentos, Pos. 5). Mientras la línea curva es: "es dinámica, ella puede ser tortuosa, ella puede ser confusa caótica" (TablasFundamentos, Pos. 5). Lo sintetiza Rotermund, durante la misma entrevista así: "la línea recta sigue cortando mientras que la curva envuelve" (TablasFundamentos, Pos. 5). Por su parte, Betti expone en la entrevista 1 "la certeza de la línea recta. Cuál es la danza de la línea curva" (TablasFundamentos, Pos. 5). En esta primera exposición sobre el movimiento que vivencia la línea puede ampliarse la diferencia entre estos dos movimientos que puede resumirse en la línea recta es directa y la curva es envolvente.

Sin embargo, la comprensión de los arquetipos de la línea no radica solo en la comprensión de lo que denota el movimiento, los autores como Le Guerranic, Niederhauser, Kandinsky y Kutzli comparten su comprensión sobre la línea según su



movimiento, llega al punto que retoman un pensamiento de Steiner para apreciar lo connotativo de cada arquetipo, de ahí que pueda empezarse a reflexionar sobre lo simbólico que puede estar inmerso en el movimiento de la línea.

Niederhauser argumenta el trabajo del diseño de formas desde lo recto o lo curvo a partir de un pensamiento de Steiner:

Es notable que, desde el principio, Rudolf Steiner dejara que todas las formas creadas, que aún no tiene nada que ver con los posteriores ejercicios de simetría, expresarán los principios morfológicos: la línea recta, radiante, y la línea curva; siendo esta anímicamente hablando, expresión de la voluntad, y aquella del pensar. Se evitarán las unilateralidades petrificantes en toda plasmación de las formas si se alterna la polaridad recta-curva. (Niederhauser, 2019, p. 6)

Entonces, la línea recta tiene una relación con el pensar debido a la dirección del movimiento constante que no presenta variaciones sino hasta el giro que puede ser un vértice, en cambio la línea curva tiene la particularidad de cambiar de dirección con facilidad, es sinuosa, debe ser controlada y por esto requiere de la actividad presente del dibujante y esto puede evidenciar en ella la voluntad. Y Steiner presenta como esto se manifiesta en el trazo en vivo, pues Kutzli lo escribe en su obra “El pensar tiende a concebir, a formar conceptos, a poner orden encontrando las leyes; comporta el riesgo de fijarse. El querer[voluntad] vivifica, pone en movimiento, fluye y alimenta; pero corre el otro riesgo, el de disolverse en el caos, volatilizarse” (Kutzli, 1988a, p. 101). El movimiento de la línea implica desde el saber de Kutzli el trabajo de las facultades del ser humano, tal como en su momento lo expreso Steiner. Además, Kutzli expresa:



Estas dos cualidades-rotación hacia la derecha, rotación hacia la izquierda son los principios fundamentales de la curva...la rotación en el sentido de las agujas del reloj como un enrollamiento, una densificación. La rotación en sentido inverso se siente como una liberación, un desenrollamiento. (Kutzli, 1988a, p.13)

Este ejemplo o imagen posibilita evidenciar directamente que el movimiento tiene una implicación sensorial que atraviesa al practicante, que podría quizás llegar a trabajar la emoción.

Por otra parte, Kandinsky tiene una apreciación más geométrica y espacial de la línea recta y curva. El pintor vanguardista expresa “mientras la recta es una completa negación de la superficie, la curva lleva un núcleo de la superficie en sí misma” (Wildgruber, 2014, p. 70). La mirada de este artista se enfoca en el movimiento, pues la curva al tener un núcleo o radio culminará siendo una circunferencia si no se altera su tensión o movimiento, mientras la recta al ser proyectada al infinito sin variación en la dirección de su movimiento se distancia del plano, pues solo cuando emerja una esquina empezará a surgir la sensación de superficie o plano.

Mientras la autora contemporánea Luiza Lameirao expone como existe una relación antropológica estructural del ser humano y la línea “la actividad del alma es contraria a la forma: la cabeza, redonda, cumple la función del pensamiento expresada por la línea recta. Nuestros miembros, radiales, realizan la voluntad expresada por la línea curva” (Lameirao, 2016, p. 20).

La postura de cada autor permite contemplar la polisemia de la línea pues cada ojo, mano y mente la comprenden desde un lugar diferente, esto le brinda riqueza a esta asignatura, pero a su vez devela inmediatamente una discusión sobre la diferencia en la concepción



de la curva para Steiner y Kandinsky, pues el pintor aboga hacia una curva armónica que tiene un movimiento inalterable, mientras que la curva de Steiner es sinuosa, se transforma a lo largo que la tensión o movimiento se recrea, esta diferencia denota la búsqueda armónica del trazo por parte de Kandinsky mientras Steiner hace hincapié en el trazo de la curva no armónico, tiene baches, tiene momentos de subir o bajar, de girar, pero no es un trazo constante pues quizás el ideal de Steiner fuese llegar a la línea curva que connotativamente ostenta un radio, esto tal vez signifique un trabajo inmenso en la voluntad, un movimiento tan fino que implica un tacto desarrollado para así conservar siempre un radio para concretar la curva.

Este pensamiento sobre la línea curva en Steiner puede matizarse con una declaración de Schiller quien expresa un detalle fino sobre la línea curva

¿Por qué Steiner considera torcida la línea curva? Está tomando de la forma más perfecta, la esfera, y en la mente humana está conectada a las fuerzas del sol que sostienen la vida. Sin embargo, en el lenguaje popular, los caminos torcidos son direcciones tomadas por alguien que no tienen ningún bien en mente. (Schiller, 2018, p. 73)

Este detalle rescatado por la maestra Schiller posibilita acercarse a la búsqueda de Steiner en relación con fortalecer la voluntad y que la búsqueda sea el trazo curvo del que habla Kandinsky, el propósito entonces del diseño formas al proyectar una línea torcida es llegar a la curva, no debemos hablar quizás en clase de la curva, sino una línea torcida para invitar a los niños, muchachos y maestros a buscar el culmen de esta línea que deviene en curva, es la línea que tiene un radio, que culminaría en la generación de una circunferencia, de un plano según Kandinsky.



4.6.2.3 Ritmo

La línea recta o torcida, que son vivencias del movimiento deben tener un propósito al ser trazado, una armonía que sea expresada, para ello se debe hablar del ritmo que es un elemento esencial del dibujo de formas, puede decirse que es una orientación del movimiento. Rotermond expresa y comparte junto a Betti “El ritmo es algo que se repite” (TablasFundamentos, Pos. 5). Esta repetición estimula la generación de una secuencia del movimiento que se está plasmando desde el cuerpo hasta el trazo sobre el papel y por ello llega Rotermond a enunciar “dibujar formas actúa de forma estructurante, armonizadora, creando ritmos” (TablasFundamentos, Pos. 5). Por lo cual, se infiere que el diseño de formas es ritmo, es desarrollar un movimiento secuencial que llegará al reposo, de tal manera que esta práctica de lo rítmico en la línea empieza a tener una relación con el ser humano, desde la mirada de Betti “el ritmo tiene que ver con la repetición con la respiración entre fuerte y débil o entre tocar el papel y no tocar el papel” (TablasFundamentos, Pos. 5). Entonces la respiración puede entenderse como nuestro principio de vida, es la acción con la cual nos sustentamos y es una acción rítmica, acción que no causa cansancio, por el contrario nos vitaliza, por ello llega a decir “el ritmo más corto es la respiración inhalar-exhalar” (Le Guerranic, 2019c, p. 97). El ritmo también es reconocido por Le Guerranic y su papel en la vida del ser humano.

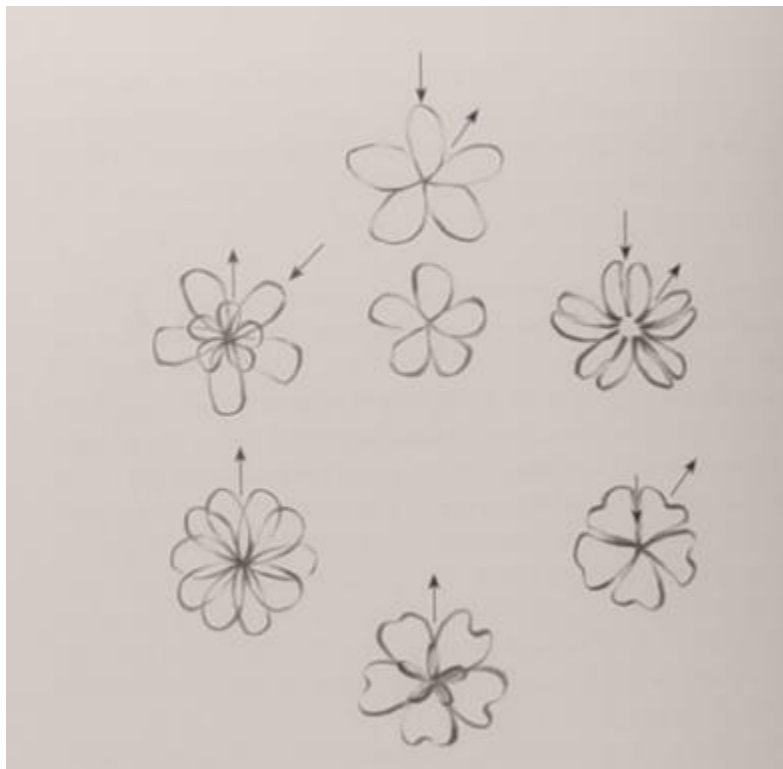
Solo se puede alcanzar un nivel superior de desarrollo introduciendo ritmo y repetición en la vida. Hay en toda la naturaleza... desde las plantas hasta el reino animal, pasando por la vida sexual de los animales, todo está regulado rítmicamente. Sólo los humanos pueden hacer esto para poder actuar libremente, vivir sin ritmo. Pero debe por su propia voluntad devolver el ritmo al caos. Un buen



ritmo consiste en realizar actividades ocultas a determinadas horas del día. (Le Guerranic, 2019b, pp. 155-156)

El ritmo es entonces una propiedad importante del diseño de formas y tiene una influencia directa sobre la armonización de la vida pues en el desarrollo del ritmo está generando una secuencia que produce certeza y tranquilidad ya que desde la repetición se desarrolla el reconocimiento del movimiento, entonces el ritmo trasciende a ser efectivo para la vida.

Figura 17 *Metamorfosis de la forma*



Fuente:(Schiller, 2018, p. 198)

En el D.d.F. se puede ver que el ritmo es la secuencia de un movimiento que estimula la metamorfosis y se puede hablar de dibujos que viven en tránsito y que puede generarse la transformación jugando a realizar puntos de presión.

4.6.2.4 Línea-color



En este último análisis sobre la línea, se enuncia la discusión sobre la línea y el color pues hay una situación que se manifiesta con recurrencia y es la interacción entre el color y la línea, esta situación expresa Schiller, es una situación problema desde el origen de esta clase en la primera escuela Waldorf-Steiner, ella indica que debe pensarse como una composición de color que brinde estabilidad y armonía que no triunfe el sentimiento que brinda el color sobre el movimiento, que es la expresión máxima de la línea, que es el movimiento, la búsqueda del dibujo de formas, entonces aprecia “la expresión lineal también puede verse perjudicada por los colores de sombreado, si estos se superponen posteriormente. El cambio aparentemente menor altera significativamente su forma equilibrada y su relación con el espacio pictórico” (Schiller, 2018, p. 85). Esta situación también la evidencia Kutzli:

Rudolf Steiner aconsejó a los pintores “trabajar con el color”, de la misma manera deberíamos “sacar de la forma”. El, color y la forma son polaridades en cierto sentido. Ya sea tocada cómo nuestra propia naturaleza corporal es el campo de percepción para el sentido de la forma, y cómo la línea dibujada es una imagen de la realidad, no la realidad misma. Para el color es al revés. El sentido de la vista tiene el reino circundante de la naturaleza como su campo de percepción. Ahí es el campo del color, se encuentra como realidad, pero como experiencia interior humana tiene un carácter de imagen. (Kutzli, 1988a, p. 75)

Este conflicto continúa hasta la fecha, por ello Suzanne Rotermund expresa en la entrevista 2

la línea no es color, es movimiento, así que en principio es más neutro, usar negro que usar color. Porque entonces no mezclas las cosas, sólo tienes la línea pura



en: negro, en gris, en blanco. Pero con niños pequeños, no usamos el negro porque. Porque el negro es más abstracto, porque es menos sentimental, porque es más espiritual. Así que las cosas que son tan fuertes para un niño, para un niño pequeño, usamos el color no por el color. Pero a causa del niño, primero usa un color amarillo o muy débil, luego un color más fuerte, más fuerte. (TablaEnseñanza, Pos. 3)

En esta declaración de Rotermond se puede ver que la línea debe buscar la neutralidad donde el color brinde estabilidad y además, que el color no promueva que se pierda la potencia del movimiento de la línea, este pensamiento es aceptado por Betti al aclarar la misión de los elementos del arte “El color va a trabajar con la emoción, el volumen va a trabajar con la espacialidad y los músculos, y la línea tiene una relación muy fuerte con el movimiento” (TablasFundamentos, Pos. 5). Entonces al tener inmerso la emoción en el movimiento se dispersa la búsqueda del D.d.F., es decir la conciencia del movimiento. Por esto Niederhauser afirma:

Nuestro punto de vista es que el color no ha de apagar el carácter de la forma, que se concibió como movimiento entrado en reposo. El color, por lo tanto, más bien destacará lo dinámico de la forma. Sería bueno trabajar con papel a colores y sobre él, pintar la forma con los tintes apropiados” (Niederhauser, 2019, p. 30)

Desde la época de Niederhauser la respuesta a la relación de color-línea estuvo presente, esto puede implicar que la dificultad para encontrar la bibliografía del diseño de formas sea el vacío que lleva a los maestros a no usar de manera adecuada la línea



o, a establecer una relación con el color que sea armónica donde este último no quite valor al movimiento.

4.6.3 Dibujo de formas como Lenguaje

Al tener en cuenta que la línea es la metamorfosis del punto y que el movimiento promueve la gestación del dibujo que llega al reposo, se puede hablar de cómo el diseño de formas puede ser en sí mismo un lenguaje, pues cada trazo implica una sensación que deviene en código, pues Wildgruber comparte “en las líneas se muestra el lenguaje pictórico primario de los hombres y la humanidad” (Wildgruber, 2014, p. 70). Bajo la misma idea reposa el pensamiento de Klee: “es en la antigüedad de los pueblos, donde la escritura y la pintura coincidían” (Wildgruber, 2014, p. 72). Dice Luiza Lameirao cuando dibujamos: “dibujo la forma y la ejercito hasta que se vuelve: hermosa, armónica, ella se convierte en un lenguaje para mí y por último pienso la forma, entonces el educador no puede pensar, si no va por este camino, digamos, armonizar convirtiéndose en un lenguaje y luego pensar cómo actúa” (TablasFundamentos, Pos. 3). Le Guerranic en su obra empieza a situar al diseño de formas como un lenguaje ya que habla de cómo “estos símbolos representan un lenguaje de signos muy específicos” (Le Guerranic 2019b, p. 152). Este autor no explica este pensamiento, sin embargo, empieza con el paso de su obra a dictaminar el significado de cada movimiento.

Para acercarnos a lo que se refiere Le Guerranic sobre el lenguaje del diseño de formas, Niederhauser describe un camino para identificar el lenguaje de las formas del que empieza a hablar Le Guerranic “la belleza descansa en la certera intuición-moral por el lenguaje de las formas” (Niederhauser, 2019, p. 29). Entonces, la belleza nos permite identificar el lenguaje, quizás esto implica que al ser una línea la expresión de la voluntad



que le antecede o de manera paralela el pensamiento de dirigir el trazo, por lo cual cuando yo siento el movimiento, cuando percibo la sensación del trazo puedo identificar los signos de la forma, este lenguaje se presenta desde la consciencia de la sensación.

Puede que el camino para la comprensión de este lenguaje lo enuncia von Schiller sea la repetición pues expresa la autora: “los estudiantes asumen la reexperimentación activa de formas que han sido creadas, porque experimentan, entre otras cosas, que las peculiaridades de una cultura se expresan en el diseño característico de sus signos y símbolos” (Schiller, 2018, p. 202). Estos maestros van iluminando el camino para empezar a dilucidar que la repetición, la acción constante alimenta el conocimiento de los signos y símbolos que se dibujan en el diseño de formas, que parten en su mayoría de la iconografía de pueblos ancestrales de los territorios, esta idea sigue siendo alimentada por von Schiller al compartir una escena:

Las ovejas tejidas en Ghana estaban originalmente reservadas para los reyes. Estos sólo empleaban a maestros del oficio que mantenían en secreto sus habilidades para tejer y colorear. No se permitía copiar sus patrones. A cada patrón se le dio un nombre que hacía referencia a una leyenda. (Schiller, 2018, p. 217)

También en su obra, Gerdes comparte que en los dibujos de los Adinkras en Angola se encuentran de manera connotativa pensamientos o saberes.

En esta evolución, encontramos hoy una de las formas de expresión de los Thucokwe que utilizan el suelo arenoso y húmedo para comunicarse. Una forma sutil de comunicación reservada a cierta clase de la comunidad Cokwe. “[Han desarrollado] un gran conjunto de símbolos que en Thucokwe se llama masona



(singular: lusona), que los Thucokwe inicia utilizado para su comunicación...El sistema educativo Cokwe incluía esta filosofía este elemento filosófico-artístico como una de las vías de acceso a la antigua sabiduría de su tradición. Los cuentos, los mitos, los refranes y proverbios encarnan la experiencia vívida, experiencia de nuestros pueblos y son un importante apoyo tanto en la fase de formación de los jóvenes que se preparan para asumir funciones sociales dentro de su comunidad y para los adultos, que los utilizan como punto de referencia para resolver tal o cual problema. ... [Este] sistema de sistema de comunicación [fue] interrumpido en el curso de su evolución. (Cardoso, 2004, pp. 8-9)

De tal manera, que los diseños iconográficos tienen un saber expresado de manera connotativa donde se hallan saberes, por lo cual el diseño de formas no es solo un arte decorativo en su aspecto denotativo, es una reflexión que nace desde la expresión del movimiento basado en la repetición rítmica, Luiza Lameirao en su libro toma como referencia una información que comparte Kutzli, en el Tomo I:

La palabra kosmein ornamento en griego tiene el mismo origen de kosmos. Las grandes culturas de la humanidad tienen ejemplos ornamentales en los que se aprecia la repetición rítmica de formas, donde la línea se utiliza para recordar ideas invisibles del alma, según Proklos. (Lameirao, 2016 p. 84).

Por ende, el practicar el D.d.F. es caminar en dirección a la comprensión de un pensamiento que está expresado por el movimiento de la línea, donde la repetición juega el papel de desarrollar una consciencia en el trazo, en la que el dibujante identifica las correspondencias y escalas que se manifiestan de manera silente en el dibujo, pero que



actúan de forma activa ya que dan la armonía a las formas, pues no se debe olvidar el principio geométrico que rige este arte.

Entonces, el D.d.F. es un camino a la comprensión de los saberes que son expresados de una manera diferente a la que estamos acostumbrados en esta época, donde la escritura fonética y concebida desde los signos, nos alejaron de un pensamiento y escritura polisémico y basado en la experiencia y es aquí donde la sentencia de la maestra Luciana Betti toma contundencia, pues parafraseándola dice que el diseño de formas es un arte antiquísimo, siendo un arte donde las culturas ancestrales mantenían apertura con las leyes que rigen el cosmos, y este cosmos no es solo lo que se encuentra fuera de la tierra, es toda la Naturaleza, puede pensarse que esta expresión artística es de los primeros documentos escritos desarrollados por el ser humano, sin importar su geografía, todos hicieron uso de la línea y cuando uno aprecia pictogramas o petroglifos, tienen una riqueza en su interpretación lo que nos permite apreciar la polisemia de los diseños.

La línea es el elemento de expresión propicio para pensar la escritura, Lameirao expresa “antiguamente se expresaba a través de ritmos, ya que estos están relacionados con el pulso y la respiración” (Lameirao, 2016, p. 83). La línea es regida por un movimiento secuencial y eso es el ritmo, una estructura que tiene un movimiento armónico, por antonomasia se puede decir que por medio de la línea se crearon los primeros símbolos que tenían inmerso un saber, así, la escritura pudo haber nacido por la vivencia interior del trazo de la línea que expresa de manera connotativa un pensamiento o saber.



4.6.4 Cuerpo

Al ser el D.d.F. la expresión del movimiento por medio de la línea, donde la línea es producto de la conjunción de una fuerza de movimiento sobre un punto en reposo y es la expresión del ahora de quien dibuja, es relevante apreciar la presencia del cuerpo sobre este proceso artístico, debido a que trabajar la línea desde el puro movimiento implica una presencia, la del dibujante y habrá consecuencias en su práctica sobre su cuerpo.

La práctica del diseño de formas se trabaja desde la repetición y el ritmo, entendiendo al ritmo como un orden armónico del movimiento de la línea, este ritmo puede ser visto desde su polisemia y de esta forma establecer la relación con la respiración, entonces puede pensarse que el diseño de formas desde su práctica genera una influencia sobre el ritmo respiratorio y a su par este influye en el estado anímico por la relación entre la respiración y el corazón.

Para dilucidar la relación entre el diseño de formas y el cuerpo, el autor Kutzli expresa lo siguiente:

El pensar tiende a concebir a formar conceptos, a poner orden encontrando las leyes, comporta el riesgo de fijarse. El querer(voluntad) vivifica, pone en movimiento, fluye y alimenta; pero corre el riesgo, el de disolverse en el caos, volatizarse. El equilibrio está asegurado por la fuerza del medio, del control; por el Yo humano. Pensar queriendo, querer pensando he aquí lo que hace el centro.
(Kutzli, 1988a, p. 101)

Este pensamiento evidencia como la línea tiene un contenido connotativo, que nos permite conocer al ser humano a partir de su expresión artística, por medio de la analogía



se expresa el accionar del ser humano desde el trazo de la línea se manifiestan: el pensar, la voluntad y el sentir que se halla en medio, y el accionar de la mente es un afirmarse y declararse; por su parte, la voluntad da vida y el sentir genera la armonía, por medio de la búsqueda del equilibrio de tal manera que actúa el ser humano en su totalidad por medio de la línea. Por lo anterior se puede plantear que el D.d.F. busca el desenvolvimiento armónico del ser humano a través de la percepción del movimiento. Por lo tanto, el trabajar sobre la percepción del movimiento es un proceso de aprendizaje que puede entrenarse desde:

Incluso la longitud de las líneas habría de estimarse por pura percepción sensorial, sentimiento de armonía y captación visual, no mediante la medición... Antes de que el niño aprenda a trazar el círculo con el compás, ha de tener la habilidad de dibujarlo por el movimiento giratorio de la mano o brazo. (Niederhauser, 2019, p. 31).

Porqué más allá de buscar la belleza es desarrollar una percepción del movimiento del propio cuerpo lo que se estimula y trabaja. Es en este ejercicio de repetición donde la línea es aprovechada por su propiedad de ritmo, como también la vivencia del movimiento. El D.d.F. conlleva a generar una mayor confianza en el estudiante bajo la mirada de Niederhauser que comparte una premisa “la multiplicidad de experiencias transmite al alumno un sentimiento de seguridad y confianza de lo aprendido, le lleva a pensar con autonomía” (Niederhauser, 2019, p. 37). Este pensamiento es compartido por la maestra von Schiller cuando comparte “Los alumnos solo se tienen a sí mismos como instrumento al mismo tiempo” (Schiller, 2018, p. 56). Es en este momento cuando se evidencia que el practicante de esta asignatura participa activamente y así puede



generar un pensamiento que atraviesa su corporalidad, el ser instrumento es ser un umbral de percepción del movimiento “seguir el movimiento en el papel requiere una postura y un agarre adecuado del lápiz. Requiere presencia. Provoca cambios en la respiración. Así poco, a poco vamos despertando a nuestro cuerpo” (Lacerda y Carneiro, 2019, p. 6).

El cuerpo en el diseño de formas es un partícipe activo que se estimula desde la repetición y la vivencia del movimiento para así llegar a identificar lo que nos dice la línea, por ello, comparte Luciana Betti en la entrevista 3

podremos entender lo que la línea tiene que decirnos cuando lo hagamos y lo sintamos en nuestro cuerpo, lo segundo es observar, así que a partir de mi sensación corporal también puedo observar en qué lugares del mundo, sobre todo en la naturaleza, aparecen estas líneas. (TablasFundamentos, Pos. 5)

Por ello, el cuerpo es el mediador entre el movimiento y plasmar la línea, ya que a través de él se interiorizan las formas. El cuerpo es un a través de mí, es quien vivencia el movimiento que luego será plasmado en dos dimensiones sobre el papel, por lo tanto, esta asignatura contribuye a la consciencia corporal al establecer la necesidad imperante de movilizarse para resolver el enigma del movimiento. Puede pensarse por ello que esta asignatura tiene implicación directa sobre sujetos con dificultades locomotoras, de tacto o equilibrio.

4.6.5 Finalidades y beneficios

El dibujo de formas es una manifestación artística que no solo se encarga de plasmar un movimiento, es un área que implica el reconocimiento de la línea como un sistema de códigos que se vislumbra desde la apercepción, es un área que da protagonismo al



cuerpo ya que actúa como un decodificador para comprender el movimiento e interiorizarlo para luego plasmarlo sobre el papel. Entonces el diseño de formas puede tener un rango más amplio que empieza a profundizar desde el acto presencia que realiza el cuerpo al interiorizar el movimiento.

En las entrevistas se empieza evidenciar como la encarnación es un proceso que se desarrolla a lo largo de los años en la escuela Waldorf, donde el D.d.F. es protagonista, Se entiende por encarnación desde Rotermond en la entrevista 3 “que la individualidad pueda tomar posesión de su cuerpo y utilizarlo como herramienta. Y también como herramienta para relacionarse con otros seres humanos y otros reinos de la naturaleza, así que esto sería un proceso de encarnación” (TablasFundamentos, Pos. 5). En la misma línea de pensamiento se encuentra Betti, sobre la encarnación en la entrevista 1 expresa que esta es la máxima de la escuela Waldorf-Steiner “Por eso hacemos arte en la escuela, no para que los alumnos se conviertan en artistas y se expresen. Sino para su proceso de Encarnación” (TablasFundamentos, Pos. 5). Esto implica que el dibujar el movimiento es un proceso de autorreconocimiento a través del cuerpo. Niederhauser se une a esta línea de finalidades del diseño de formas al expresar que esta asignatura es un “medio único para disciplinar las funciones sensorias humanas, es decir, precisamente los sentidos que se hallan en mayor peligro de atrofiarse por el cultivo unilateral del intelecto” (Niederhauser, 2019, p. 41). En esta riqueza que habita en el diseño de formas se puede ver que el trabajar sobre el cuerpo tiene una implicación connotativa con el pensamiento, buscando su flexibilidad.

En este ejercicio de plasmar buscando un movimiento fluido, la maestra Luiza Lameirao en la entrevista 1 indica que el diseño de formas “es el arte indispensable como



instrumento de flexibilización de la capacidad cognitiva del adulto” (TablasFundamentos, Pos. 3). Además, en la entrevista 2 comparte “el dibujo de formas debe ser practicado con intensidad, para que la vida cognitiva del ser humano no se indigeste” (TablaEnseñanza, Pos. 3). Entonces, en esta asignatura se empieza a trabajar la flexibilidad de la mente desde que se empieza a enunciar que el pensar, sentir y querer se manifiestan, donde el pensar es movilizado por la voluntad para que este no se endurezca. Un elemento que posibilita la flexibilidad de la línea es la metamorfosis que en ella se presenta, Le Guerranic lo expresa de la siguiente manera: “ejercer la transformación de las formas en el dibujo es un proceso natural de entrada a la vida. Nuestro pensamiento no es lo suficientemente hábil para imaginar transformaciones. Por eso particularmente estimulante y beneficioso para nuestra vida interior” (Le Guerranic, 2019c, p. 29). Esto implica que la metamorfosis alimenta la flexibilidad, que es replicada y repetida por medio de la lúdica de la clase, la práctica repetitiva de la forma estimula desde lo denotativo del movimiento, un trabajo interior en el pensar cómo realizar el movimiento y por ello expresa Niederhauser, en la vivencia de la metamorfosis “constituye la médula de una nueva sensibilidad artística, porque se convierte en el órgano de una captación más profunda del mundo natural que nos circunda” (Niederhauser, 2019, p. 7). Percibir el movimiento en las formas, es apreciar la metamorfosis constante que se da en la vida, en el día a día, es plasmar lo invisible que tiene una manifestación fáctica.

Esta postura de trabajar con la metamorfosis de la línea sobre el pensar y así flexibilizarlo, es compartido por Kutzli de una manera más precisa, pues indica:



El que desea hacer avanzar la inteligencia de un niño se dirige al sentido de la forma, las actividades de la voluntad de equilibrio, movimiento, coordinación y tacto. A través de una fuerza interior de la metamorfosis inherente a todo ser humano, estas capacidades se transforman en la inteligencia. (Kutzli, 1988a, p. 122)

Trabajar esta técnica mediada por el cuerpo es la oportunidad de establecer formas diferentes de pensar y resolver enigmas que se presentan desde el moverse a consciencia, es una danza, en la cual está inmersa la geometría, una danza que inicia con la motricidad gruesa hasta culminar en un movimiento fino en la mano, por ello dice Schiller “los ejercicios plantean la cuestión de cómo me comporto yo (la línea) en relación con mi entorno (el espacio y otras líneas)” (Schiller, 2018, p. 43). Puede que el D.d.F. sea un camino de reconocimiento de la vida o vitalidad del mundo y este mundo que está en constante devenir estimule esta cualidad en nuestro pensamiento e interacción con el mundo, podría pensarse que esta práctica gesta una percepción nueva con el mundo como dice Steiner, por ello hace hincapié Schiller sobre cómo actúa sobre el pensar “captar las fuerzas vitales a través del arte también sirve para desarrollar la vida mental, es decir, para la formación de memoria y la maduración intelectual de los niños” (Schiller, 2018, p. 43). Lameirao por su parte, indica “el educador puede actuar a través del diseño de formas con el fin de aumentar la sensibilidad del niño ante las configuraciones de los objetos y los seres que se encuentran en el mundo” (Lameirao, 2016, p. 10). Estas dos maestras contemporáneas dilucidan que esta asignatura es un puente para comprender y acercarse al mundo desde las fuerzas de crecimiento que demuestran la vitalidad, es generar y fortalecer la sensibilidad con el mundo.



Así que se hilvana con un fin social el diseño de formas, este nos invita a vivir con los habitantes del mundo, de ahí que Niederhauser comparta un pensamiento sobre lo trascendente que es este arte del movimiento en reposo “esto nos conduce a un último y sorprendente efecto del Dibujo de formas: el desarrollo de energías de trascendencia social y ética” (Niederhauser, 2019, p. 46). Puede contemplarse que la finalidad es de orden ulterior, no es una finalidad de competencias académicas, su finalidad es unirnos al mundo al apreciar la vitalidad de los seres que habitan la tierra a partir de la percepción de lo invisible, del devenir del movimiento. Por ende, al unir la finalidad corporal y mental, se aprecia una máxima de Steiner lograr la “integridad humana” (Niederhauser, 2019, p. 42). La cual puede comprenderse como el proceso de encarnación que busca la escuela Waldorf-Steiner.

4.6.6 Currículo

En el presente apartado se establece una mirada sobre la estructura curricular del diseño de formas enfocado hacia la contextualización de este saber. En el transcurso de este capítulo se abarcan diversos saberes: enseñanza, didáctica, lúdica y su relación con el diseño de formas.

4.6.6.1 El Currículo y el maestro

Para la creación de un currículo de diseño de formas, se establece como principio que el maestro debe ser un investigador desde su práctica del diseño de formas, Galdi expresa en la entrevista 3 “todo currículo deber ser hecho por el maestro: hay que cuidar que va a molestar la antropología, hay que vivenciar la línea” (TablaContextualización, Pos. 1). De igual manera se expresa Rotermond sobre el papel del maestro: “el problema es la



importancia es la entrega, eso es todo, y la investigación, por supuesto, le tiene que gustar, disfrutar” (TablaEnseñanza, Pos. 3). Kutzli también dictamina “el docente estará continuamente agudizando la mirada pedagógica a través del estudio genuino del ser humano” (Kutzli, 1988b, p. 116). Por ello la maestra Luciana Betti comparte que para la enseñanza de esta asignatura el maestro debe comprender el diseño de forma desde su práctica y así resolver problemas típicos como el uso del color el cual obstruye la cualidad musical de la línea ya que cada vez se acercaría más a lo pictórico.

Primero el maestro tiene que estudiar, y estudiar significa comprender. Cuáles son las cualidades de la línea al principio, ¿verdad? Porque sin esto cometemos un grave error al utilizar el color para dibujar formas, porque aquí el profesor no ha entendido cuál es la cualidad de la línea y está metiendo el elemento color en la cualidad de la línea. (TablasFundamentos, Pos. 5).

Esta disposición activa del maestro implica que sea su experticia la encargada de guiar a los estudiantes, no puede ser el discurso que oriente el proceso educativo.

Ahora bien, para poder comprender la composición del currículo del D.d.F. se debe generar un marco de referencia para establecer este documento formativo, que requiere que el maestro tenga una disposición activa de investigación y práctica sobre esta asignatura artística, para ello la maestra Katia Galdi indaga que el saber del diseño de formas debe ir de la mano con la antropología por ello expresa una máxima para pensar el currículo

El conocimiento antropológico para apreciar el aprendizaje que se debe compartir en el estudiante ya que cada saber se encuentra ligado con la vivencia



antropológica del estudiante. dibujo de formas hay una ley en cada grado, hay que pensar el procedimiento de la enseñanza. (TablaContextualización, Pos. 1)

Katia Galdi expresa que Kutzli desarrolla el diseño de Formas pensando en la relación de aprendizaje, no en los cambios de cada edad según su momento antropológico, "Kutzli es quien más estudió el dibujo de formas en la época de Steiner, se trataba de un currículo que no estaba pensando tanto el ajuste con los cambios de cada edad, sino con la relación del aprendizaje" (TablaContextualización, Pos. 1). El trabajo de Kutzli es meritorio ya que empieza a desarrollar el plan de estudios hasta los grados superiores cuando Steiner en palabra de este Kutzli reconoce que "Rudolf Steiner dio pautas claras para un plan de estudios de dibujo de formas para niños en las clases 1 a 5" (Kutzli,1988b, p. 119). Mientras Niederhauser comparte una premisa sobre qué temas son idóneos para enseñar: "lo que se pretende es reconocer cuándo un ejercicio puede ser particularmente benéfico al niño por la etapa especial de desarrollo en que se halla" (Niederhauser, 2019, p. 20). Por su parte, Schiller habla sobre la vitalidad de enseñar para compensar necesidades internas del estudiante "Si la actividad de equilibrio se convierte en hábito, una necesidad para usted, en situaciones de la vida...cultivar sentimientos y encontrar oportunidades para crear equilibrio" (Schiller, 2018, p.148). Además, comparte que el plan de estudios requiere que "las modalidades bajo las cuales se desarrollan los procesos artísticos en el espacio educativo varían entonces dependiendo de la edad de los estudiantes" (Schiller, 2018, p. 49). Entonces Schiller comparte la idea de Galdi, en que el saber es permitente a la edad en que está el estudiante y su etapa antropológica. Por su parte la maestra Luciana Betti comparte con claridad que en el diseño de formas se establece un orden de los aprendizajes que se



desarrollan a lo largo de los doce años de la escuela Waldorf y con base en cuatro principios:

1. unidad
2. polaridad
3. centro-periferia
4. cruces

Betti expone en la entrevista 2 que cada ley es tomada como un arquetipo que corresponde al momento biográfico que vive el niño, por ejemplo: “así que podemos tener el primero, segundo, tercero, cuarto año y también puede ser el primero, segundo, tercero, cuarto año de la vida, estos son un arquetipo que siempre se repetirá” (TablaCurrículo, Pos. 2).

Este arquetipo puede concebirse como una acción universal y cíclica en el ser humano, en relación con el saber que se comparte en cada grado van profundizando según la edad del estudiante. En la intervención de Betti se puede ver la relación del diseño de formas con los planes de estudio de diferentes grados expresando la relación de saberes entre los grados de la primaria y el bachillerato.

La maestra Luiza Lameirao describe como en el diseño de formas los tres primeros años se debe pensar la lúdica de la enseñanza desde la habilidad manual. En los grados cuarto y quinto deben buscar el equilibrio en la respiración pues desde su etapa antropológica se regula su respiración y el ritmo cardíaco, al respecto esto expresa Lameirao en la entrevista 2 “después de la madurez respiratoria, formas que equilibren la respiración en cuarto y quinto grado” (TablaEnseñanza, Pos.5). En el grado cuarto se



puede desarrollar el reconocimiento de los saberes y artes indígenas del país, mientras que Rotermund expresa en la entrevista 2 "a partir del cuarto buscar formas históricas de su región" (TablaEnseñanza, Pos. 5).

Además, señala Luciana Betti en la entrevista 2 "en el quinto año también podemos trabajar con diseños étnicos, tenemos en grado quinto todas las culturas antiguas en el quinto año, desde la antigua India hasta Persia. Egipto Grecia, Roma" (TablaCurrículo, Pos. 2). Esta declaración empieza a fomentar la posibilidad de renovar el plan de estudios de la clase ya que da pie para poder compartir el diseño de formas del territorio ya que en el currículo de sociales se empieza entre los grados cuartos y quinto a compartir diseños de formas inspirados en pueblos indígenas del territorio donde habita la escuela.

Se empieza a aclarar que en los tres primeros años la lúdica del diseño de formas debe ser orientada por habilidades manuales, tal como lo indica Lameirao en la entrevista 2 "así que estos tres primeros años siguen basándose mucho más en la posibilidad de las habilidades manuales" (TablaEnseñanza, Pos. 5). Que siguiendo la línea de Kutzli, se desarrollen en el marco de la voluntad haciendo uso de las vivencias de tacto, equilibrio, movimiento a través de la repetición.

Además, cuando habla de la enseñanza Lameirao comparte en qué momento se pueden integrar diseños de forma del territorio "después, podemos vincular el dibujo de formas al currículo de historia y geografía" (TablaEnseñanza, Pos. 5). Esto también lo comparte Suzanne Rotermund de la siguiente manera en la entrevista 2 "a partir del cuarto buscar formas históricas de su región, y luego el quinto de las regiones del país, etc." (TablaEnseñanza, Pos. 5).



Se evidencia por parte de Lameirao en la entrevista 3 "en tercero y cuarto grado surgen preguntas en los maestros, surge la diferencia de enseñar, la pregunta ¿Qué debería enseñar?" (TablaAutopractica, Pos. 2). En el grado tercero y cuarto en los maestros surgen preguntas sobre el qué se debería enseñar, esto por inherencia trae consigo una pregunta sobre el currículo de diseño de formas. Esta declaración tiene que tomarse con fuerza ya que Lameirao es una maestra formadora de dibujo de formas en Brasil.

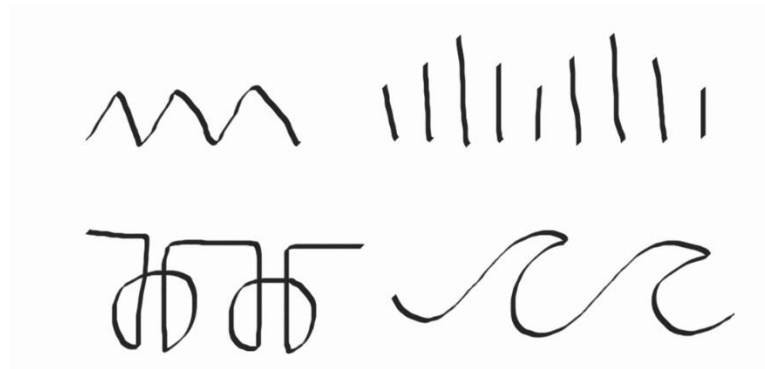
Los arquetipos también se encuentran entrelazados con varios grados desde una relación directa ya que comparten el mismo arquetipo como eje de la asignatura de diseño de formas: A los grados: 1, 5, 12 le corresponde la Unidad; a los grados 2, 6, 11, el arquetipo es la polaridad; el siguiente trío son los grados: 3,7,10 su aprendizaje es centro-polaridad; y por último los grados 4, 8, 9 los cruces son el eje fundamental para la enseñanza del diseño de formas. Estos saberes tienen una relación directa con la vivencia antropológica del estudiante.

Estos arquetipos indican el movimiento que debe primar en los dibujos que practican cada uno de los grados:

1. Unidad, Estas formas son compuestas por movimientos simples como rectas y curvas que generan un ritmo, donde el dibujante ve una transformación de tamaño de la línea.



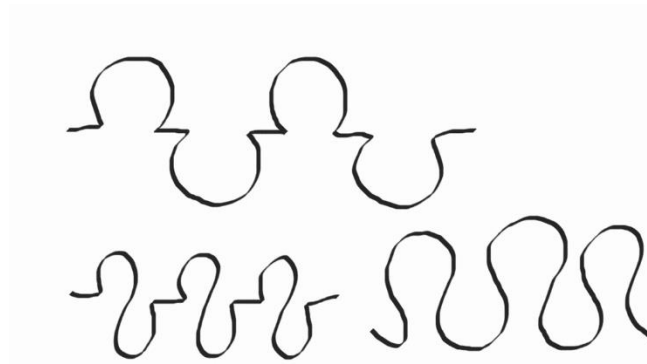
Figura 18 *Arquetipo de unidad*



Fuente: Elaboración propia

2. Polaridad, En estas formas se puede apreciar el trabajo de opuestos, donde el diseño si trabaja un movimiento hacia arriba, luego desarrollará el mismo patrón hacía abajo, de la misma manera en el caso de trazar a la izquierda o derecha.

Figura 19 *Arquetipo de polaridad*

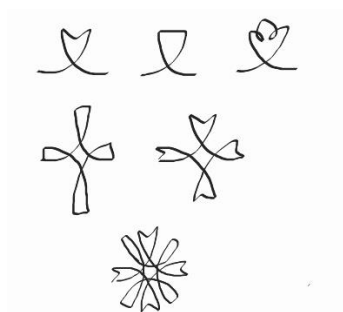


Fuente: Elaboración propia

3. Centro-polaridad, este arquetipo se refiere a movimientos que van de adentro afuera y siempre que se traza hacia afuera se retorna al centro de la forma y por último,



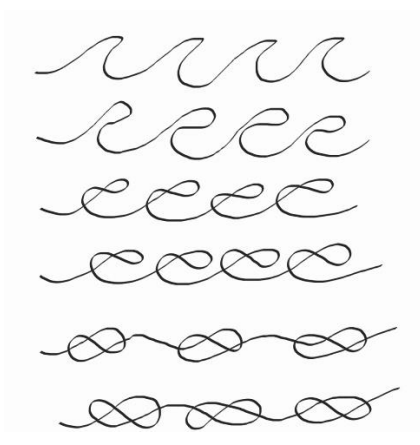
Figura 20 *Arquetipo de Centro-periferia*



Fuente: Elaboración propia

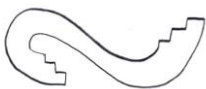
4. Cruces, estas formas son básicamente un trazo continuo que desarrolla lazos de líneas en los cuales se puede percibir como se entrelazan evidenciando que línea pasa por arriba o abajo.

Figura 21 *Arquetipo de cruce*



Fuente: Elaboración propia

En este momento se manifiesta cuál es la intención del currículo, la encarnación, que en palabras de Betti en la entrevista 3 es:



El proceso de Encarnación en el proceso educativo de la escuela, Waldorf es la gran línea maestra de todo, todo se basa en este proceso de encarnación, en otras palabras, Cómo logra el ser humano un estado espiritual y cómo se conecta gradualmente con este mundo terrenal, lo que significa cómo vengo de lo que es cósmico. (TablasFundamentos, Pos. 5)

Un pensamiento que comparte Rotermond en la entrevista 3 llega a tal punto que expresa Betti que el arte en la escuela es para promover la encarnación ya que esta asignatura estimula la creación, el sentirse como un sujeto que puede obrar en el mundo transformar el mundo, además, también Betti en la entrevista 3 expone como esta encarnación es "un gran proceso de despertar de la consciencia y un proceso de convertirse en un individuo independiente" (TablasFundamentos, Pos. 5). Es un proceso de la consciencia de identificación como sujeto, estamos en la escuela Waldorf entonces para activar la consciencia las áreas tendrían esa intensidad de manera connotativa, podría llegar a pensarse que esas necesidades internas ya nombradas como intención en la práctica del diseño de formas, también obra para lograr el despertar de la consciencia.

4.6.6.2 Metodología

El dibujo de formas es una asignatura de práctica constante, esto empieza a dilucidar la maestra Lameirao "hasta que me di cuenta de que había que incluir el dibujo de formas en la lección principal todos los días, y justo después de la sección de ritmo"⁹ (TablaEnseñanza, Pos. 3). Katia Galdi es una maestra que también comparte esta postura sobre la práctica del diseño de formas, ya que esta asignatura se ve una vez a la semana por una hora, es por lo que las maestras Lameirao y Galdi ven la necesidad

⁹ La sección del ritmo es la parte inicial de la clase de la mañana en la escuela Waldorf-Steiner donde se realizan actividades de movimiento, matemáticas, lenguaje u otras experiencias de saberes que despierten a los estudiantes desde el movimiento.



de que esta asignatura tenga una práctica rutinaria, la propuesta de Galdi está compuesta por las siguientes partes: “parte rítmica y canción; dibujo de formas; observación del dibujo y observación de lo observado” (TablaEnseñanza, Pos. 3). Esta postura permite ver que el diseño de estas sesiones se compone de dibujar, observar el dibujo recreado y luego observar el dibujo de formas diseñado.

La maestra Betti es más precisa en su descripción del proceso de práctica de formas “no haría una clase a la semana, sino pequeñas, de 10 a 15 minutos al día si es posible, porque dibujar formas trabaja con el cuerpo a través de la repetición” (TablaEnseñanza, Pos. 3). Y por último la maestra Rotermond enuncia “no sólo una vez a la semana, sino todas las mañanas durante 10 minutos, y sé que muchos profesores empezaron a hacerlo todas las mañanas, dibujando formas durante 10 minutos” (TablaFormación, Pos. 2). Entonces se puede recrear ya una idea sobre esta práctica del diseño de formas. Una primera observación de todas las maestras entrevistadas permite observar que el diseño de formas es una asignatura que requiere de la práctica regular, un período de tiempo, por ende, se puede hablar de una estructura metodológica de la clase de diseño de formas teniendo en cuenta la palabra de las tres maestras:

1. Práctica que se realice en períodos cortos de tiempo 10-15 minutos,
2. Práctica que sea diaria

Surge gracias al apunte la maestra Betti la repetición como un actor relevante en la enseñanza de esta asignatura, donde varios tutores comparten su postura sobre la repetición “solo la repetición llena de amor a los elementos de base dará la facultad de abordar obras gráficas más difíciles” (Kutzli, 1988a, p. 99). Por su parte, Schiller considera que “Reelaborar los motivos garantiza que los estudiantes se conecten con ellos a través de la observación y actividad intensivas, los aprendan de memoria y los memoricen” (Schiller, 2018, p. 222). Se profundiza más en ello al declarar Lameirao:

La práctica constante si es posible al mismo tiempo y durante un corto período de tiempo, conduce a la aptitud...para revitalizar la capacidad de repetir, es necesario dibujar las formas en las variaciones posibles. (Lameirao, 2016, p.28)

Ya se puede deducir que el diseño de formas es una asignatura en la cual la práctica debe ser viva, pues la repetición será protagonista en los procesos de dibujo, un dibujo



que debe ser practicado a lo largo de la semana en períodos cortos de tiempo, en el inicio de la clase de la mañana. Entonces, el diseño de formas es un saber que debe tener una metodología de estudio constante, de estimular la práctica de movimiento y promover la memorización del movimiento a partir de una repetición con variables, por lo cual se estimula la vivencia del movimiento.

Donde la repetición es la práctica que posibilita el camino a la armonía, esto implica que esta asignatura trabaja la disciplina que traerá como beneficios necesidades internas como fortalecer la voluntad, encaminar el trabajo hacia la belleza que pueda establecer en los educandos; esta asignatura rompe con el paradigma hacia la mimesis, la búsqueda de la expresión del movimiento, es la auto práctica el método dúctil que fortalece la memoria desde el movimiento, que nace de una práctica rutinaria y corta en su período temporal de práctica.

4.6.6.3 Didáctica

En este apartado se desarrolla una observación sobre cuáles son los caminos para la enseñanza del D.d.F. en la escuela Waldorf-Steiner identificados por las maestras entrevistadas y el acervo bibliográfico. Para enseñar esta asignatura la clave es la vivencia del maestro para así poder apreciar la relación entre la práctica y cómo de ella emerge el proceso de enseñanza de esta asignatura, este pensamiento lo apoya Luciana Betti en la entrevista 3 “si hay una relación directa entre la práctica personal del profesor y la didáctica y la profundidad de la clase de dibujo de formas” (TablasFundamentos, Pos. 5). Y luego expresa “todo lo que enseña debe practicarlo primero” (TablasFundamentos, Pos. 5).

Teniendo estas dos observaciones de Betti se puede visualizar que el enseñar pasa por la práctica activa del maestro y Galdi se une a esa voz “es una persona que siempre está ejerciendo y no simplemente ejerciendo lo que debía ser para su alumno, por lo que tiene que enfrentarse a problemas con dibujos que son necesidades propias.” (TablaEnseñanza, Pos. 5) A esta voz se suma Lameirao quien comparte el diseño de forma debe ser practicado con intensidad para posibilitar la generación de una finalidad



de esta asignatura "diseño de formas debe ser practicado con intensidad, para que la vida cognitiva no se resista, no se bloquee, esta es una tarea de la educación" (TablaAutopractica, Pos. 2).

Por lo tanto, se empieza a mostrar la auto práctica del maestro como un medio para transmitir luego el saber al estudiante, pues cuando el maestro practica puede apreciar que problemas pueden estar frente a los estudiantes al trazar el movimiento de manera armónica, pues es desde la práctica donde el maestro puede resolver las dudas o posibles problemas que emergen en la práctica del diseño de formas y uno de los resultados es la intuición que se desarrolla para la elaboración de las clases esto comparte Galdi luego de enunciar la vitalidad de la auto práctica para enseñar el diseño de formas "cuando se llega en los más alto de la consciencia ahí se llega a la intuición, esto se evidencia en la parte de planificación ya que va a planificar mejor y se va a ver la necesidad que tiene su grupo." (TablaEnseñanza, Pos. 5)

Entonces la auto práctica compartida por Galdi y Betti trae consigo reflexiones de Kutzli en su obra teórica

Es ejercitándose uno pacientemente en sentir esta ordenación como se adquirirá un sentido interior para las relaciones entra las formas. Esto requiere tiempo y, lo repetimos, mucha paciencia. Volver a hacer varias veces el mismo ejercicio...el desarrollo de la voluntad se consigue a través de la repetición consciente. (Kutzli,1988a, p. 10)

Kutzli devela el sustento de la auto práctica donde se empieza a desarrollar una fuerza interior, la voluntad, es la práctica del D.d.F. un camino de práctica interior que se vivencia por la experiencia del movimiento que busca ser armonizado, es llegar a la línea curva, tal como Lameirao aprecia

Con la práctica llega un dibujo más bello y por fin pensado, nos da mucha para pensar, por eso recomiendo que los profesores practiquen. Y luego cuando contemplo lo que se ha armonizado puedo hacer alguna reflexión cognitiva sobre cómo funciona y donde actúa. (TablaEnseñanza, Pos. 3)

Es el D.d.F. un camino de práctica que da luces para saber cómo enseñar, nunca las maestras o Kutzli expresan que se enseña desde el discurso o una práctica somera sobre



el dibujo, puede decirse no hay enseñanza sin práctica. Para ello se asoma la acción de la repetición como una práctica que se lleva “solo la repetición llena de amor de los elementos de base dará de facultad de abordar más tarde las obras gráficas más difíciles” (Kutzli, 1988a, p.99). Entonces emana la repetición como elemento relevante en la estrategia didáctica, es el valor de la repetición una práctica que promueve la excelencia del diseño de formas, por ello Lameirao comparte en la entrevista 2 “el punto de partida siempre va a ser practicar y practicar tanto para los alumnos como para el director. “(TablaEnseñanza, Pos. 3) también exige una rigurosidad en su práctica por eso en la misma entrevista la maestra Luisa dice “hasta que me di cuenta de que había que incluir el dibujo de formas en la lección principal [la primera clase del día] todos los días, y justo después de la sección de ritmo, después de introducirlo en una lección más larga. Yo lo hacía por quince minutos al día.” (TablaEnseñanza, Pos. 3) Y a esta idea se suma Betti, quien tiene una relación profesional con la maestra Luiza Lameirao “No haría una clase a la semana, sino pequeñas, de 10 a 15 minutos al día si es posible, porque justamente dibujar formas trabaja con el cuerpo a través de la repetición. Pero lo haces un día, duermes al día siguiente, duermes todo el día, duermes, y tiene un efecto mucho más profundo.” (TablaEnseñanza, Pos. 5) Ya puede declararse a partir de la experiencia de las maestras Lameirao y Betti, que el dibujo es una práctica que requiere un ejercicio rítmico para que se pueda establecer una depuración del trazo del movimiento en reposo.

Sin embargo, surge una pregunta ante el ejercicio rítmico que es la práctica de D.d.F. propuesta por Lameirao y Betti puede tornarse aburrido este trabajo de estar dibujando diariamente por ello la figura del maestro y su disposición es la clave, Schiller señala “la práctica madura cuando el impulso de actividad conquista artísticamente la materia en libertad, el sentido artístico del educador y del maestro lleva el alma de la escuela” (Schiller, 2018, p. 71). Sumado a que Kutzli indica “El maestro de dibujo de formas puede utilizar la reverencia y el entusiasmo como claves de la correcta actividad pedagógica, reverencia por lo que precede a la existencia del niño en la tierra y entusiasmo por lo que está en el futuro del niño.” (Kutzli, 1988, p. 117) Sopesando estos dos pensamientos de una autora contemporánea como lo es Schiller y un teórico histórico de esta asignatura como lo es Kutzli es loable comentar que el maestro promueve desde su disposición de



entrega y su estado anímico la influencia de la enseñanza de este saber para así superar el letargo que produce un acción reiterativa en el tiempo, más no en la forma que se a de representar.

Teniendo claro que en el proceso de enseñanza se encuentra latente una práctica rítmica y que el maestro desde su disposición promueve una práctica fructífera y con la influencia suficiente para motivar a los estudiantes.

4.6.6.4 Lúdica

Luego de reconocer el plan de estudios de cada uno de los grados de la escuela Waldorf-Steiner y de apreciar el valor de la auto práctica para comprender el valor del maestro y los estudiantes en el compartir de este saber y el espacio temporal donde debe ser impartido este saber, ahora es momento de identificar el cómo entregar este saber al estudiante e identificar cuáles son los caminos para compartir los saberes en el aula.

La pedagogía del dibujo de formas se basa en una práctica minuciosa y atenta del camino que se ha mostrado, no como teoría sino como práctica. El método no está compilado artificialmente, sino que es principio del arte de dibujar formas en sí. (Kutzli, 1988b, p. 116)

Esto implica que solo el compartir de este saber emana desde la propia práctica, la cual permite al maestro saber los problemas técnicos a los cuales se enfrenta cada estudiante. Mientras Niederhauser comparte que la actitud creadora posibilita que entre en juego la imaginación y con ella nuevos caminos para enseñar: “la imaginación se halla abierta a los estímulos de los elementos dados que continuamente transforma y elabora en un delicado juego creador” (Niederhauser, 2019, p. 46). Este juego creador posibilita que la experiencia en el aula sea rica, por ello Rotermund expresa que el problema de esta asignatura es el siguiente “el problema es la importancia, es la entrega, eso es todo, y la investigación, por supuesto, le tiene que gustar, disfrutar” (TablaEnseñanza, Pos. 3).



Entonces la postura del maestro desde su ejercicio de práctica e investigativo es vital para pensar la entrega del saber.

Para vislumbrar las posibilidades del cómo enseñar el D.d.F. Betti comparte la siguiente afirmación: “creo que todo tiene que partir de una experiencia corporal muy amplia, así que nunca empezaría sólo con un dibujo, empezaría con actividades fuera del aula en el patio” (TablaEnseñanza, Pos. 3). Luego es Lameirao quien dice “lo último es trazar en un papel o pizarra para poder ver, para poder desarrollar consciencia corpórea (TablaEnseñanza, Pos. 5). Este principio de vivencia del movimiento hace del cuerpo un protagonista y se suma al concepto de encarnación que es el objetivo la escuela Waldorf-Steiner, se puede decir que la experiencia sensible que vive el cuerpo en esta clase es ser un instrumento para la comprensión de los saberes.

La experiencia sensible que debe manifestarse en la clase es de movimiento, donde su vivencia es el primer paso, es por ello que Katia Galdi expresa:

Después usar el recurso de la arena, antes de poner la línea sobre papel, porque tiene que poner la línea después de caminar, después de usar el agua, después de la arena, después del recurso, después de eso todo dibujo de formas lo último es trazar en un papel o pizarra para poder ver, para poder desarrollar consciencia corpórea, (TablaEnseñanza, Pos. 5).

Por su parte, Rotermund expone que:

Especialmente si el niño es pequeño, empieza grande entonces empieza como movimientos grandes, caminando en el suelo, haciendo con el pie, haciendo con el brazo, en el aire, haciendo en el agua, en la arena, en la tierra, haciendo la espalda, muchas maneras. (TablaEnseñanza, Pos. 3)

Mientras Lameirao afirma “al menos para los tres primeros años, se basa muy claramente en la capacidad de habilidad manual” (TablaEnseñanza, Pos. 5). Estos tres pensamientos evidencian que la vivencia del movimiento desde el cuerpo es fundamental para llegar a plasmar el dibujo sobre el papel.



El pensamiento de las maestras es compartido por Niederhauser:

Es importante, desde el punto de vista pedagógico, que, por mucho tiempo, esto es, hasta entrando el sexto grado, se dibujen las figuras a pulso, no mediante un recurso externo. Incluso la longitud de las líneas habría de estimarse por pura percepción sensorial, sentimiento de armonía y captación visual, no mediante la mediación con el lápiz u otros instrumentos similares. Antes de que el niño aprenda a trazar el círculo con el compás, ha de tener la habilidad de dibujarlo por el movimiento giratorio de la mano o del brazo. (Niederhauser, 2019, p. 31)

Entonces se puede afianzar que la vivencia del movimiento es fundamental en la asignatura debido al hincapié que realiza Niederhauser sobre la relevancia de la percepción sensorial, lo importante de desarrollar la habilidad de estimar la longitud de las formas a través de la propia percepción de su movimiento, por consiguiente, cultivar la consciencia sobre su propio cuerpo.

Luiza Lameirao cuenta que desde su saber tiene una secuencia para que el movimiento se plasme en el papel “siempre es de grande a pequeño que ha fluido, esto también pasa con las letras” (TablaEnseñanza, Pos. 5). De manera que cuando trabajamos la vivencia del movimiento se desarrolla lo que Rotermond clasifica como la consciencia corporal, este término muestra la búsqueda connotativa del diseño de formas, se usa el arte gráfico para estimular desde la lúdica el conocimiento del cuerpo, desarrollando la motricidad gruesa y fina. Y este pensamiento adquiere fuerza cuando Betti expresa:

Y lo lúdico, creo que sale gratis porque una vez que estás trabajando con los cuerpos de los niños en un espacio grande. Eso es divertido en sí mismo, es sólo movimiento lo que el niño disfruta, así que creo que el peligro es que pases demasiado rápido a grabar con lápices, carboncillo o tiza. (TablaEnseñanza, Pos. 3).

Kutzli por su parte en el segundo tomo de Dibujo de Formas da algunas indicaciones sobre los temas y posibles experiencias artísticas para compartir los temas a conocer durante los doce grados de la escuela Waldorf-Steiner. Nuestra vivencia en la clase es la de experimentar el movimiento para así reconocer la propia corporalidad.



Schiller en su obra trae a colación un consejo que comparte Rudolf Steiner para fortalecer la habilidad motriz del estudiante:

Los niños no se beneficiarán mucho si les animas a aprender a escribir mejor mejorando la escritura ¡Usa tus dedos inteligentemente! Luego aprenden a escribir mejor...a hacer formas muy simples con los pies...hay que intentar no mirar directamente a la mejora de la fuente, sino hacerlo con habilidad dibujando formas artísticas. (Schiller, 2018, p. 96)

Luego de este consejo de Steiner se puede empezar a hablar sobre cómo el dibujo de formas trabaja el reconocimiento de la propia corporalidad por medio del movimiento y haciendo que una asignatura artística tenga un trasfondo corporal, un camino de autoconocimiento. De manera paralela se demuestra como las experiencias de la clase son variadas, lo cual sigue alimentando el principio de Niederhauser y es la actitud creadora para desarrollar la clase.

Rotermund expresa por ejemplo, que la experiencia sensible debe vivirse y el dibujo plasmarse sobre el papel para culminar el proceso "hacer en el aire con mucha calma, estar desarrollando una observación para cerrar este dibujo antes de dibujar uno nuevo" (TablaEnseñanza, Pos. 5). Nunca se debe saltar de una experiencia a otra. Otro ejemplo de práctica lúdica es una experiencia de Rotermund desde el lenguaje, ella dice lo siguiente:

Incluso se puede hacer un pulso junto con el verso allí, voy a la gaviota y, entra en el agua en el fondo del mar, la pesca de peces grandes, en las olas para ser alimentados (ritmo), ¿verdad? Puedes hacer conversaciones con diferentes ritmos lingüísticos junto con el movimiento. (TablaEnseñanza, Pos. 5)

Estos ejemplos permiten ver que existe una riqueza lúdica en esta asignatura que solo recae en la experiencia y experticia del maestro sobre la práctica del diseño de formas, que la actitud creadora es el camino para enriquecer la clase por más que se hable de la repetición como un camino metodológico, que la experiencia sensible puede ser a través de las artes, por ende, se puede usar todo medio artístico para la vivencia del movimiento que luego será plasmado en dos dimensiones sobre el papel.



Se puede decir que el diseño de forma fortalece y trabaja el reconocimiento del cuerpo a través de la experiencia del movimiento que puede ser ejecutado de cualquier forma para luego ser plasmado sobre el papel. Quizá el dibujo sea una excusa pues la premisa es vivir el movimiento, hacer consciencia del movimiento desde la repetición misma que debe ser cálida, fresca y flexible para que no sea rígida, a partir de una experiencia sensible del movimiento clara y precisa se envía el mensaje sobre el movimiento, que el estudiante debe descubrir y luego plasmar sobre el papel. Además de posibilitar el reconocimiento del propio cuerpo, se aprecia el espacio-tiempo que permite una apertura a la identificación de movimientos de los cuales no somos conscientes, como el crecimiento de las plantas, la locomoción, la composición estructural de las formas como la osamenta y así identificar el principio de la metamorfosis que es una premisa del diseño de formas desde los tiempos de Steiner.

4.6.7 Contextualización

En el marco de la escuela Waldorf-Steiner se desarrolla la enseñanza del diseño de formas, como una asignatura artística que trabaja el movimiento, avalando y fortaleciendo una estrategia lúdica basada en múltiples vivencias del movimiento desde el cuerpo y otros instrumentos, los diseños de formas usados a lo largo de los años han sido obra de Niederhauser, Steiner, Kutzli, Le Guerranic o Kranich quienes hacen uso de imágenes que surgen que la iconografía de pueblos antiguos de Europa o el mundo Clásico Antiguo, la pregunta de esta pesquisa es sobre el cuál es el proceso para generar una propuesta de diseño de formas para Colombia.

Se puede evidenciar tras la lectura de cada uno de los libros que componen el acervo bibliográfico de esta investigación que existe una participación exigua sobre el desarrollo de una propuesta pedagógica sobre la iconografía de pueblos donde se encuentra la escuela, o, que se hable sobre la botánica, o, fauna del territorio; si se observa la idea del plan de estudio Kutzli comparte en el tomo 2 de diseño de formas su propuesta de plan de estudios y se puede observar que no hay un afán por compartir en grados cuarto o quinto la iconografía de los pueblos ancestrales del territorio.

En esta observación se puede observar que no se nombra el trabajo sobre iconografías de pueblos o botánica, solo expresa los movimientos que se requiere para cada edad.



En los textos de Maurice Le Guerrannic no expresa en ningún momento algún comentario sobre la iconografía de los pueblos ancestrales, la botánica o imágenes que representen un territorio donde se encuentra la escuela, este autor comparte el significado de la línea según el movimiento que ella expresa. En la revisión de los libros de diseño de formas, solo la obra de Schiller expresa la búsqueda por el desarrollo de una propuesta pedagógica del territorio donde está la escuela, y por comunidades aborígenes.

Lo primero es identificar el término pertinente para el desarrollo pedagógico de esta propuesta ya que al compartir con las cuatro maestras surgen términos diferentes, que oscilan entre renovación, ampliación o contextualización.

Todo empieza con la maestra Rotermund al compartir una sentencia importante sobre el no olvidar el principio del diseño de formas: “la esencia siempre ser lo recto y lo curvo siempre serán el movimiento y la huella del movimiento” (TablaContextualización, Pos. 1). A esta idea de Rotermund se une Betti, quien expresa como el trabajo del diseño de formas se basa en unos principios a los cuales nombra como arquetipos, además, habla de no referirse al termino renovación de la asignatura sino como una ampliación del dibujo de formas “así que no creo que la renovación sea necesaria porque estos principios son muy relevantes. Son muy arquetípicos, así que no siento la necesidad de renovarlos. Siento que podría haber una ampliación” (TablaContextualización, Pos. 1). Betti infiere que se debe referir a la ampliación debido a que estos principios del diseño de formas que fueron compartidos por Rotermund son los que soportan, actúan como fundamentos de la asignatura, esta posición toma fuerza cuando se habla con la maestra Lameirao, quien da al diseño de formas un papel universal.

Lameirao dice que no se debe hablar de una descolonización ya que “por qué quieres descolonizar porque la geometría[esta] en todo el mundo la geometría es universal” (TablaContextualización, Pos. 1). Por ende, no se debe hablar de esta postura en la escuela sino de lo universal del diseño de formas, un diseño que siempre ha estado presente en todas las culturas de la humanidad, mientras la maestra Rotermund expresa que “para descolonizar el currículo Waldorf, es hacer la recolección con los pueblos originarios” (TablaContextualización, Pos. 1).



Betti tiene una postura diferente a Rotermond que se asemeja al pensamiento de Lameirao “en otras palabras, cómo unimos perspectivas tan diferentes o cómo unimos lo que somos capaces de percibir observando la naturaleza y observando los movimientos, así que lo veo más como una ampliación que como una renovación.” (TablaContextualización, Pos. 1) Hasta el momento se puede evidenciar que no hay un término fijo para nombrar una propuesta de contextualización del diseño de formas según el territorio donde está la escuela, puede verse en Lameirao y Betti que la idea de la ampliación se presenta bajo el marco de respetar y no olvidar los principios epistemológicos de la asignatura. El término ampliación será el que se aplicará en la investigación.

Por lo cual para desarrollar una propuesta de D.d.F. para Colombia inspirada en la iconografía de los pueblos ancestrales es vital mantener presente los principios de esta asignatura, el dibujo del movimiento, las fuerzas que trabajan la línea recta y curva, donde es vital también la disposición de los maestros al desarrollar un dibujo vivo y no una copia muerta.

La maestra Luiza Lameirao en una de las entrevistas empieza a esbozar como se puede desarrollar la propuesta pedagógica de esta asignatura de manera armónica y coherente con el currículo Waldorf-Steiner:

Dibujar formas, por ejemplo, los pueblos nativos de cada región de Brasil, que es un país enorme, son diferentes. Así que no puedo decir, hacer esta investigación en su región a continuación, [...] en el quinto año cuando se hace todo el país, entonces tenemos una multiplicidad de posibilidades. (TablaContextualización, Pos. 1)

El año académico de quinto en la escuela se empieza a reconocer la historia del país donde está inmersa la escuela, en este caso Colombia. A este pensamiento se suma Rotermond, quien comparte:

En cuarto año en el currículo es historia local, es importante que conozcamos la cultura local, los pueblos de cultura local, después en quinto año, son geografía



de Brasil entero, aparecen grafismos de país, luego formas de América, en séptimo el mundo entero. (TablaContextualización, Pos. 1)

En esta ocasión Rotermund explica que esta situación se puede dar antes, en el grado cuarto cuando se estudia la historia local siendo la posibilidad que en la clase de diseño de formas se desarrollen iconografía indígena que corresponde al territorio. Por su parte Betti comparte que es importante realizar un ejercicio de dibujo de formas inspirado, o que tome diseños de pueblo antiguos “una vez que estudias el plan de estudios, una vez que estudias antropología, empiezas a imaginar cómo desarrollar ejercicios para esas edades, es obvio que necesitas tener un conocimiento profundo del diseño de la forma” (TablaContextualización, Pos. 1). Por lo tanto, la enseñanza debe tener claro el conocimiento antropológico y así evidenciar si es pertinente con las edades de cada grado y estar presente en los aprendizajes correspondientes a cada grado.

Los saberes compartidos en la escuela Waldorf al tener una relación antropológica responden a vivencias que corresponden a la edad del estudiante, por ello la maestra Schiller comparte en su libro “en las artes visuales, la exploración de áreas culturales pasadas en quinto grado amplía los horizontes de los niños y representa a los jóvenes sus raíces” (Schiller, 2018, p. 164). El currículo desde la mirada de Schiller, Lameirao y Rotermund, indican que entre grado cuarto y quinto son pertinentes para realizar el reconocimiento de las raíces culturales de los estudiantes. La ampliación de esta asignatura responde a una necesidad y es que los estudiantes conozcan sus raíces.

Al evidenciar que la ampliación de esta asignatura centrada en el territorio da respuesta a una búsqueda por las raíces culturales, al tener claro el motivo por el cual se puede realizar esta renovación de la asignatura surge una primera pregunta sobre el cómo compartir un saber teniendo en cuenta la pertinencia de un saber situado, es decir reconociendo los dibujos de los pueblos.

Rotermund por ello expresa “el maestro debe reconectar las raíces espirituales del continente, primero reconocerse, reconocer el pueblo que habita luego intentar aprender, como surge las fuerzas del pensar” (TablaContextualización, Pos. 1). Entonces el primer paso es la entereza e interés del maestro por comprender este saber e indagar sobre el



significado de cada uno de los iconos que se aplicará en la asignatura. No puede ser entonces un saber impostado, por ello Rotermond expresa “me imagino, creo, entiendo, que no deberíamos hacer ese gráfico con los niños copiando, sino que cada profesor que practique e investigue los gráficos indígenas se empapará de él, se sumergirá en él” (TablaContextualización, Pos. 1). No se puede establecer una entrega que sea solo una réplica de algo observado, pues tendrá a perder sentido. Pero, una propuesta de diseño de formas no es solo la aplicación de iconografía indígena, sino también dice Rotermond la botánica también puede ser el inspirador de formas por ejemplo las plantas “tienen un crecimiento detrás de su forma, un crecimiento, una forma de crecimiento. Esto ayudaría a contextualizar el dibujo de formas basado en la botánica” (TablaContextualización, Pos. 1).

En contraparte, se puede evidenciar tras la lectura de cada uno de los libros que componen el acervo bibliográfico de esta investigación que existe una participación exigua sobre el desarrollo de una propuesta pedagógica sobre la iconografía de pueblos donde se encuentra la escuela, o, que se hable sobre la botánica, o, fauna del territorio; si se observa la idea del plan de estudio Kutzli comparte en el tomo 2 de diseño de formas en la página 120 comparte su propuesta de plan de estudios y se puede observar que no hay un afán por compartir en grados cuarto o quinto la iconografía de los pueblos ancestrales del territorio. En esta observación se puede observar que Kutzli no nombra en ningún grado de la escuela Waldorf-Steiner la enseñanza sobre iconografías de pueblos o botánica, solo expresa los movimientos que se requiere para cada edad. En los textos de Maurice Le Guerrannic no expresa en ningún momento algún comentario sobre la iconografía de los pueblos ancestrales, la botánica o imágenes que representen un territorio donde se encuentra la escuela, este autor comparte el significado de la línea según el movimiento que ella expresa. En la revisión de los libros de diseño de formas, solo la obra de Schiller expresa la búsqueda por el desarrollo de una propuesta pedagógica del territorio donde está la escuela, y por comunidades aborígenes.

Para finalizar, el trabajo del desarrollo de una propuesta de ampliación del diseño de formas enfocado en la manifestación de iconografía indígena de Colombia requiere de un respeto por los fundamentos epistemológicos de esta asignatura, no olvidar que



responde a la búsqueda del estudiante por sus raíces culturales, además, de manera paralela el maestro debe tener una entrega sincera para poder descubrir las fuerzas, mensajes que traen consigo la iconografía para adaptarla de una manera viva a la escuela que es producto de la práctica constante que da la repetición consciente que alimenta la voluntad y una entrega lúdica llena de sentido para los estudiantes.

Es la ampliación del dibujo de formas una invitación a iniciar un nuevo capítulo en la historia de esta asignatura y de la pedagogía Waldorf, pues se pudo evidenciar en la investigación la escasa información referente a la ampliación del dibujo de formas enfocado por cada país, siendo esta propuesta un acercamiento al origen cultural de cada pueblo o nación. Este tema de investigación es un tema contemporáneo que requiere nuevas voces, pues como también se evidencia en la investigación existen pocos estudios o pesquisas sobre esta asignatura.

Y teniendo en cuenta el momento histórico que vivimos donde la tendencia es la migración, la movilidad humana, la investigación de esta asignatura en todo el planeta va a promover un camino de autorreconocimiento de las raíces culturales, como también la universalidad de esta expresión humana puede ser un puente que acerque un pueblo con otro y que desde su expresión visual, desde su movimiento se puedan reencontrar los pueblos y que también sea el camino del autorreconocimiento de cada ser que practique este arte.



5. Propuesta visual de diseños de formas inspirados en la iconografía de pueblos originarios de Colombia

La propuesta visual que se desarrolló en esta tesis toma como insumos visuales la publicación *Diseño Iconográfico, Culturas Precolombinas de Colombia* (Gutiérrez, Gutiérrez, Torres, 2013) en la cual se presenta un compendio de creaciones de varios pueblos precolombinos de Colombia. En estas creaciones se puede observar cómo un estudio de la línea se pueden generar formas que renueven el plan de estudios de la escuela Waldorf-Steiner en Colombia y además, bajo el orden arquetípico del plan de estudios del dibujo de formas compartido por la maestra Luciana Betti.

Los diseños precolombinos que inspiraron los diseños de formas de esta propuesta visual, desde la mirada de Gutiérrez son regidos por relaciones astronómicas, en especial con la constelación de Orión, esto se evidencia en la forma de reloj de arena que denota la forma de la constelación, además, del reconocimiento de la flora y fauna de los territorios que habitaron cada uno de estos pueblos ancestrales. Sin embargo el libro *Diseño Iconográfico, Culturas Precolombinas de Colombia* (Gutiérrez, Gutiérrez, Torres, 2013) es un compendio de iconos más que realizar un análisis de las formas y el motivo de cada creación.

La propuesta está organizada según el arquetipo que predomina en cada forma.

5.1 Polaridad

Este compendio de diseños de formas es elaborado siguiendo el arquetipo de la polaridad, la cual puede ser entendida como la generación de simetrías, las cuales fortalecen la consciencia de la lateralidad.



Figura 22 Polaridad, Quimbaya



(Gutiérrez, Gutiérrez, Torres, 2013, p. 33)
Cultura Quimbaya

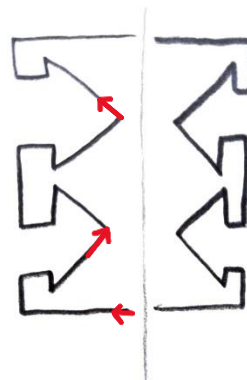
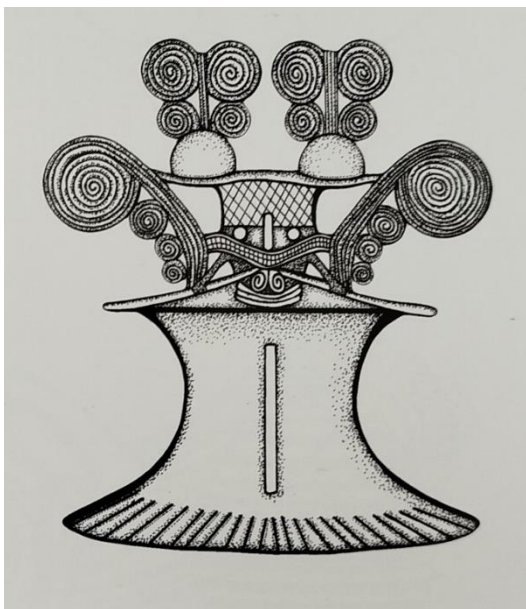


Figura 23 Polaridad Quimbaya 2



(Gutiérrez, Gutiérrez, Torres, 2013, p. 19)
Cultura Quimbaya

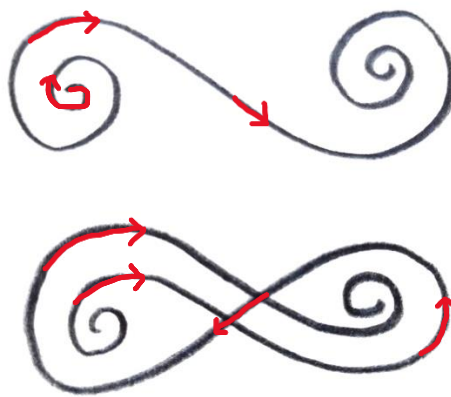
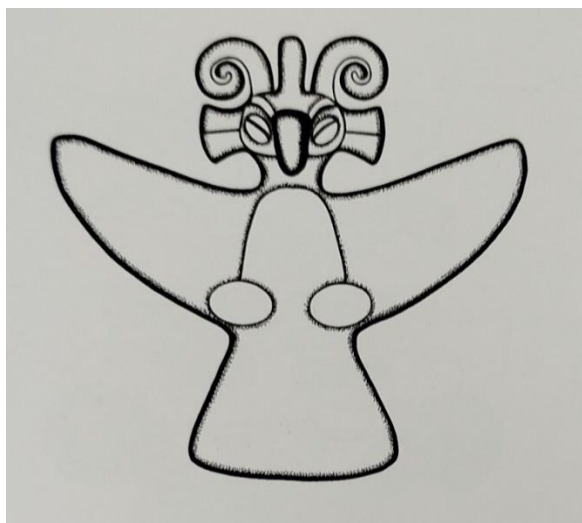


Figura 24 Polaridad Quimbaya 3





(Gutiérrez, Gutiérrez, Torres, 2013, p. 20)
Cultura Quimbaya

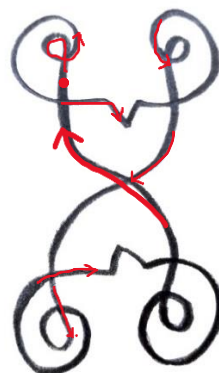
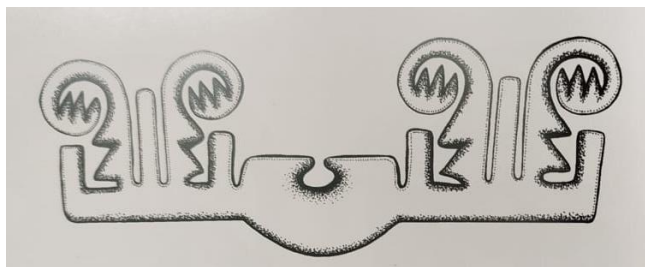


Figura 25 Polaridad Nariño



(Gutiérrez, Gutiérrez, Torres, 2013, p. 74)
Cultura Nariño

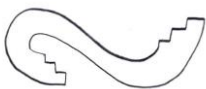


Figura 26 Polaridad Nariño 2



(Gutiérrez, Gutiérrez, Torres, 2013, p. 80)
Cultura Nariño

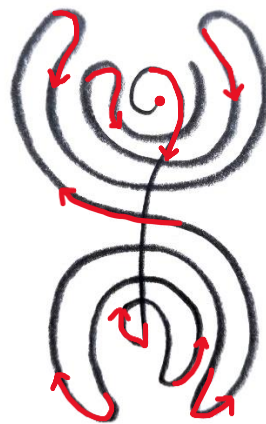
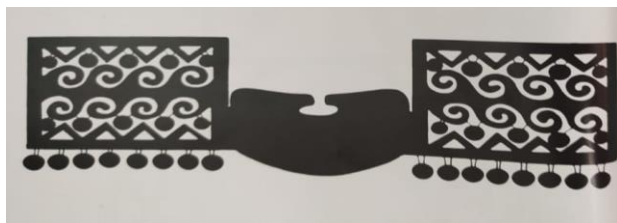


Figura 27 Polaridad Nariño 3



(Gutiérrez, Gutiérrez, Torres, 2013, p. 74)
Cultura Nariño

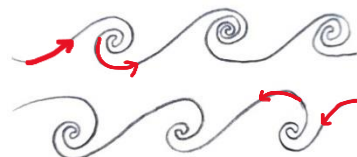
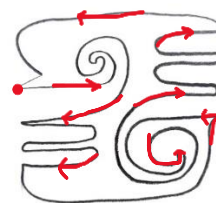


Figura 28 Polaridad Tumaco



(Gutiérrez, Gutiérrez, Torres, 2013, p. 127)
Cultura Tumaco



5.2 Centro-periferia

En las formas que prima el centro-periferia, se puede observar como todo movimiento tiene un ritmo que va de adentro hacia afuera, donde no importa si el centro es marcado por el cruce de líneas como también es un centro tácito que implica un centro que brinda equilibrio a la forma como se ve a continuación.

Figura 29 *Centro-periferia Nariño*



(Gutiérrez, Gutiérrez, Torres, 2013, p. 82)
Cultura Nariño



5.3 Cruces

Los diseños de formas que manifiestan cruces son las que brinda la posibilidad de identificar el arriba y debajo del cruce de la línea, dando la sensación de ser un tejido, que en la práctica permite al niño o dibujante ser más consciente en los puntos donde se realizan cortes tangenciales que brindan a la forma equilibrio y armonía.

Figura 30 *Cruce Nariño*



(Gutiérrez, Gutiérrez, Torres, 2013, p. 75)
Cultura Nariño

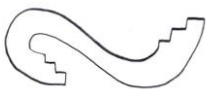


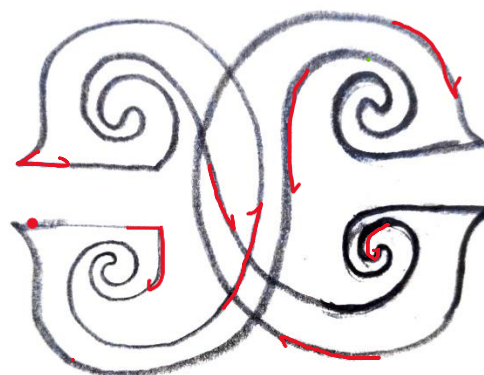
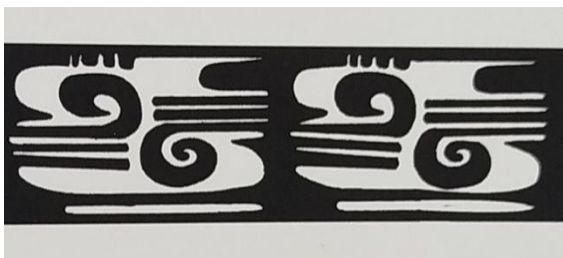
Figura 31 *Cruce Tumaco 1 y 2*



(Gutiérrez, Gutiérrez, Torres, 2013, p. 126)
Cultura Tumaco



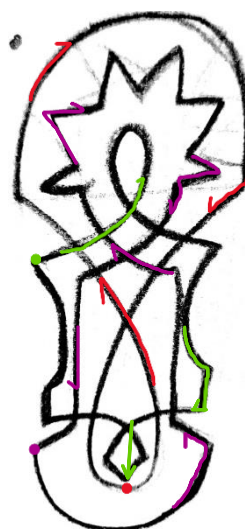
Figura 32 *Cruce Tumaco 3*



(Gutiérrez, Gutiérrez, Torres, 2013, p. 127)

Cultura Tumaco

Figura 33 *Cruce Muisca*

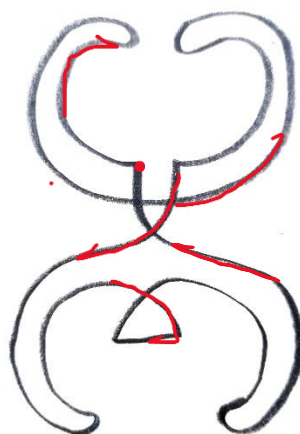


(Gutiérrez, Gutiérrez, Torres, 2013, p. 142)

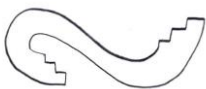
Cultura Muisca



Figura 34 *Cruce Quimbaya*



(Gutiérrez, Gutiérrez, Torres, 2013, p.
35)
Cultura Quimbaya



6. Conclusiones

La presente investigación se desarrolló enfocada en la comprensión de los fundamentos del diseño de formas, asignatura que se comparte en las escuelas que practican la pedagogía Waldorf-Steiner. Por lo cual se realizó la recolección del corpus bibliográfico que se ha publicado a lo largo de 100 años y se realizaron entrevistas a maestras formadoras de la pedagogía Waldorf en Brasil que enfocan su investigación en el diseño de formas, o, maestras brasileñas de experiencia contrastada que han investigado el diseño de formas, esta información se recolectó, organizó y analizó con el fin de establecer una comprensión de los fundamentos de la enseñanza del dibujo de formas y visibilizar la iconografía indígena desde esta asignatura. Para dar respuesta a esta búsqueda se propusieron tres objetivos que fuesen el camino para dar respuesta a esta pesquisa: Analizar los fundamentos pedagógicos del plan de estudio (currículo) de la enseñanza del dibujo de formas en la pedagogía Waldorf-Steiner; Analizar las formas de enseñanza del dibujo de formas en la pedagogía Waldorf-Steiner visto desde especialistas en el área; Realizar una propuesta visual para el plan de estudios del dibujo de formas que surge del reconocimiento artístico de las culturales ancestrales de Colombia.

Para dar respuesta a estos objetivos se determinó aplicar una metodología de investigación que permitió ver y analizar de manera cuantitativa y cualitativa los datos recolectados, se eligió la metodología del análisis de contenido para organizar e interpretar los datos recolectados.

Al desarrollar el análisis de contenido del corpus bibliográfico y las entrevistas para dar respuesta al primer objetivo específico, se expuso como la enseñanza de esta asignatura mantiene en gran parte las premisas dadas por Steiner, como también se pudo evidenciar que existen vacíos en el corpus bibliográfico referente al desarrollo del plan de estudios de esta asignatura, situación que se resuelve en parte con las entrevistas con las maestras entrevistadas en especial con Luciana Betti quien comparte los fundamentos del plan de estudios, el cual gira en torno de cuatro arquetipos:



- Unidad, Estas formas son compuestas por movimientos simples como rectas y curvas que generan un ritmo, donde el dibujante ve una transformación de tamaño de la línea.
- Polaridad, En estas formas se puede apreciar el trabajo de opuestos, donde el diseño si trabaja un movimiento hacia arriba, luego desarrollará el mismo patrón hacia abajo, de la misma manera en el caso de trazar a la izquierda o derecha.
- Centro-polaridad, este arquetipo se refiere a movimientos que van de adentro afuera y siempre que se traza hacia afuera se retorna al centro de la forma y por último,
- Cruces, estas formas son básicamente un trazo continuo que desarrolla lazos de líneas en los cuales se puede percibir como se entrelazan evidenciando que línea pasa por arriba o abajo.

Estos arquetipos son los movimientos que priman en la composición de las formas que se entregan en cada grado, es decir a cada grado le corresponde interiorizar un movimiento en específico. Por ende, los resultados de esta investigación pueden servir a los maestros como una guía de orientación para acercarse a los aprendizajes que se desarrollan en cada uno de los grados de manera mancomunada con el corpus bibliográfico para así discernir sobre la composición del plan de estudios pues la obra de Niederhauser comparte los primeros cinco grados, mientras Kutzli comparte un plan de estudios para los doce grados de la escuela Waldorf-Steiner.

Al desarrollar el análisis del plan de estudios se pudo observar que, al atender a las maestras de Brasil, se pudo apreciar los principios del plan de estudios, en el caso de esta investigación, fue gracias a los aportes de Betti que se logra tener mayor claridad del plan de estudios.

En la investigación se identificó que el plan de estudios del diseño de formas se estableció desde los tiempos de Steiner, teniendo claro los aprendizajes sobre los cinco primeros grados, con el tiempo Kutzli genera una propuesta pedagógica que abarca los doce grados escolares de la escuela Waldorf-Steiner. En las entrevistas con las maestras de Brasil se pudo apreciar como la pedagogía Waldorf-Steiner en Brasil tiene presente la pregunta por la generación del dibujo de formas de su territorio, además, también se



vislumbró vacíos sobre el temario para los grados de bachillerato (9,10,11). Situación que es resuelta con la exposición de Luciana Betti, por su experiencia y el compartir con maestros logra apreciar que en cada grado existen movimientos básicos que deben estar insertos en cada diseño de formas, este saber que son los arquetipos del plan de estudios por grado denotan que el compartir diálogos entre maestros permite la enunciación de saberes que están fuera del corpus bibliográfico; esta realidad permitió identificar la problemática actual de esta asignatura, los saberes transmitidos desde la experiencia de los maestros, son saberes que aún no son compartidos en obras escritas.

El compartir entre maestros sigue siendo un camino para ampliar la mirada de este saber artístico, la constante pregunta y el afán por investigar promueve la vivencia del ahora en la escuela, pues innegablemente surgen preguntas ante el desconocimiento y la escasez de bibliográfica.

De manera que resulta fundamental la renovación o ampliación del plan de estudios del diseño de formas, para atender las problemáticas de esta asignatura en nuestro tiempo, tal como expresaron Galdi, Kutzli y Betti, el principio de esta renovación del currículo parte de la siguiente premisa compartida por Luciana Betti:

Primero el maestro tiene que estudiar, y estudiar significa comprender. Cuáles son las cualidades de la línea al principio, ¿verdad? Porque sin esto cometemos un grave error al utilizar el color para dibujar formas, porque aquí el profesor no ha entendido cuál es la cualidad de la línea y está metiendo el elemento color en la cualidad de la línea. (TablasFundamentos, Pos. 5).

En la interpretación de los datos se pudo evidenciar como los principios metodológicos de la enseñanza: compartir el movimiento desde una experiencia sensorial, practicar sobre un soporte el movimiento para ir interiorizando el movimiento y, por último, registrar el diseño en el cuaderno de diseño de formas, es la secuencia que puede estar presente en la enseñanza de esta asignatura. Mientras que la lúdica aporta una gama amplia de estrategias que se enfocan en la vivencia física y sensual del movimiento.



Además, se pudo observar cómo hay métodos de dibujo donde se pierde la intención del dibujo de formas que es cuando se dibuja una mancha y no el movimiento, tal como lo comparte Kutzli: “el elemento artístico del dibujo de formas es la línea como huella de un movimiento” (Kutzli, 1988a, p. C). Al hacer uso de lápices o crayolas gruesas, o no se exploran distintas formas de compartir el movimiento y se quedan en el uso de la pizarra de manera reiterativa.

Un hallazgo importante es el problema de la falta de constancia en la práctica de la clase dentro del currículo, por lo cual la maestra Luiza Lameirao desarrolla la propuesta de desarrollar la práctica del diseño de formas en el inicio de la clase de la mañana todos los días por 15 minutos. Estas situaciones que se exponen muestran como esta asignatura requiere establecer diálogos de saberes debido a que la bibliografía actual no responde completamente las dudas de los maestros sobre problemas lúdicos y temáticos.

El diseño de formas al ser un saber que se fortalece desde la repetición, la comprensión mediada por el movimiento del propio cuerpo, hasta plasmar la forma con excelencia, donde la exploración sensorial promueve la concientización de los movimientos de tal manera que se apropia el dibujante del trazo. Así, esta práctica de dibujo acerca más al estudiante pues se deja a un lado el ideal mimético que porta el arte desde tiempo antiguos, la práctica de esta asignatura en otros espacios permitirá hacer un trabajo que abarque al ser humano de manera más amplia, que le lleva a vivir el arte desde su cuerpo hasta el plasmar el movimiento, es sentirse como un traductor de una acción intangible como lo es el movimiento.

La lúdica del diseño de formas es una práctica pedagógica que denota la consciencia del maestro frente a la asignatura, pues si se recuerda las indicaciones de Kutzli:

La pedagogía del dibujo de formas se basa en una práctica minuciosa y atenta del camino que se ha mostrado, no como teoría sino como práctica. El método no está compilado artificialmente, sino que es principio del arte de dibujar formas en sí. (Kutzli, 1988b, p. 116)



Pues la riqueza con la cual se desarrolla la clase contribuye a resolver situaciones de confrontamiento que tienen los muchachos sobre ese saber o solo hacer que disfruten la experiencia, por ello una orientación de Luciana Betti plantea: “creo que todo tiene que partir de una experiencia corporal muy amplia, así que nunca empezaría sólo con un dibujo, empezaría con actividades fuera del aula en el patio” (TablaEnseñanza, Pos. 3). y se suma el pensamiento del Galdi, al decir:

Después usar el recurso de la arena, antes de poner la línea sobre papel, porque tiene que poner la línea después de caminar, después de usar el agua, después de la arena, después del recurso, después de eso todo dibujo de formas lo último es trazar en un papel o pizarra para poder ver, para poder desarrollar consciencia corpórea (TablaEnseñanza, Pos. 5).

Entonces, el maestro es el encargado de desarrollar una experiencia sensible que contribuya al desarrollo de la consciencia corpórea que debe actuar de manera coherente con el desarrollo antropológico que le brinda el saber, para así desarrollar propuestas lúdicas que tengan coherencia con respecto al desarrollo evolutivo del ser humano, esta situación es expresada en las propuestas lúdicas que compartían las maestras entrevistadas entre ellas Luiza Lameirao que compartió como cada edad debe seguir el momento antropológico del estudiante. La lúdica del diseño de formas no se expresa en alguna parte del corpus bibliográfico. Es entonces, la lúdica un saber de la práctica pedagógica que debe tenerse en cuenta para dejar procesos resguardados y así promover la profundización, renovación y para que el aprendizaje de maestro a maestro no sea el único medio de transmisión de saberes y garantizar de esta manera que sobreviva esta asignatura artística al paso del tiempo.

De igual manera, la línea es un elemento gráfico que acompaña al ser humano, la línea es un elemento de expresión propicio para pensar la escritura, una escritura que inicia con la creación de ideogramas, o, pictogramas. Din embargo, también puede pensarse que el diseño de formas guarda en su interior saberes o ideas. Estos saberes según Lameirao “antiguamente se expresaban a través de ritmos, ya que estos están



relacionados con el pulso y la respiración” (Lameirao, 2016, p. 83). La línea es regida por un movimiento secuencial y eso es el ritmo, una estructura que tiene un movimiento armónico, se puede intuir que gracias a la línea se crearon los primeros símbolos que tenían inmerso un saber, por ende, la escritura pudo haber nacido por la vivencia del movimiento que expresa de manera connotativa un pensamiento o saber.

Por su parte, el cuerpo es un a través de mí, es quien vivencia el movimiento que luego será plasmado en dos dimensiones sobre el papel, por lo tanto, esta asignatura contribuye a la consciencia corporal, puede pensarse por ello que tiene implicación directa sobre sujetos con dificultades locomotoras, de tacto o equilibrio gracias a la riqueza lúdica que existe en esta asignatura, siendo una herramienta pedagógica potente para el reconocimiento propio.

El diseño de formas nos invita a vivir como habitantes del mundo, de ahí que Niederhauser comparta un pensamiento sobre lo trascendente que es este arte del movimiento en reposo este “nos conduce a un último y sorprendente efecto del Dibujo de formas: el desarrollo de energías trascendencia social y ética” (Niederhauser, 2019, p. 46). Puede contemplarse que la finalidad de esta asignatura es de orden ulterior, no es una finalidad de competencias académicas o artística, su finalidad es unirnos al mundo al apreciar la vitalidad de los seres que habitan la tierra a partir de la percepción de lo invisible, del devenir del movimiento desde la apreciación de las expresiones de vida en cada territorio de la tierra, como también de las representaciones icónicas de los pueblos originarios.

La línea es un elemento artístico que trabajado desde su valor absoluto, desde la expresión del movimiento puede manifestar su polisemia, desde expresar la vitalidad de lo vivo como las plantas, ser muestra de una experiencia; así, busca trascender siendo la sombra, el rezago de lo ocurrido, es un ejercicio histórico que nos posibilita darle visibilidad a lo invisible, es un acto poético pues nos habla desde su movimiento y lo simbólico del trazo de la línea, es por eso que la línea invita a relacionarnos con el mundo,



pues es el mundo su fuente de inspiración, no hay diseño de formas, sin el mundo, sin mundo no hay experiencias que transiten por nuestro cuerpo y deban ser representadas. Es en la representación donde habita la riqueza de este elemento gráfico, lo simbólico es profuso en el diseño de formas. pues abre espacio a diversas formas de expresar, de narrar la experiencia, la línea nos permite ser conscientes de nuestra vivencia e interacción con el mundo.

El pensamiento sobre la línea curva en Steiner puede matizarse con una declaración de Schiller quien expresa un detalle fino sobre la línea curva:

¿Por qué Steiner considera torcida la línea curva? Está tomando de la forma más perfecta, la esfera, y en la mente humana está conectado a las fuerzas del sol que sostienen la vida. Sin embargo, en el lenguaje popular, los caminos torcidos son direcciones tomadas por alguien que no tienen ningún bien en mente. (Schiller, 2018, p. 73)

Este descubrimiento, el nombrar a la línea curva como torcida permite identificar como la línea desde su expresión y nombre evoca que el dibujante debe encaminarse a la perfección desde la práctica, que una línea curva es producto de la práctica del diseño de formas, así el estudiante debe ganarse el que su trazo sea curvo.

Por ello, se debe tener claridad en los términos con los cuales se refiere a la línea en esta asignatura, pues en la práctica del diseño de formas los estudiantes, los niños aprecian las cualidades de la línea. Este detalle rescatado por la maestra Schiller posibilita acercarse a la búsqueda de Steiner por fortalecer la voluntad y la búsqueda del trazo curvo del que habla Kandinsky, el propósito entonces del diseño formas al proyectar una línea torcida es llegar a la curva, no debemos hablar quizás en clase de la curva, sino una línea torcida para invitar a los niños, muchachos y maestros a buscar el culmen de esta línea que devenga en curva, en la línea que tiene un radio, que culminaría en la generación de una circunferencia, un plano según Kandinsky.



El desarrollo de una propuesta visual inspirada en la iconografía colombiana es un proceso de reconocimiento del uso de la línea por pueblos originarios, donde solo la práctica constante permitió gestar un significado propio de cada movimiento de la línea y desde esa apropiación recrear formas vivas y no una copia muerta de un icono.

El proceso metodológico es una vivencia que establece el camino del pensamiento para gestar una idea o mirada sobre un fenómeno determinado, en este caso los fundamentos del dibujo de formas, que al ser un saber artístico requiere de un trabajo de la palabra juicioso y preciso para así acercarse a la comprensión. La metodología y el proceso de investigación que consistió en el análisis de contenido permitió reconocer voces del pasado y del presente que se encontraron en un diálogo inesperado, como por ejemplo, en esta investigación el ejercicio juicioso de lectura tanto de libros como entrevistas posibilitó encontrar diferencias en el cómo llamar a la línea, en el caso específico de la línea curva, lo cual contribuyó a pensar con finura el lenguaje de una enseñanza del dibujo de formas.

Pensar el lenguaje en la asignatura de diseño de formas, como se identifica en la palabra línea torcida como propone Steiner posibilitaría que el estudiante disfrute más el trazo y no se frustre, pues la curva es la meta, no es el inicio, así el estudiante se puede motivar cada vez que se acerque al trazo de la curva, lo que resultó tan importante para Schiller y así lo trae a colación en su libro.

La metodología resultó ser el camino para evidenciar cómo la rigurosidad permite ahondar con mayor profundidad en los datos y ver de una manera panorámica y específica. El análisis es la parte más vivida del proceso investigativo pues es en esta etapa donde se forja el pensamiento vivo, donde se manifiesta su plasticidad y así se pudo encontrar relaciones en ese diálogo entre individualidades que trabajaron la teoría y práctica del diseño de formas. En este proceso se pudo evidenciar como la identificación de los fundamentos se mantienen latentes y vigentes desde la época de Steiner, pero en el tiempo actual esta asignatura requiere resolver nuevos problemas que conciernen a la sociedad actual, como la contextualización de este saber y se torna difícil dialogar mientras la bibliografía del dibujo de formas no es de fácil acceso debido



a la falta de traducciones o conocimiento de autores, por ello sale a relucir como la democratización del saber es esencial para generar una escuela que procure comprender las generaciones de ahora y proyectar el futuro.

La contextualización del dibujo de formas en una región como Latinoamérica es vital pues se evidencia en el análisis del corpus bibliográfico un vacío con respecto a este tema, que solo es tratado por Schiller quien es una de las autoras contemporáneas de la pedagogía Waldorf-Steiner. Es este vacío investigativo el que puede potenciar la generación de una biblioteca internacional en la cual se encuentren las representaciones artísticas de los pueblos originarios de todo el planeta o invite a los maestros donde se desenvuelve la pedagogía Waldorf en nuestro continente a reconocer la iconografía de los pueblos y los saberes que se hallan inmersos en las formas.

Para investigaciones futuras, el diseño de formas es un arte y saber que nos conecta con el principio de la humanidad, este saber no ha sido explorado de una manera interpretativa y meditativa en relación con el movimiento de la línea para poder explorar los posibles significados. Ya que puede ser que una comprensión reflexiva del movimiento constituya nuevas formas de comprender las culturas predecesoras, y alimente ramas del saber cómo la arqueología.

El diseño de formas es un saber artístico que puede recolectar las expresiones visuales de tiempos antiquísimos creando una biblioteca intercultural visual y así iniciar un camino de creación de nuevas formas para ampliar la galería del diseño de formas en las escuelas Waldorf-Steiner y que cada dibujo de formas no culmine siendo un devenir a estereotipo en la pedagogía.



Bibliografía

- Ambrosio, D. (2001). *Etnomatemática: Elo entre as Tradições e a Modernidade*.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.
- Beti, L. (2013). Do elemento puro à figuração: o caminho da arte na pedagogia Waldorf. *Revista Jataí*, 113-136.
- Candau, M. F. (2010). Educación Intercultural en América Latina distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 333-342.
- Candau, V. M. (2013). *Educacao Intercultural e Práticas Pedagógicas*. Rio de Janeiro: GECEC.
- Castillo, E., & Guido, S. (2015). La interculturalidad ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 13-43 .
- CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la escuelas...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: Fuego Azul.
- D'Ambrosio, U. (2001). *Etnomatemática: Elo entre as Tradicoes e Modernidade*. Belo Horizonte: MG.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos vol.39 no.156* .
- Educación, M. d. (2000). *Lineamientos Curriculares de la Educación Artística*.
- Fleuri, R. (2010). Intercultura y educación. *Astrolabio Revista internacional de filosofía*.
- Foro Internacional de Pedagogía Waldorf/Steiner. (2012). Características esenciales de la Pedagogía Waldorf. *Características esenciales de la Pedagogía Waldorf* (pág. 7). Dornach: Sección Pedagógica en el Goetheanum.
- Galdi, K. (2021). *salutogênese e educação: o estudo do desempenho do desenho de formas no processo de aprendizagem de crianças do ensino básico*, Tesis. São Paulo: Universidad de São Paulo.
- Gerdes, P. (1993). *Geometria Sona: Reflexões sobre uma Tradição de Desenho em*. Maputo: Centro de Estudos Moçambicanos e de Etnociência (CEMEC).
- Gerdes, P. (2008). *Geometria Sona de Angola Matemática numa Tradição Africana*. Maputo: CEMEC.
- Ghuilherme, M., & Dietz, G. (2014). Diferencia en la diversidad . *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 13-36.
- Gialdino, I. V. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Guerra, M., & Bach, J. (2018). El currículo de la Pedagogía Waldorf y el desafío de actualizarlo. *PUC-SP*, 857-878. Obtenido de <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29520>

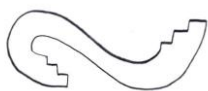


- Guido, S. (2015). *Interculturalidad y educación en la ciudad de Bogotá: prácticas y contextos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gutiérrez, L., Gutiérrez, V., & Torres, M. (2013). *Diseño Iconográfico Culturas Precolombinas de Colombia*. Bogotá: Vientos Ediciones.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Herrera, J. D. (2010). *La comprensión de lo social, horizonte hermenéutico*. Bogotá: Ántropos.
- Jiménez, N. L. (2001). Autonomía curricular y transformación cualitativa de la escuela . *Educación y cultura* , 42-50.
- Kandinsky, W. (2003). *Punto y línea sobre el plano* . Buenos Aires, Argentina: Paidós Estética.
- Kutzli, R. (1988). *El dibujo de formas Tomo I*. Francia: Les trois Arches.
- Kutzli, R. (1988). *El dibujo de formas Tomo II*. Francia: Les trois Arches.
- Lacerda, C., & Carneiro, R. (2019). *Linhas que Rastreiam o movimento*. Recife, Brasil: Livrinho de Papel Finíssimo.
- Lameirao, L. (2016). *Do movimento ao traço e à escrita*. São Paulo: João de Barro.
- Lameirao, L. (2022). *Mover-se entre polaridades- tornar-se criativo*. Sao Paulo, Brasil: Joao de Barro.
- Lévinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Lievegoed, B. (1999). *Las etapas evolutivas*. Madrid: Rudolf Steiner S.A.
- Instituto Canario de Bioantropología . (2005). *Iconografía y Simbolismo en Colombia Prehispánica*. Organismo Aulónomo de Museos y Centros.
- Magendzo, A. (1986). *Curriculum y cultura en América Latina*. PIIE.
- Magendzo, A. (2002). Derechos humanos y curriculum escolar. *Revista IIDH*, 327-339.
- Mélich, J. -C., & Fernando , B. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- MEN. (2010). *Orientaciones Pedagógica para la Educación Artística en Básica y Media* .
- Ministerio de Educación. (2000). *Lineamientos Curriculares de Educación Artística*.
- Ministerio de Educación. (13 de 08 de 2023). *Ministerio de Educación*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Movimento Waldorf Antirracista, Movimento Preto na Pedagogia Waldorf, Movimento Pindorama, Antroposofia & Política. (s.f.).
- Niederhauser, H. (2019). *El dibujo de formas un nuevo impulso pedagogico-artistico de Rudolf Steiner*. Limanche, Chile: Cuadernos Pau de Damasc Chile.



- Platón. (26 de Abril de 1981). *Diálogos*. México: Porrúa. Obtenido de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/el_banquete_platon.pdf
- Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, España: Planeta Agostini.
- Ritcher, T. (2000). *Plan de estudios de la pedagogía Waldorf-Steiner*. Madrid: ASOCIACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS WALDORF DE ESPAÑA.
- Rojas, A., & Guzmán Castillo, E. (2005). *Educación a los otros, Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Cali: Universidad del Cauca.
- Rotermund, S. (2021). *GRAFISMOS INDÍGENAS: DAS RAÍZES CULTURAIS, Tesis, especialista*. São Paulo: Faculdade Rudolf Steiner.
- Sacavino, S., & Candau, V. (2014). Derechos humanos, educación, interculturalidad: construyendo prácticas pedagógicas para la paz. *RaXimhai*, 205-225.
- Schiller, R. (2018). *Gerade und Krumme Vom Formenzeichnen*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Silva, T. T. (1999). *Documento e Identidade*. Belo Horizonte.: Autêntica Editorial.
- Sondereguer, C. (2003). *Manual de Iconografía precolombina y su análisis morfológico*. Buenos Aires: Libronauta Argentina .
- Steiner, R. (1986). *Filosofía de la Libertad*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (1988). *A Filosofia da Liberdade, GA 04*. São Paulo: Editora.
- Steiner, R. (1991). *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Steiner, R. (1992). *Curso de pedagogía para jóvenes*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Tubino, F. (2007). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*, (pág. 4). Temuco.
- Tubino, F. (8 de 04 de 2023). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Obtenido de Centro de Recursos Interculturales: <https://centroderecursos.cultura.pe/es/registrobibliografico/del-interculturalismo-funcional-al-interculturalismo-cr%C3%ADtico>
- UNESCO. (8 de 04 de 2023). *UNESCO*. Obtenido de UNESCO: <https://es.unesco.org/creativity/interculturalidad#:~:text=Interculturalidad%3A%20Se%20refiere%20a%20la,Diversidad%20de%20las%20Expresiones%20Culturales>.
- Walsh, C. (2004). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento* .
- Wildgruber, T. (2014). *Pintura y Dibujo de 1° a 8° curso escolar*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Wildgruber, T. (2021). *Diseño de Formas de 1 a 4 curso escolar Manual para maestros y padres*. Madrid: Rudolf Steiner.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos Editorial.





7. Anexos

7.1. Instrumentos de recolección

7.1.1 Entrevista versión 1

ENTREVISTA A LOS MAESTROS Y MAESTROS FORMADORES

NOMBRE:

INSTITUCIÓN:

FECHA:

MODALIDAD: virtual __ presencial__

EXPERIENCIA PEDAGOGICA

1. ¿Cuántos años ha desarrollado su práctica pedagógica en la escuela Waldorf-Steiner?
2. ¿Cuál ha sido su camino formativo o acompañamiento pedagógico que le ha brindado el saber sobre el área de dibujo de formas?

FUNDAMENTACIÓN DE LA CLASE

3. ¿Conoce los fundamentos pedagógicos del dibujo de formas compartidos por Rudolf Steiner?
4. Quiénes han sido sus referentes teóricos para impartir la asignatura del dibujo de formas
5. ¿Conoce o indaga sobre las teorías artísticas referentes a la línea desarrolladas para comprender el dibujo de formas impartido en la escuela Waldorf-Steiner?
- 6.Cuál es el enfoque que da a sus sesiones de dibujo de formas

ESTRUCTURA DE LA CLASE

7. Evidencia en su práctica pedagógica, cómo existe una relación entre el trabajo de interiorización del dibujo de formas por parte del maestro y la riqueza didáctica de la planeación
8. Para la impartición de la clase de dibujo de formas tiene usted, una estructura metodológica en la planeación de esta asignatura o le han compartido una estructura para compartir este saber artístico,
9. Cuáles son sus recursos didácticos y lúdicos para la impartición de la clase de dibujo de formas

TEMARIO

10. De dónde toma usted los dibujos de forma que va a entregar en la clase
11. Existe en su clase un énfasis en los dibujos desarrollados en alguna de las siguientes poblaciones



- a. Comunidades precolombinas o ancestrales de Colombia
 - b. Pueblos europeos
 - c. Pueblos Africanos
 - d. Pueblos Asiáticos
 - e. Sigue los lineamientos compartidos boca a oído de la escuela Waldorf-Steiner
- 12.Cuál es la importancia de contextualizar el dibujo de formas?
13. ¿Se ha preguntado en algún momento de su labor profesional, por una clase de dibujo de formas contextualizada?
14. ¿Cómo proyecta una clase de dibujo de formas contextualizada por territorio?

EVALUACIÓN DEL DIBUJO DE FORMAS

15. Cómo es la estructura de evaluación que aplica para observar con objetividad los procesos de las individualidades a quienes da la clase
16. Qué evalúa en la clase de dibujo de formas
17. Qué cualidades observa en la evaluación del dibujo de formas:
- a. Trazo
 - b. Correspondencias
 - c. Niveles del dibujo de formas

AUTOPRÁCTICA DEL DIBUJO DE FORMAS

18. Es importante para los maestros en formación comprender el dibujo de formas?
- 19.Cuál es su comprensión teórica y práctica del del dibujo de formas
20. Existe una auto práctica del dibujo de formas
21. El dibujo de formas ha permitido procesos de autorreconocimiento



7.1.2 Versión entrevista 2

HERRAMIENTA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

ENTREVISTA A LOS MAESTROS
NOMBRE DEL ENTREVISTADO:

versión 2

INSTITUCIÓN:

FECHA DE LA ENTREVISTA:

MODALIDAD:

Virtual

Presencial

Sobre la educación intercultural

1. *Cómo sería una escuela que inicie un camino hacia la comprensión y practica del pensamiento poscolonial*
2. *Cuáles son los motivos de la tardanza de la actualización del currículo en la escuela Waldorf Latinoamericana*
3. *Desde su experiencia ha surgido o no, la pregunta por la renovación curricular*
4. *Desde la práctica social que es la educación que puede llegar a significar en un individuo el no implementar saberes de territorio*
5. *¿Para establecer un cambio curricular se debe establecer nuevos cargos? Y ¿Cómo lo imagina?*

Sobre el dibujo de formas

1. *A qué se debe que el dibujo de formas sea infravalorado o poco estudiado en la escuela Waldorf-Steiner-Freie*
2. *¿Cómo se podría implicar el dibujo de formas con mayor presencia en la escuela?*
3. *¿Trabajar en la apreciación de las artes indígenas en especial de los pictogramas es pertinente para hacer una renovación curricular del dibujo de formas en las escuelas Waldorf?*
4. *¿Cuál es el valor de la mediación lúdica en el dibujo de formas en las escuelas Waldorf?*
5. *¿Cuál es la relación pedagógica o antropológica antroposofica del ser humano con la línea?*
6. *Existen varios clichés sobre la práctica del dibujo de formas, por ejemplo, se debate entre el uso del negro y no los colores, se continúan realizando dibujos sin sentido ¿Cuál es el camino del maestro para resolver estas dudas didácticas?*



7.1.3 Entrevista versión 3

HERRAMIENTA DE RECOLECCIÓN DE DATOS v. 3

ENTREVISTA A LOS MAESTROS
NOMBRE DEL ENTREVISTADO:

versión 2

INSTITUCIÓN:

FECHA DE LA ENTREVISTA:

MODALIDAD:

Virtual

Presencial

Sobre el dibujo de formas

Fundamentos del dibujo de formas

1. *¿Qué es el dibujo de formas?*
 - 1.1 *¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos de dibujo de formas conoce? ¿En qué textos se encuentran los fundamentos del dibujo de formas?,*
 - 1.1.3 *¿Quiénes han influido en su proceso de reconocimiento del dibujo de formas?*
 - 1.1.4 *¿Cuáles son sus referentes teóricos del dibujo de formas?*
 - 1.2 *¿Existe una relación pedagógica o antropológica entre el ser humano y la línea?*
 - 1.2.3 *¿Existe una relación directa entre la auto práctica del maestro y la didáctica y profundidad de la clase de dibujo de formas? Si existe cómo se evidencia*
 - 1.2.3.1 *¿Cómo piensa la didáctica y lúdica de la clase, existe algún tema transversal?, ¿Cuál es el papel de la lúdica en el dibujo de formas en las escuelas Waldorf?*
2. *En el dibujo de formas se habla de sentir la línea, la redondez de la curva, la verticalidad de la recta, como la recta es la imagen de la luz y el pensar, la curva es la fuerza de la voluntad y la imaginación desde le Guerranic, Kutzli habla de la línea como fuerza del pensar y la curva de la voluntad, Kandinsky habla de la actividad, color según la posición de la línea por lo cual la pregunta es ¿Cómo se genera el proceso de sentir la línea?*
3. *El plan de estudios o curriculum del dibujo de formas, cómo debe producirse teniendo en cuenta las premisas de Steiner para los grados de 1-5, Kutzli desarrolla un plan de estudios basada en el desarrollo técnico y Le Guerranic se guía por las pautas del Niederhauser que recopila las premisas de Steiner y Luiza Lameirao habla de los primeros cinco grados en sus cuadernos de dibujo de formas 1y 2 ¿Se debería realizar una unión de estas propuestas para generar el currículo? Y ¿Cómo desarrollar un currículo para los grados finales de la primaria Waldorf y la secundaria teniendo en cuenta la antropología?*
4. *El diseño de formas trabaja sobre el cuerpo etérico, para el contexto de la academia cómo se puede explicar esta relación entre el dibujo de formas y el cuerpo etérico*

Situación actual del dibujo de formas



5. *Existen varios clichés sobre la práctica del dibujo de formas, por ejemplo, se debate entre el uso del negro y no los colores, se continúan realizando dibujos sin sentido ¿Cuál es el camino del maestro para resolver las dudas didácticas?*
6. *Existe una situación con el dibujo de formas y es su poca intensidad horaria en la escuela, por ende, me pregunto, A qué se debe que el dibujo de formas sea infravalorado o poco estudiado en la escuela Waldorf-Steiner-Freie*
 - 6.1 *¿Cómo se podría implicar el dibujo de formas con mayor presencia en la escuela?*
 - 6.2 *Cómo estimular el estudio sobre esta área y a su vez como promover su conocimiento fuera de la pedagogía Waldorf o no es posible?*

Contextualización del dibujo de formas

7. *¿Contextualizar el dibujo de formas es relevante para la escuela Waldorf o no? ¿Es una situación necesaria para la escuela renovar el currículo del dibujo de formas?*
 - 7.1 *¿Trabajar en la apreciación de las artes indígenas como los pictogramas es pertinente para hacer una renovación curricular del dibujo de formas en las escuelas Waldorf o cómo debe generarse los diseños de formas? O usted ¿Cómo imagina que debe realizarse la renovación del dibujo de formas en las escuelas latinoamericanas teniendo en cuenta el contexto de la escuela?*
8. *¿En este momento de su vida que es el dibujo de formas?*



7.2 Uso del software MAXQDA

Figura 35. Organización de las entrevistas

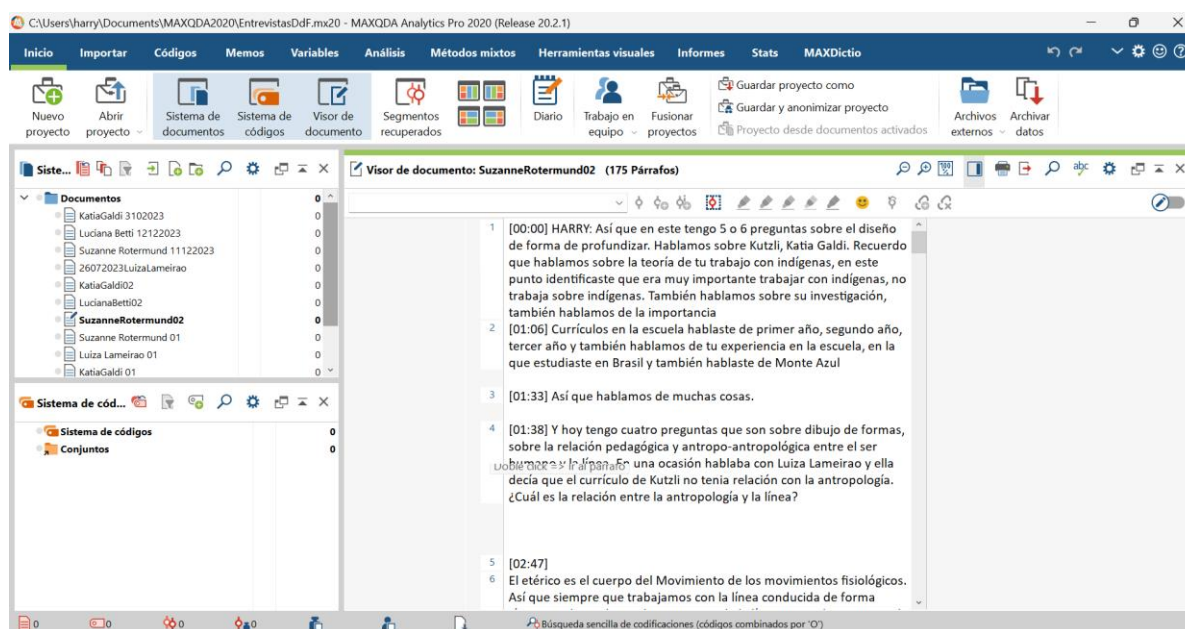


Figura 36. Selección de unidades para orientar a los códigos deductivos

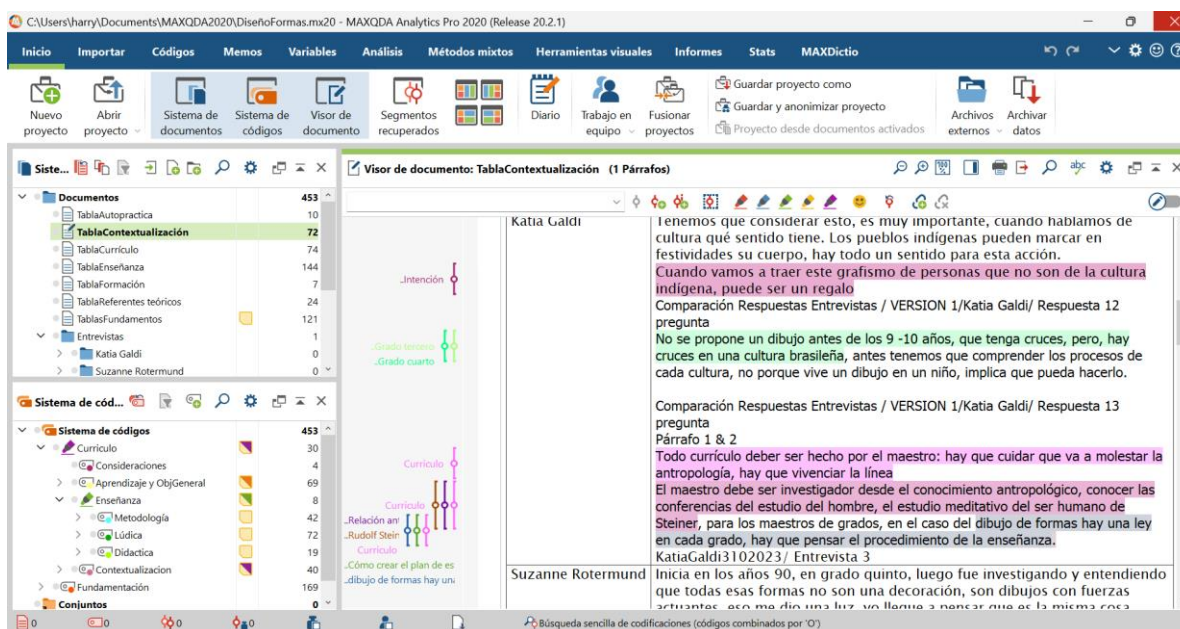


Figura 39. Compendio general de los segmentos organizado por origen y código

RESUMEN CURRÍCULO • Guardado en Este PC

Buscar

Archivo Inicio Insertar Dibujar Diseño Disposición Referencias Correspondencia Revisar Vista Ayuda

Comentarios Edición Compartir

Portapapeles Fuente Párrafo Estilos Edición Voz Editor Complementos

CÓDIGO	SUBCÓDIGO	MEMO ENTREVISTA	LIBRO
currículo	consideraciones		Schiller p 112; para la creación de formas se debe inspirar en la formas de la naturaleza en las plantas en especial en los tres primeros grados de tal manera que se esta contextualizando siempre el plan de estudios, pues las formas <u>están</u> expresadas en la naturaleza. Schiller p148; Cuando se piensa el diseño de formas y su enseñanza es vital encontrar un balance con la sensación interna que va a producir el diseño sobre el estudiante, <u>emando</u> desde las necesidades internas que se han presentado en estudios anteriores.
	cómo crear el plan de estudios		Ddf, Niederhauser, p20; Se imparte la medida de que la creación del plan de estudios de diseño de formas <u>esta</u> basada en la etapa de desarrolla antropológicamente el educando y estas vivencias son quienes promueven la creación del plan de estudios. Kutzi, Tomo II, p119; Kutzi hace hincapié en que Steiner desarrolla el plan de estudio de grado 1-5 e indica que las fuerzas creativas en el educando son estimuladas por la práctica del dibujo de formas

Página 6 de 27 5548 palabras Español (Colombia) Predicciones de texto: activado Accesibilidad: es necesario investigar Concentración 88%



7.3 Proceso de creación de la propuesta visual de diseños de formas

Figura 40. Proceso de creación de formas

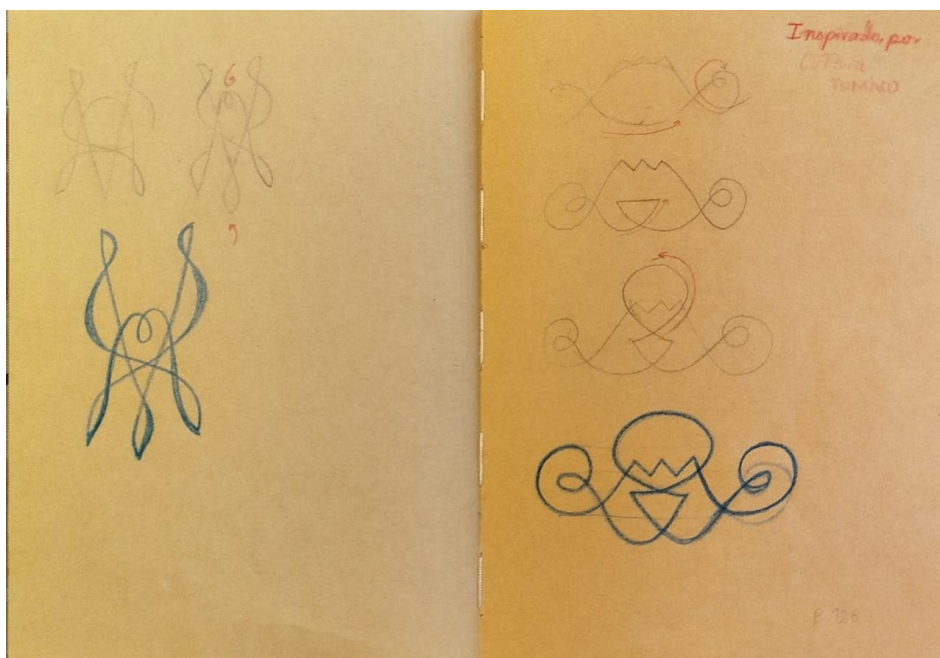


Figura 41. Proceso de creación 2

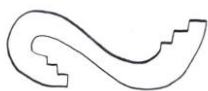
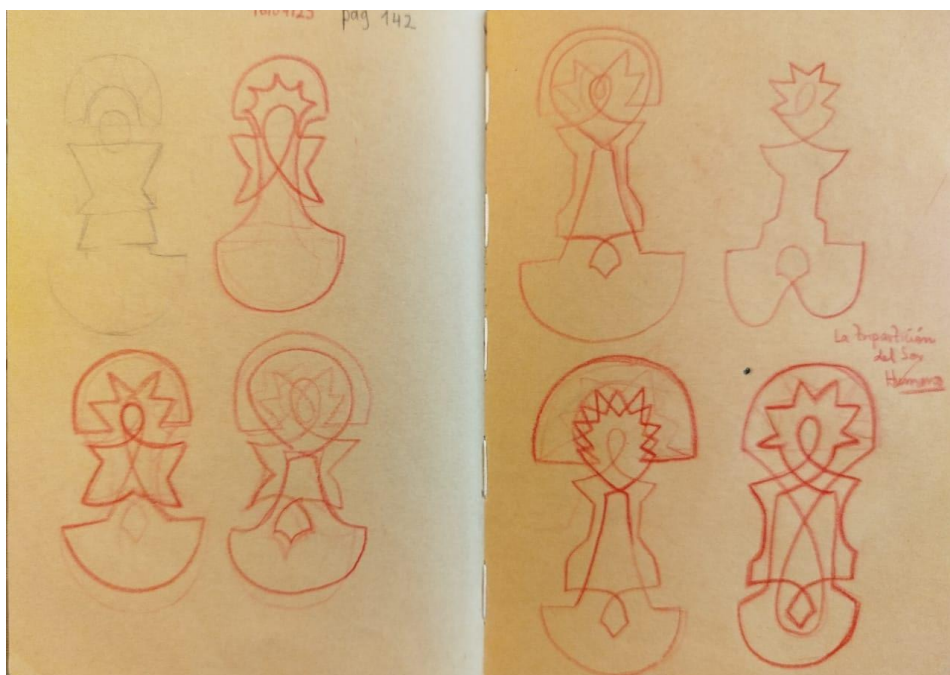


Figura 42. Proceso de creación 3

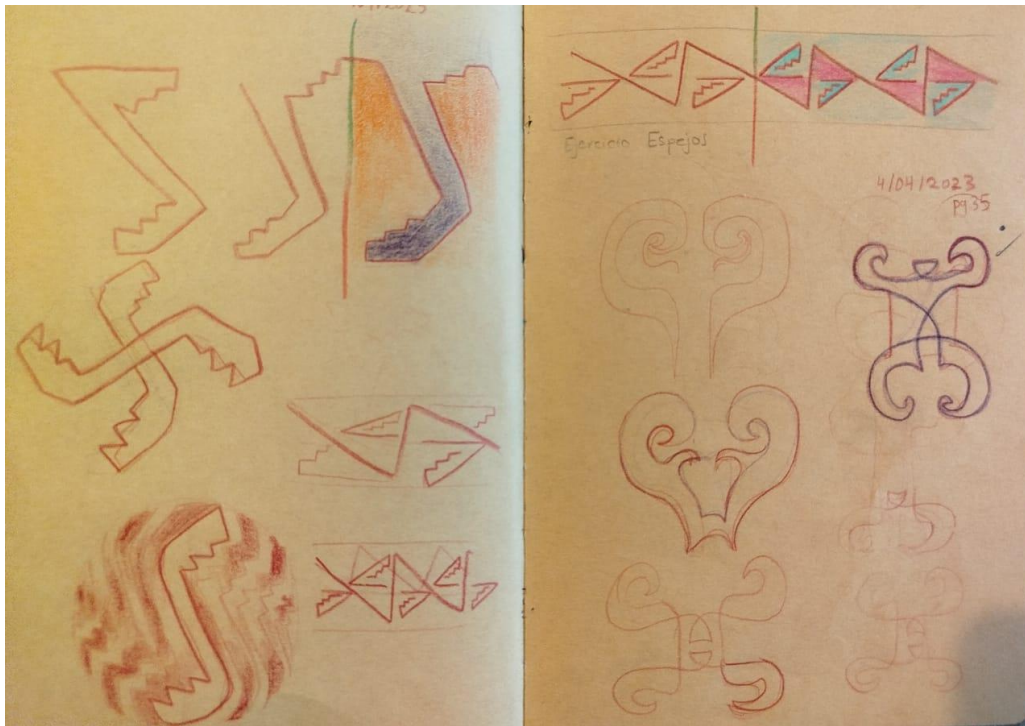
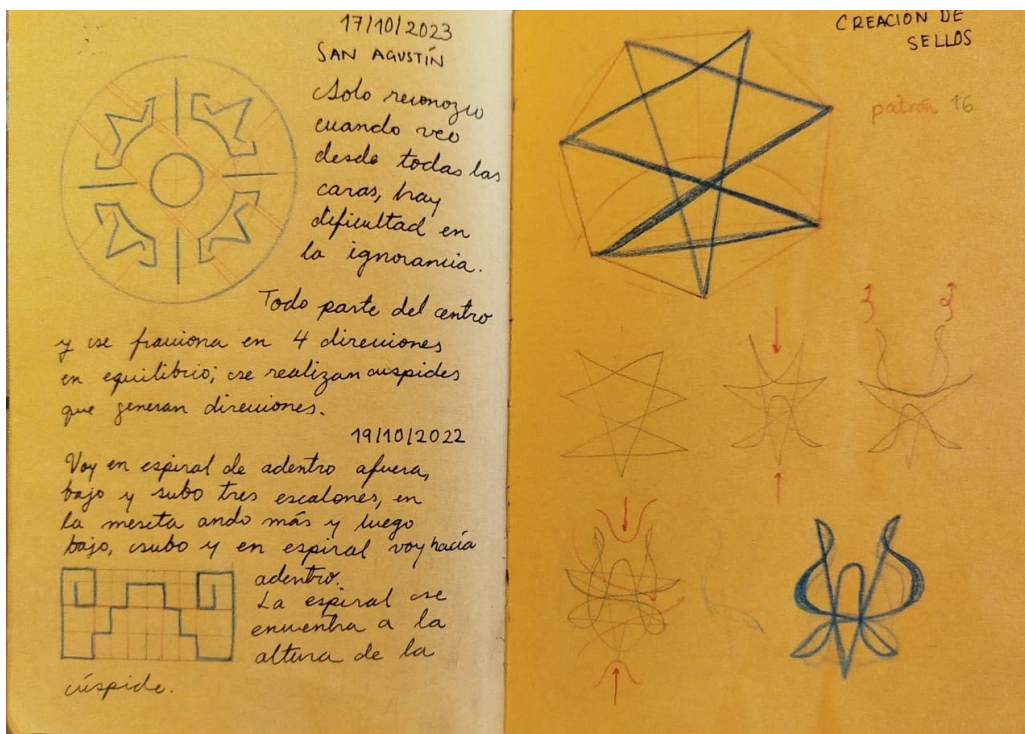


Figura 43. Reflexiones alrededor de los diseños de formas



7.4 Antecedentes

Tabla 10

Aportes de las investigaciones

Investigaciones sobre la pedagogía Waldorf	En la investigación de Romanelli (2008) se presenta un marco conceptual sobre los fundamentos epistemológicos de la pedagogía Waldorf-Steiner, con autores como el mismo Rudolf Steiner con el desarrollo de la antroposofía, Goethe y Schiller con su obra cartas sobre la estética. En el desarrollo del marco teórico comparte como Schiller expresa cómo se debe establecer un equilibrio entre los sentidos y la razón, el equilibrio permite la manifestación de la belleza que en palabras de Schiller es la expresión de la libertad, de manera que hace del arte un medio para vivir en plenitud el mundo. De Goethe la autora toma su teoría del color en la cual se presenta una interpretación del color desde la asociación anímica que tiene cada pigmento. Esta investigación contribuye a la generación de un marco histórico y epistemológico de la pedagogía Waldorf-Steiner para así comprender como la pedagogía, en especial el área de las artes obtiene sus fundamentos de la producción intelectual de Goethe con su obra, Teoría de los colores. Mientras que el pensamiento y obra de Schiller es el encargado de expresar como el arte es el saber y práctica que posibilita que el ser humano viva en plenitud en el mundo. Por ende, contribuye a la presente investigación en la comprensión del sentido del arte en la escuela Waldorf-Steiner. Martner (2016) En las consideraciones finales Martner comparte lo importante que es visibilizar la voz de los maestros y cómo en su experiencia se forjan saberes, “El aporte que nos entrega este
--	--



	tipo de investigaciones cualitativas es precisamente rescatar y visibilizar desde la microhistoria los valiosos saberes de la práctica docente.” (Martner, 2016, p. 72). En el proceso de reconocer nuevas voces posibilita crear nuevas narraciones que contribuyen a ampliar el espectro de lo que se vive en la escuela Waldorf. De manera tangencial, se evidencia cómo la vivencia de la experiencia del arte en la clase posibilita una pedagogía de la sensibilidad, en palabras de la autora que tiene como resultado un saber que deja de tener una naturaleza de orden mental. La relación que se establece con la investigación presente consiste en la valoración de la experiencia para fomentar el saber, el cual es un pensamiento de Steiner, el cual se entiende como el método en que se puede establecer una relación más profunda con el mundo. Además, aporta la idea de cómo la figura del maestro posibilita la generación de diferentes narraciones entorno al saber que se desarrolla en la escuela. En su obra Rotermond (2021) expone la necesidad de reconocer las iconografías de los pueblos brasileños y acercarlos a la escuela desde una práctica reflexiva y analiza las fuerzas creativas que actúan en la iconografía de tres pueblos de Brasil, siendo este un acercamiento directo sobre la pregunta de cómo llevar el arte de los pueblos ancestrales a las escuelas Waldorf-Steiner. Este es un aporte directo a la propuesta de investigación. En el Capítulo 2. A linha em movimento: os grafismos a partir da prática, es uno de los grandes aportes de la investigación ya que desarrolla el término de la línea a partir de referentes teóricos del diseño de formas como los de Niederhauser, la maestra Luciana Betti y la maestra Katia Galdi. En la elaboración de este término inicia con la
--	---



conceptualización acerca de la línea: “La línea siempre tiene su origen en algún movimiento que la trazó. Es la huella visible del movimiento. Todo en la vida es movimiento” (Rotermund, 2016, p. 45). Además, sugiere como la línea puede ser polisémica “¿Acaso una línea así no une también al ser humano con las alturas del cosmos? El alma que convive y resuena con líneas y formas despierta a una comprensión más profunda de las mismas” (Hauck, apud Steiner, 1993, p. 70). De manera que la línea puede ser un medio de conexión con el universo, donde el ser humano usa la línea para interpretar el movimiento y plasmarlo por medio de la línea. También comparte la mirada de Betti quien es maestra en la Faculdade Steiner en Sao Paolo Brasil, la cual presenta una comprensión de la línea, para finalizar también impulsa a la creación de los diseños de formas bajo la premisa de Niederhauser “Niederhäuser propone dibujar los movimientos como manifestación momentánea y visible de los procesos. Al dibujar estos movimientos, podemos obtener una nueva mirada, una nueva comprensión de la propia naturaleza en proceso” (Rotermund, 2016, p. 47)

Para finalizar, en el capítulo de conclusiones Rotermund comparte cómo el diseño de formas fue la oportunidad de acercarse a saberes sacros expresados en los diseños de forma, donde cada pueblo tiene una forma de compartir su humanidad: “Así pues, cada gráfico y cada estilo gráfico de un pueblo tiene un significado particular, a veces como dibujo sobre el propio cuerpo humano, a veces sobre un objeto de uso humano, pero siempre expresando la humanidad a su manera.” (Rotermund, 2016, p. 86). Esta reflexión final permite ver que la expresión de cada pueblo revitaliza al ser humano y presenta diferentes formas de ver el mundo y vivirlo, expresa



	para finalizar la autora: “¿guardaron los pueblos indígenas las semillas del devenir humano para que brotaran y revitalizaran nuestra humanidad?” (Rotermund, 2016, p. 87). Este es un aporte valioso para esta investigación pues para la contextualización del dibujo de formas, como se plantea en este estudio, es importante estudiar el aporte gráfico de los pueblos ancestrales y cómo en ellos se encuentra inmersos saberes culturales. Por otra parte, Rotermund también comparte el desarrollo del concepto de la línea que dentro de la investigación es fundamental para comprender el diseño de formas.
	En el artículo “El currículo de la pedagogía Waldorf y el reto de su actualización” de Jonas Bach Junior y Melanie Guerra (2018) se presenta la importancia de cuestionar el currículo de la escuela Waldorf-Steiner, de promover la actualización del currículo, para ello es vital “saber interpretar y al mismo tiempo crear el currículo adecuado, se requiere no sólo interiorizar los ideales de la pedagogía Waldorf, sino también leer el mundo en el que se vive” (Bach, Guerra, 2018, p. 3). En esta postura que tienen los autores frente al currículo da a entender que un currículo Waldorf debe tener una implicación con el tiempo y la cultura donde se encuentra la escuela y obviamente tener una mirada antropológica sobre los estudiantes, un estudiante que pasa por diferentes momentos biográficos, los septenios. Es el currículo la guía que posibilita que el ser humano se encuentre con el mundo y por ello una de las máximas es compartida por Heyderbrand quien desarrolló el primer libro sobre el currículo Waldorf-Steiner, el currículo no es un dogma esto expone Heyderbrand, mientras Ritcher expone que el currículo debe promover un encuentro entre el estudiante y el mundo, para



	llegar a una conclusión: “la tarea de la educación consiste en conciliar lo ideal y lo real, pero para ello es necesario entender el currículo con flexibilidad y dinámica de transformación” (Bach, Guerra, 2018, p. 8). Este estudio del currículo permite hacer la distinción entre la postura acrítica y crítica del currículo Waldorf-Steiner, además, de generar preguntas alrededor del cómo dar los saberes que exige cada nación y se plantea la crítica a la velocidad en la enseñanza de los saberes que trae consigo una deshumanización en la educación. De tal manera que la actualización del currículo requiere de un trabajo en equipo de la comunidad escolar para interpretar el currículo: “la comunidad escolar tendría que ser copartícipe de este enfoque crítico, porque la forma en que se interpreta el currículo es un proceso de reconocimiento social que, si desemboca en rígidas posiciones anacrónicas, paraliza la dinámica evolutiva propuesta para el currículo y la Pedagogía Waldorf en su conjunto, generando así una amenaza interna” (Bach, Guerra, 2018, p. 18). Esta amenaza interna sobre el cómo interpretar y actualizar el currículo es la problemática a la que se enfrenta la escuela hoy en día; este artículo sirvió para fundamentar el problema de esta investigación.
Investigaciones sobre el dibujo	“La línea sin límites: la tridimensionalidad del dibujo” de María Antonia Zamorano Sánchez (2015) en esta investigación la autora plantea “el dibujo expresa <i>la esencia</i>, mediante recursos mínimos, con total sobriedad. Este proceso reduccionista se sitúa entre la racionalidad y la emoción en equilibrio; y es que el dibujo posee el signo de la eliminación, de la supresión, ya que es fruto de una operación de exclusiones” (Zamorano, 2015, p. 110).



En esta investigación el dibujo tomado como esencia contribuye en el caso del diseño de formas ya que posibilita una comprensión simbólica del dibujo, por ello la sentencia de Klee es congruente con el diseño de formas “puede hacer visible lo invisible” (Zamorano, 2015, p. 110). Esta concepción de Klee toma mayor fuerza con la apreciación sobre el arte de Kandinsky, quien habla sobre cómo el arte no tiene como fin la reproducción de la naturaleza: “Según Kandinsky la necesidad interior, es gestada y determinada por tres necesidades místicas, que resumimos en: la expresión de la personalidad, la expresión propia de la época y la expresión específica del arte” (Zamorano, 2015, p. 113). Esta concepción del arte se hilvana con la comprensión de Beuys sobre el dibujo “consideraba a sus dibujos como pensamientos; dibujaba analizando la esencia de las formas, examinando el mundo interior y exterior, para definirlo mediante sutiles líneas” (Zamorano, 2015, p. 124). Estas concepciones sobre el arte y el dibujo posibilitan que el dibujo de formas sea apreciado como un dibujo que se enmarca en el dibujo esencial, que representa lo interior. Además, se puede apreciar el dibujo como acción: “Esta acción de dibujar es un híbrido entre la experiencia y el pensamiento con participación necesaria de la corporeidad, un quehacer que puede definirse como una acción de *atención plena* que nos sirve como medio para conocer lo que nos rodea comprender la forma, definir estructuras, analizar detalles...” (Zamorano, 2015, p. 147). Por ello, el dibujo es un ejercicio de investigación para plasmar un conocimiento.

Concluye la autora que el trazo de la línea trae consigo el problema artístico del espacio, De manera que esta investigación contribuye sobre cómo el dibujo de formas es



	una técnica que transforma la postura del dibujante y que esta técnica es un medio de conocimiento. Esta investigación constituye un aporte para fundamentar teóricamente el proyecto de investigación sobre el dibujo de formas. La mirada de Kandinsky, Klee y Beuys se enfoca en el desarrollo del pensamiento y la experiencia con el mundo, de cómo el dibujo es la expresión de lo invisible, tal como el diseño de formas es la vivencia del movimiento y del espacio.
	“El aprendizaje del dibujo como herramienta de conocimiento y desarrollo personal”, tesis doctoral elaborada por Nuria López Pérez (2017). Esta investigación se encuentra en el marco de la acción y observación sobre el fenómeno estudiado que es la enseñanza del dibujo por lo cual existe una distancia con la investigación sobre el diseño de formas, pues López desarrolló talleres de dibujo para observar y analizar todo el proceso de enseñanza hasta la producción visual y preguntarse por el cómo enseñar el dibujo. En la sección del cómo enseñar a dibujar se encuentra momentos donde se pregunta por la disposición del dibujante y el maestro, como del proceso fenomenológico que se desarrolla en el acto de dibujar, contribuyendo a tener presente la acción y actitud del educador en el maestro del dibujo de formas. Desde el marco metodológico que desarrolla López hay una acción que posibilita una ayuda para la presente pesquisa y es el uso de instrumentos de recolección de datos como: entrevistas y bibliografía, y con los insumos recolectados desarrolla un análisis documental con el cual concluye que el dibujo actúa “como la escritura, como instrumento básico de aprendizaje, de reflexión, de comunicación” (López, 2017, p. 218). Apoya así a fortalecer la idea de que el diseño de formas es una técnica que posibilita la recolección de información por



	medio del trazo que no tiene finalidades miméticas, sino de establecer saberes de manera simbólica.
Investigaciones sobre las iconografías ancestrales	Reflexión en torno a la obra de Antonio Grass: Una propuesta pedagógica para el estudio de las culturas indígenas en la educación artística”, elaborado por Martha Isabel Calderón, Universidad Tadeo Lozano (2016). La ruta metodológica aplicada por Calderón tiene tres momentos: revisión bibliográfica y toma a Antonio Grass como referente artístico ya que es un artista que tiene el reconocimiento de Catherine Walsh, pues la investigación de Calderón se pregunta por la decolonialidad. Volviendo a Grass, este artista colombiano realiza una búsqueda artística sobre la expresión del territorio colombiano. Calderón luego desarrolló una propuesta pedagógica para la enseñanza de las artes precolombinas en grados superiores donde realiza un diplomado, por ende esta investigación está en el marco de la investigación observación participante para desarrollar una modificación al plan de estudios de la institución donde realizo el taller sobre arte precolombino. Esta propuesta permite ver cómo desarrollar un proceso pedagógico que rescata los saberes artísticos de los pueblos indígenas del país como también presenta un artista que desarrolla una propuesta artística que parte de la iconografía indígena, como lo es Antonio Grass. En sus conclusiones comparte, la pregunta “¿Cómo hacer que el trabajo teórico tenga algún efecto sobre la realidad de los jóvenes?” (Calderón, 2016, p. 63). Esta pregunta resuena con el presente trabajo investigativo ya que es pertinente la



	pregunta sobre el cómo identificar nuestra expresión artística a partir de la técnica del diseño de formas, para hacer una viaje cultural y artístico, que ofrezca a los estudiantes de las escuelas Waldorf un reconocimiento de nuestra historia desde el arte de la línea y, por último, presenta a un artista como Grass quien ha trabajado su obra artística desde el reconocimiento de las artes precolombinas. Por lo tanto, esta investigación contribuye a la posibilidad de crear una propuesta pedagógica para la inserción del diseño de formas contextualizado para Colombia.
	Las formas esquemáticas del diseño precolombino de Colombia: relaciones formales y conceptuales de la gráfica en el contexto cultural colombiano” memoria para optar al grado de doctor, Universidad Complutense de Madrid, presentada por Luz Helena Ballestas Rincón (2010). En su investigación Ballestas elabora un compendio organizado de la expresión precolombina y cómo se aplica en el diseño de marcas en Colombia, lo cual posibilita la apreciación del arte de los pueblos indígenas en diferentes períodos históricos y en su clasificación se evidencian los patrones reiterativos en Colombia y estos a su vez son material para devenir en diseños de formas junto a la interpretación que ofrece la bibliografía que recolectó a lo largo de su investigación. Es por ende, la recolección de la bibliografía el gran aporte de su investigación ya que posibilita tener un acervo iconográfico para el futuro de esta investigación.

Fuente. Elaboración propia

