

UNA BREVE COMPRENSIÓN DEL DISEÑO DE FORMAS

Harry Zárate Ceballos*

*Licenciado en Artes Visuales y Magíster en Educación con énfasis en interculturalidad y educación comunitaria de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, donde llevó a cabo investigaciones sobre las artes en el marco de las escuelas Waldorf-Steiner y compartiendo sus resultados en diferentes espacios académicos. Ha trabajado en espacios pedagógicos alternativos entre ellos, los que practican la pedagogía Waldorf como maestro tutor y de artes en todos los niveles de primaria y bachillerato. En la actualidad promueve la investigación en la pedagogía Waldorf-Steiner enfocado en el área de artes para establecer una propuesta latinoamericana. E-mail: hzarate72@gmail.com

RESUMEN

En el documento se describe a modo de síntesis el proceso investigativo de la tesis *Comprensión de los fundamentos de la enseñanza del dibujo de formas desde la pedagogía Waldorf-Steiner y el reconocimiento de la iconografía indígena* presentada para optar al título de maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. En este proceso investigativo se discurre sobre la definición del diseño de formas y las problemáticas actuales de este arte, con el fin de establecer un contexto general a los maestros de la pedagogía Waldorf-Steiner a partir de un análisis cualitativo enfocado en: enseñanza y fundamentos epistemológicos de la asignatura que constituye una mirada general de las obras publicadas sobre este saber artístico.

Palabras claves: diseño de formas; línea; pedagogía Waldorf-Steiner; análisis de contenido.

RESUMO

Neste artigo, descreve-se, de maneira sintética, o processo investigativo da dissertação *Comprensión de los fundamentos de la enseñanza del dibujo de formas desde la pedagogía Waldorf-Steiner y el reconocimiento de la iconografía indígena*, apresentada para a obtenção do título de Mestrado em Educação na Universidad Pedagógica Nacional. Neste processo investigativo, discute-se a definição do desenho de formas e as problemáticas atuais dessa arte, a fim de contextualizar os professores da Pedagogia Waldorf a partir de uma análise qualitativa focada em: ensino e fundamentos epistemológicos da disciplina, o que constitui um panorama geral das obras publicadas sobre esse saber artístico.

Palavras-chave: desenho de formas; linha; Pedagogia Waldorf; análise de conteúdo.

Introducción

Este documento presenta a modo de síntesis el proceso investigativo de la tesis *Comprensión de los fundamentos de la enseñanza del dibujo de formas desde la pedagogía Waldorf-Steiner y el reconocimiento de la iconografía indígena* presentada para optar al título de maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional. Esta pesquisa tiene un marco educativo definido y es la pedagogía Waldorf-Steiner, gestada en los albores del siglo XX en Alemania, gracias al trabajo mancomunado de Emil y Bertha Molt, Rudolf Steiner y los primeros maestros de la primera escuela quienes impulsaron una nueva forma de enseñar, además, desarrollaron nuevas artes que responden a necesidades de los tiempos actuales como lo son la eurytmia y el diseño de formas, tal como lo recuerda Rudolf Kutzli:

Quando 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).

El diseño de formas presenta un desafío epistemológico ya que Steiner comparte en tres ocasiones este saber, esto lo identifica y desarrolla Niederhauser en su obra *El diseño de formas un nuevo impulso artístico-pedagógico*, quien explica los momentos precisos donde Steiner compartió este saber: 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. La innovación pedagógica, que es el diseño de formas¹, establece un nuevo marco epistemológico al incorporar a la línea como elemento gráfico puesto que su finalidad no es mimética o figurativa. La relevancia del ddf dentro de la pedagogía Waldorf-Steiner es enunciada por Niederhauser como “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). En otra obra, esta vez de Rudolf Kutzli, se define la línea de una ma-

1. A partir de ahora se denomina al diseño de formas, bajo las siglas ddf.

nera precisa, la línea es “la huella de un movimiento” (Kutzli, 1988a, p. C). Por lo cual al practicante del ddf se le exige de la búsqueda de la mimesis, su misión es percibir el movimiento, que innegablemente trae consigo, el tiempo y la impermanencia.

El ddf presenta una particularidad en las escuelas Waldorf-Steiner y es que es la primera asignatura que un niño ve en la primaria, debido a que la línea es el elemento esencial para comprender el proceso transmisión de saberes del ser humano, con ella aprenderá a escribir, tendrá una experiencia con el movimiento para poder percibir: lo recto, lo curvo, las espirales, lemniscatas, la simetría, el ritmo para luego poder escribir, por eso Niederhauser expone lo siguiente “de estas líneas y formas, debía derivarse, más tarde, la escritura de las letras” (Niederhauser, 2019, p. 7). De ahí que este saber sea vital dentro de la escuela sin embargo presenta un escaso desarrollo investigativo, lo cual no contribuye a la creación de nuevos saberes o preguntas.

Innegablemente surge un interés por responder a esta situación contractual, el escaso desarrollo investigativo, pues resulta ser importante para abrir un campo pedagógico-artístico poco explorado, y además, desconocido pero paradójicamente expresado por varios pueblos que han trabajado 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.

Este vacío investigativo también permite establecer una búsqueda más: la apreciación de la iconografía de pueblos indígenas colombianos, tal como el maestro Thomas Wildgruber ha promovido con diseños precolombinos latinoamericanos y así impulsar una contextualización de los planes de estudio en Latinoamérica y en especial en Colombia.

El ddf se presenta como medio de reconocimiento de los saberes de los pueblos indígenas que se apoyan en los iconos para transmitir saberes, realizar ejercicios antropológicos y artísticos a través de los cuales la narración empieza a despertar, así como lo hará el cuerpo por medio de este arte.

Ante la escasez investigativa surge la pregunta ¿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, posibilitar una mayor difusión sobre esta asignatura relativamente nueva y la fundamentación de un saber artístico, se recoge información a partir de un diálogo entre maestras de experiencia contrastada y las obras teóricas que se lograron rastrear; y con estas informaciones gestar una propuesta visual de diseño de formas para la escuela Waldorf-Steiner en el territorio colombiano.

Esta búsqueda sobre los principios pedagógicos del ddf plantea los siguientes objetivos:

Como objetivo general: comprender los fundamentos pedagógicos del dibujo de formas desde la pedagogía Waldorf-Steiner y visibilizar la iconografía indígena desde esta asignatura.

Como objetivos específicos de esta investigación:

- 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.

Marco Teórico

En esta investigación se desarrollan dos conceptos: dibujo de formas y currículo, los cuales construyen la base epistémica, de manera que estos conceptos orientan el diálogo y el encuentro entre diferentes actores: fuentes bibliográficas y profesoras formadas en Pedagogía Waldorf para así evidenciar la problemática actual del ddf en el marco de la escuela Waldorf-Steiner.

1.1 Dibujo de formas

Primero esta asignatura artística es única, pues se desarrolla en el marco de la pedagogía Waldorf-Steiner, que surge en los albores del siglo XX a partir del

trabajo en conjunto, primero del matrimonio de Emil Molt y Bertha Molt quienes actúan como mecenas de Rudolf Steiner creador de la pedagogía Waldorf-Steiner, cuyo trabajo se desarrolla bajo pedido del matrimonio Molt.

Una de las innovaciones pedagógicas fue el insertar dentro del currículo el diseño de formas como asignatura, junto a la euritmia. Niederhauser se encargó de transcribir lo dicho por Steiner sobre el ddf por lo cual esta situación posibilita investigaciones y responde a los tiempos actuales, donde la experiencia con el cuerpo en la escuela se reduce y las TIC's junto a las IA's se fomentan con más fuerza.

El ddf es definido por Kutzli como "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).

En este fragmento se brinda a la línea una tarea diferente, ser la huella del movimiento, un movimiento armónico que abre un nuevo campo, y que Kutzli asegura que este arte antiguo tiene una relación con el ser humano y directamente con los hitos de la biografía humana, sobre la línea Kutzli refiere: "esta forma esconde el más profundo misterio de toda vida: marcha adelante, reflexión en sentido contrario, mutación, decaimiento, muerte y nueva mutación" (1988a, p. III-3). Puede deducirse que el ddf desde su práctica estimula al ser humano pues Kutzli comparte que el ddf genera sensaciones sobre el dibujante como "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). La autora contemporánea Susanne Rotermund comparte el mismo pensamiento de Kutzli pues ella expresa que la línea gesta los "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). Esto implica que la línea, al ser entendida como huella del movimiento impulsa vivencias al dibujante por medio de una relación metafórica, entre los hitos biográficos y el movimiento de la línea.

Las reflexiones o pensamientos compartidos por Kutzli y Rotermund sobre la línea nos permite apreciar la profundidad epistémica de este elemento gráfico, para que obtenga una riqueza polisémica ampliando la visión de Kandinsky en el caso de la polaridad “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). La línea es algo más que movimiento y en ello ahonda Rotermund:

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) (Rotermund, 2021, p. 74).

La acepción que presenta la línea en el ddf en relación con la vida del ser humano también puede realizarse con la música, pues Kutzli comparte la siguiente relación “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). La analogía de la línea con la música continua a tal punto que Kutzli enuncia la manera como la línea actúa como un instrumento, bajo el influjo creativo que es manifestado la presión de la mano sobre el lápiz que a su vez genera la línea para así explorar los tonos que puede expresar la línea “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; hacer cantar la línea” (Kutzli, 1988a, p. IV-9).

Steiner expresa que la línea tiene una cualidad especial que es interactuar con el ser que dibuja “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). Este pensamiento lo comparte la maestra contemporánea Von Schiller quien identi-

fica la relación simbiótica entre línea-dibujante pues expresa que la línea toma una fuerza, una fuerza “que toma prestada su potencia de la energía de quien la dibujó” (Schiller, 2018, p. 17).

Luego de compartir diferentes observaciones sobre la relación línea-dibujante se puede sintetizar que la línea vivencia una fuerza externa que al mismo tiempo transmite al dibujante una vivencia interior que permite establecer por los movimientos de la línea una metáfora con los hitos biográficos del mismo, gestando una relación simbiótica.

Tras identificar la relación línea-dibujante, es el momento de apreciar la polaridad inscrita en la línea esta puede ser recta o curva, la polaridad posibilita que el practicante tenga una u otra experiencia sensible, base de esta concepción sobre la línea la comparte Rudolf Steiner, en la cita compartida por Lameirão:

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 (Lameirão, 2016, p. 20).

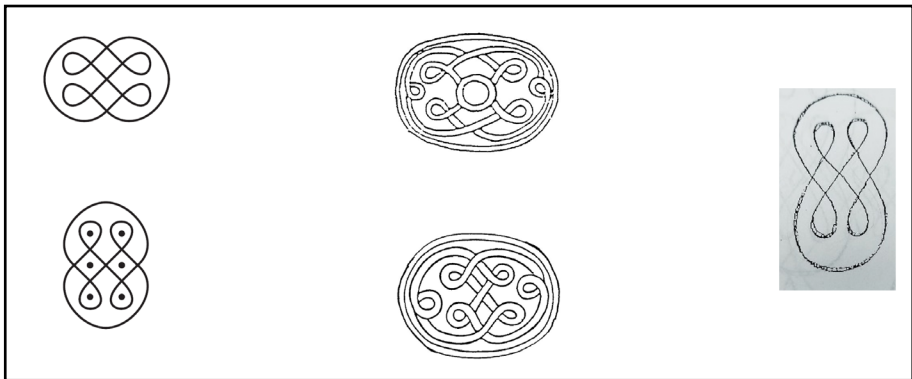
Bajo el marco de esta cita de Steiner vemos las reflexiones de algunos autores que exponen las diferencias en la cualidades de la línea recta y curva, Kutzli comparte una idea sobre la relación anatómica del ser humano y la línea para así poder evidenciar como la línea es producto de una vivencia anatómica e interior del dibujante, pues declara lo siguiente “tu propia rectitud dentro de tu propio cuerpo que eres capaz de experimentar y por tanto crear constantemente verticalidad en tu entorno” (Kutzli, 1988b, p. 72). Por su parte Luciana Betti quien dice “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 de movimiento en la línea, las cuales enuncia en su libro *Punto y línea sobre el plano*, que son: recta, curva y la unión entre ellas que es

nombrada como línea combinada. Al tener diferentes voces sobre la polaridad recta-curva se aprecia la riqueza polisémica de la línea y cómo este elemento gráfico se enriquece en la interacción.

1.1.1 El dibujo de formas como camino a la geometría

Para comprender el ddf bajo un marco matemático se puede iniciar un acercamiento a la obra del etno-matemático Paul Gerdes, quien identifica en pueblos de Angola dibujos llamados Sona y Lusona, los cuales tienen en su construcción un principio geométrico, además, de ser una herramienta para compartir información que se encuentra sintetizada a modo de iconos, en su proceso investigativo identifica el algoritmo y movimiento de construcción de estos dibujos de formas. Su investigación no queda solo en el territorio angoleño, sino que busca otras latitudes del mundo para así apreciar sus semejanza y diferencias entre iconos, este libro se titula *Estudios Comparativos* (2014) es en este documento donde se identifica el origen de algunos diseños que Kutzli presenta en su obra *Diseño de formas* compuesta en 3 volúmenes, como se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 1 – Encuentros entre el diseño de formas y la obra de Gerdes



Patrón superior: egipcio

Patrón inferior: angoles

Fuente: Geometría Sona de Angola, Paulus Gerdes, p.30

Patrón: egipcio

Fuente: Geometría Sona de Angola, Paulus Gerdes, p.30

Fuente: El dibujo de formas, Rudolf Kutzli, p. II-12, Tomo 1

Como se evidencia en la tabla al realizar una comparación de los diseños y su origen geográfico y bibliográfico, notamos que los diseños son los mismos solo cambia su grado de rotación, probablemente cada diseño tiene un significado, pues del patrón egipcio indica Gerdes surge del escarabajo, algo muy valioso es como la obra del etno-matemático brinda un contexto y origen de los diseños que comparte Kutzli en *Diseño de formas V1-3*. El rastreo visual que realiza Gerdes sobre los diseños sona y su simbolismo, va de la mano con lo compartido por maestras investigadoras contemporáneas de la pedagogía Waldorf-Steiner.

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).

Mientras 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).

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 artísticos 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). Muestra de ello es la aplicación de la geometría para generar iconos que mantengan los saberes impresos sobre la materia, así lo expresa Gutiérrez:

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).

1.2 Currículo

La base de la escuela, de un espacio educativo es el currículo, siendo este el documento rector que orienta un proceso formativo desde los saberes y los medios que se aplicarán para cumplir con el objetivo. Por ello, es importante identificar las definiciones que algunos investigadores han desarrollado y como se conecta con la ley de Educación de Colombia, en este sentido la investigadora Silva declara que la constitución del 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 currículo en su estructura misma gobierna las posibilidades presentes y futuras de las personas y, por ende, está ejerciendo poder (Magendzo, 1986, p. 116).

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). Al tener claro el compendio de información que habita en el currículo, Magendzo comparte el objetivo de un currículo, “el currículo 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, en la Ley de Educación de Colombia se enuncia el reconocimiento de la autonomía escolar, con él se da libertad a las

instituciones educativas para el desarrollo del currículo. El currículo siempre debe estar en proceso de crítica para generar preguntas que acerque a la institución a lograr su objetivo de formación, en este sentido dice Jiménez “pasa por preguntarnos cuál es el propósito de la formación que la institución escolar celebra, además, cuáles son las formas específicas que se utilizan para alcanzar dicho propósito” (Jiménez, 2001, p. 45).

En el marco de Colombia, debe ejecutarse sobre la acción de la inclusión de la diversidad pues en su Constitución está declarado multiétnico y pluricultural, de manera que las instituciones no gesten tácitamente una práctica educativa segregadora “negar la diferencia existente en nuestras regiones es hablar desde el lenguaje de la exclusión” (Jiménez, 2001, p. 48). Esta búsqueda va de la mano con el marco de la pedagogía Waldorf-Steiner evidenciado en un documento de guía del movimiento Waldorf, titulado: *Características generales de la pedagogía Waldorf* generado por el círculo de la Haya².

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).

Esta declaración del círculo de la Haya brinda las pautas al movimiento Waldorf-Steiner para tener claro que su currículo debe responder al contexto donde se afina la institución, por ello esta misión es para cada espacio pedagógico que comparta esta pedagogía. Tal como Guerra y Bach en su artículo destacan que el currículo Waldorf-Steiner debe buscar la siguiente meta: “El principio rector más importante del currículo está vinculado al objetivo de presentar el mundo

2. Hague Circle o Círculo 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. Disponible en: <https://www.waldorf-international.org/haager-kreis-internationale-konferenz-fuer-steiner-waldorf-paedagogik/>.

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). Esta declaración compartida por Bach y Guerra contribuye a establecer un trabajo constante sobre el currículo, estimular en los espacios académicos una mirada crítica que desde el lugar de Silva implica hacer lo vital, “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). El modo crítico de actuar quizás haya permitido compartir a Guerra y Bach la situación actual de movimiento pedagógico Waldorf-Steiner.

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).

La situación contractual compartida por Guerra y Bach genera nuevas preguntas sobre cómo promover el ejercicio de creación y renovación de los currículos, pues el silencio o la preservación de una práctica pedagógica conservadora, solo alimenta una educación caduca, que no actúa acorde al momento histórico y cultural al que se enfrentan las nuevas generaciones. De tal manera, que mirar desde un punto de vista crítico³ el currículo puede establecer este instrumento institucional como guía para la generación de comunidad al apreciar todas las voces posibles dentro de la comunidad educativa, hasta llegar un día donde manifieste toda la comunidad educativa en su día a día la expresión del ideal ético-moral de la institución.

El currículo, potencia la voz de quienes no son escuchados, de quienes no

3. La comprensión de la mirada crítica al currículo se da por la orientación de Abraham Magendzo, en su artículo Derechos humanos y currículo escolar, expresa como “La teoría crítica del currículum parte de la premisa de que las estructuras sociales no son tan racionales y justas como generalmente se piensa. Por el 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, 2002, p. 331).

son visibilizados y quienes tienen preguntas o formas de vivenciar el mundo que no son las tradicionales, habituales, es el espacio para apreciar todas las miradas. El currículo ofrece situaciones incómodas para así generar planes con acciones que realmente impacten las diferentes formas que hay de ver el mundo y el saber, para que se entremezclen o se reconozcan, esta invitación la promulga Silva:

La teoría poscolonial evita formas de análisis que conciben el proceso de dominación cultural como una vía de mano única. La crítica poscolonial enfatiza, a la inversa, conceptos como hibridismo, traducción, mestizaje, que permiten concebir las culturas de los espacios coloniales o poscoloniales 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).

El mestizaje posibilita formas de resolver o generar una comunidad institucional que exprese a viva voz, no entre los tugurios, ni entre pasillos, sino que se aprecien realidades que han sido silenciadas históricamente. Magendzo habla de como “un currículo 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, 2002, p. 337-338). La lucha del maestro, de la institución, de los centros formativos debe ser esta: gestar un currículo que integre y promueva la diversidad para que todo se pueda expresarse y encontrarse con los otros.

Un primer paso de este ejercicio renovador pedagógico en el marco Waldorf-Steiner se desenvuelve en Brasil, en un encuentro entre maestros y maestras enuncian la siguiente declaración para promover la mirada crítica y atender a los tiempos actuales.

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, poscolonial y antirracista, 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 (Movimiento Waldorfantirracista, 2023, p. 3).

2. Metodología

2.1 Enfoque investigativo

Debido a la intención investigativa de generar conocimiento, la interpretación y el diálogo son acciones necesarias de ahí que el enfoque de paradigma sea hermenéutico y dialéctico, pues esta investigación se pregunta por los fundamentos del diseño de formas en la escuela Waldorf-Steiner y su contextualización, lo cual implica desarrollar una recolección de datos compuesta por: documentos investigativos y entrevistas, que al ser cruzados generen una nueva comprensión del diseño de formas.

Para el desarrollo de la investigación se recurrió a la metodología del análisis de contenido (AC) desde la perspectiva de Krippendorff (1997), para indagar sobre los fundamentos del diseño de formas en la escuela Waldorf-Steiner. Este método es el adecuado pues el autor Krippendorff define el AC 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). Sumándose a este punto de vista se encuentra Ruiz Silva quien enuncia 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).

2.2 Etapas de la investigación

Se abordó la estructura propuesta por Krippendorff en su obra *Metodología de análisis de contenido* (1997), para así constituir una estructura metódica pertinente para llevar a cabo la investigación.

2.2.1 Primera etapa, exploración bibliográfica, identificación de antecedentes, elaboración de la situación problema

En esta etapa se formuló el problema de investigación que gira en torno a la clase de diseño de formas, una asignatura de la pedagogía Waldorf-Steiner. Se identificó, en un primer rastreo de información el siguiente compendio de bibliografía: *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). De manera paralela se identifica el trabajo del etno-matemático Gerdes, quien realizó una vasta investigación sobre los diseños sona y lusona de Angola que son diseños con bases geométricas. Por último, se encontró la investigación de la autora Luz Myriam Gutiérrez en su obra *Diseño iconográfico: culturas precolombinas de Colombia*.

2.2.2 Segunda etapa, análisis de antecedentes investigativos

Se rastrearon los antecedentes investigativos sobre el diseño de formas, donde se encuentra la investigación de la entrevistada C y gracias a ella se logra establecer contacto con tres maestras brasileñas: Entrevistada A, Entrevistada B y Entrevistada D, quienes han llevado a cabo investigaciones y estudios sobre el diseño de formas.

2.2.3 Tercera etapa, construcción de instrumentos

Se establecen los canales de comunicación con las maestras para ser entrevistadas, de manera paralela se generó un instrumento de recolección de datos, el formato de entrevista. La elaboración de las entrevistas se desarrolló a partir del conocimiento y desconocimiento sobre el diseño de formas, junto al estudio de la obra de Niederhauser, que comparte los principios del dibujo de formas.

2.2.4 Cuarta etapa, recolección de la información

Para la recolección de datos se aplicaron tres herramientas: entrevistas, identificación de obras teóricas y la elaboración de una propuesta visual de diseños de dibujo de formas basados en la iconografía indígena de Colombia usando como acervo la obra de Gutiérrez.

Entrevistas: Se establecieron tres versiones de entrevistas semiestructuradas, siendo producto de la afinación de la herramienta. La modalidad de ejecución de las entrevistas fue de virtualidad sincrónica.

Las maestras entrevistadas son:

Tabla 2 – Maestras entrevistadas

Nombre	Profesión	Institución
Entrevistada A	Maestra Waldorf	No respondió el formato de recolección de información.
Entrevistada B	Maestra Waldorf	Escuela Waldorf Recife, Paudalho
Entrevistada C	Maestra Waldorf en Arte	Facultad Steiner, Sao Paulo
Entrevistada D	Maestra Waldorf	Monte Azul, Sao Paulo

Fuente: elaboración propia

Documentos corpus textual: El acervo documental es producto de las entrevistas y los presaberes del investigador:

Tabla 3 – Textos recopilados sobre el dibujo de formas

Obra	Autor	Editorial	Año
<i>El dibujo de formas, un nuevo impulso pedagógico-artístico de Rudolf Steiner</i>	Hans R. Niederhauser	Pau de Damasc	2019
<i>Diseño de formas</i> , Tomo 1 (español)	Rudolf Kutzli	Hawthron Press	1988
<i>Diseño de formas</i> , Tomo 2 y 3	Rudolf Kutzli	Hawthron Press	1988
<i>Gerade und Krumme, Von Formenzeichnen</i>	Renate Schiller	Verlag Freies Geistesleben	2018
<i>Do movimento ao traço e à escrita</i>	Luiza Lameirão	João de Barro	2016
<i>Mover-se entre polaridades-tornar-se criativo</i>	Luiza Lameirão	João de Barro	2022
<i>Formenzeichnen</i> , Tomos 1-4	Maurice Le Guerrannic	Triskel Verlag	2016-2019
<i>Grafismos indígenas: das raízes culturais</i>	Susanne Rotermund	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 que comparte Myriam Gutiérrez en su libro *Diseño Iconográfico Culturas Precolombinas de Colombia* (2013).

2.2.5 Quinta etapa, procesamiento y análisis de la información

Para iniciar esta quinta etapa, es relevante apreciar la definición aplicada al dato este es entendido como la “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” (Krippendorff, 1997, p. 76). Para seleccionar los datos se cumple un protocolo de dos momentos para determinar la unidad de registro:

- Unidades de muestreo, son aquellos datos que presentan la realidad investigada, los cuales pueden ser adquiridos 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.

- Selección de unidades de Registro, en este momento es donde se inició una reducción de las unidades de muestreo para establecer unidades de registro⁴ que son fragmentos de las unidades de muestreo que pasan por el filtro de códigos de origen deductivo o inductivo.

Los códigos deductivos que filtraron las unidades de muestreo son:

- Currículo, es la identificación de todo fragmento donde se denote el plan de estudios de la asignatura de dibujo de formas.

- Enseñanza, entendido como todos los momentos o acciones que se circunscriben al acto de enseñar: lúdica, metodología y didáctica.

- Contextualización, se agregan los fragmentos que enuncian relación con la renovación, ampliación o contextualización del plan de estudios de diseño de formas.

- Fundamentación, en esta carpeta se agregan todos los segmentos de las entrevistas donde se trate directamente los saberes técnicos del diseño de formas.

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

Se organizan todas las entrevistas con el nombre de las entrevistadas y el número del encuentro, luego se desarrolla el montaje de las entrevistas y de los libros en el software MAXQDA, para iniciar la codificación. Al tener los documen-

4. Se entiende por unidad de registro “el segmento específico de contenido que se caracteriza al situarlo en una categoría determinada” (Holsti, 1969, p. 116).

tos organizados se desarrolla un árbol de códigos (códigos deductivos) para filtrar en el momento de la codificación.

Figura 1 – Árbol de código en MAXQDA

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

Fuente: Software MAXQDA

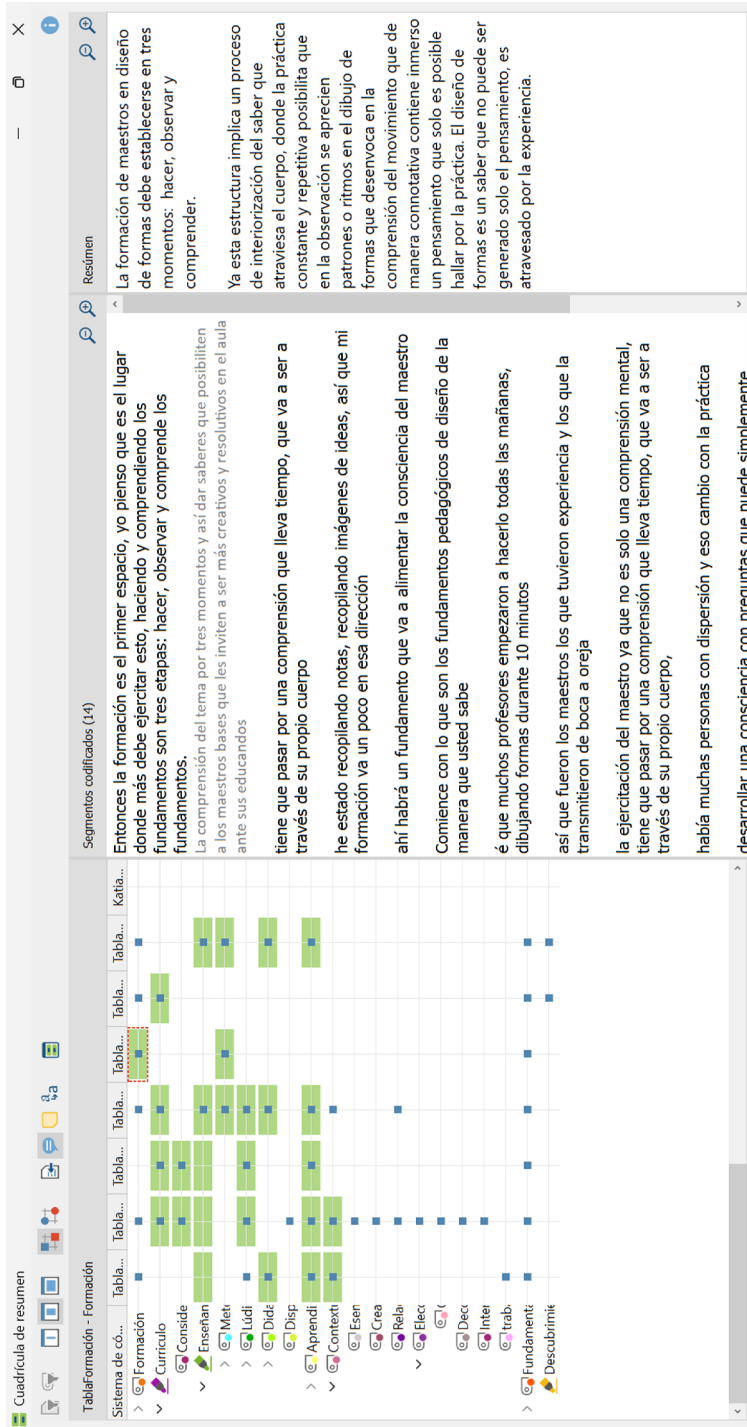
Este sistema de códigos contiene en su interior subcódigos los cuales son cualidades inscritas en el código. Tercer paso, al tener el árbol de códigos organizado, se inició la selección de fragmentos de cada una de las entrevistas y libros que tengan relación con los códigos y como producto el software MAXQDA genera una tabla de resumen de cada uno de los códigos que contienen los fragmentos seleccionados.

En esta tabla (Figura 2) se puede observar cómo se discriminan las unidades de registro de las entrevistas según su código o subcódigo y su presencia en cada documento raíz donde se hallan los segmentos de códigos salidos de las entrevistas, en la segunda columna se encuentran los fragmentos que corresponden al código, por último, la tercera columna es el resumen, producto de una observación realizada por el investigador que procura unificar todos los fragmentos del código seleccionado en la primera columna.

La generación de resumen de los libros se elaboró a partir de la herramienta de memos debido a que los libros fueron digitalizados como imagen, de manera que el software no lo reconoce como texto y por ello se genera un compendio de interpretaciones y reflexiones en torno al código o subcódigo.

Al tener toda la información de los libros reunida en memos donde se vinculan segmentos de códigos junto al nombre y página del libro, y al exportar esta información se genera un documento en Excel con el compendio total de memos que discrimina toda la información.

Figura 2 – Tabla de resumen de las entrevistas



3. Análisis cuantitativo

En esta sección del documento se presenta a modo de síntesis el análisis cuantitativo de los datos recolectados por medio de los instrumentos de recolección: entrevistas y bibliografía acerca del diseño de formas. Donde se analizaron los datos por medio del software MAXQDA a partir del árbol de categorías (códigos deductivos): currículo, contextualización, fundamentación y enseñanza. Al tener toda la información codificada se realiza una revisión cuantitativa de la información recolectada de: entrevistas y bibliografía, y en consecuencia establecer una observación panorámica sobre esta asignatura artística enfocada en los cuatro códigos deductivos.

3.1. Análisis cruzado de las entrevistas y del corpus bibliográfico

En la primera parte del análisis se realiza una organización de las frecuencias de cada uno de los códigos, para poder identificar su presencia discriminando el instrumento de recolección.

Tabla 4 – Frecuencia total códigos

Tabla 4 – Frecuencia total códigos		
CÓDIGOS	Bibliografía	Entrevistas
Currículo	92	103
Contextualización	4	40
Fundamentación	156	169
Enseñanza	55	144
TOTAL	307	456

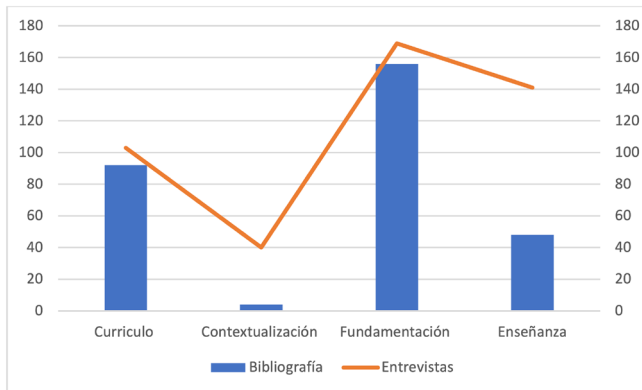
Fuente: Elaboración propia

Al observar la tabla 4 se evidencia que el código contextualización tiene una baja frecuencia en la bibliografía y una mayor concurrencia en las entrevistas; en una segunda observación de la tabla 4 se identifica una mayor cantidad de segmentos en el instrumento que es la entrevista, por lo cual se puede asumir que las entrevistadas reconocen esta problemática. Otro de los códigos donde se aprecia una mayor diferencia es el código enseñanza donde la diferencia casi tri-

plica la cantidad de segmentos de la bibliografía. En los demás códigos: currículo y fundamentación, no existe una diferencia significativa.

Tras apreciar las frecuencias de los códigos es importante resaltar que en las entrevistas se ven diferencias en los códigos: contextualización y enseñanza debido a que las maestras continúan en su labor educativa en diferentes niveles de enseñanza y, por ende, la problemática actual del plan de estudios de la pedagogía Waldorf-Steiner es un tema que presenta una presencia mayor que en el corpus bibliográfico. Mientras en los dos códigos restantes, currículo y fundamentación, la frecuencia es similar.

Figura 3 – Comparación frecuencia de códigos deductivos



Fuente: Creación propia

3.2 Análisis cuantitativo sobre el código Fundamentación

A partir de ahora empieza un ejercicio de observación de dos códigos: Fundamentación y Enseñanza. Inicio con el código Fundamentación, en este se puede evidenciar las frecuencias de los subcódigos inmersos en el código. En este código se identifica una afluencia de datos que permiten generar subcódigos que son una cualidad inscrita en el código, por ejemplo, en Fundamentación surgen los subcódigos de la siguiente manera:

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 segregando el instrumento de origen del dato.

Figura 4 – 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 5 – 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 el subcódigo Línea y Movimiento es importante, conteniendo una cantidad considerable de segmentos o unidades registro, que distan bastante de los demás subcódigos, seguido por el subcódigo Finalidad o Beneficios, estos segmentos resultan ser inesperados 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, sino también abre la posibilidad de apreciar las bondades de esta práctica artística. En tercer lugar, surge el subcódigo Cuerpo, el cual dilucida la relación entre la línea y la corporalidad; por último, existe una relación entre el ddf y el lenguaje, donde se empieza a edificar una relación entre lo simbólico que se expresa en el icono o el diseño abriendo la posibilidad de reconocer este arte como una producción cultural.

Tabla 5 – Frecuencia total subcódigos Fundamentos

Variables totales (entrevista + libros)	f	%
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 la tabla 5 se comparte los valores totales de las frecuencias de los subcódigos. Sin distinguir el instrumento de origen se puede identificar las tendencias de los segmentos, primero con el subcódigo línea y movimiento le corresponde un 40,15%, por ello se puede hablar que en este análisis el concepto a definir es la línea, y luego ir determinando la riqueza que tiene en su interior este elemento gráfico, ya que se profundiza en la polaridad que en ella habita: curva-recta; mientras surgen otras características de este elemento gráfico: el movimiento, el ritmo y la relación entre el color-línea, esto permite que se gesticule una mirada objetiva y precisa sobre la línea pues se puede estudiar varias de sus variables.

El segundo subcódigo, llamado finalidad y beneficios, tiene una presencia del 19% siendo un subcódigo que no se pronosticaba, resultó tener una presencia considerable ya que describe los beneficios que genera la práctica de este arte que no solo se circunscribe a lo artístico sino a otros aspectos como lo ético y corporal demostrando que la enseñanza de este saber no está atada a la producción visual por medio de la línea.

En el tercer lugar se ubica Dibujo de formas, con el 17,3%, en estos fragmentos se hallan las definiciones sobre esta asignatura según cada autor o entrevistada y en los últimos dos puestos se encuentran dos subcódigos que emergieron que son: ddf como lenguaje con 13,13%, en este código se puede mostrar la simbología inmersa en el movimiento de la línea y Cuerpo con 10,42%, el cual identifica como el cuerpo es un protagonista en la práctica de este arte. Estos últimos subcódigos son ocurrencias que surgen dentro del proceso de codificación

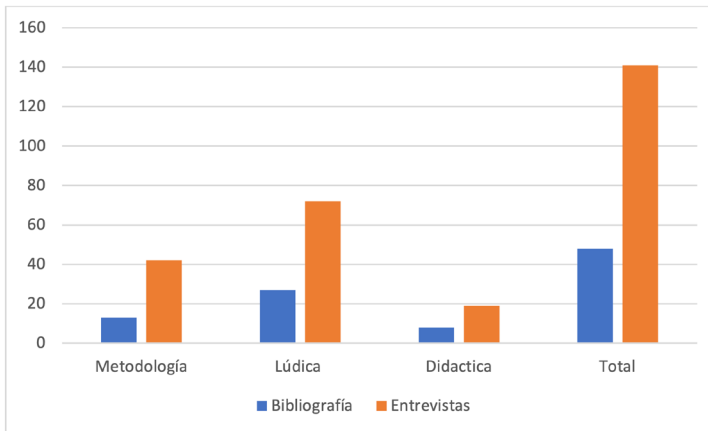
donde empieza a identificarse como la didáctica atraviesa la corporalidad de los practicantes y del ejercicio docente.

3.3 Análisis cuantitativo sobre el código enseñanza

En este segmento del análisis se busca presentar como en el código Enseñanza surgen tres subcódigos de manera inductiva por la temática que presentan los segmentos codificados, los subcódigos son:

- Metodología, entendido como el proceso metodológico para enseñar el diseño de formas,
- Lúdica, estrategias sensibles que posibilitan la enseñanza del diseño de formas y,
- Didáctica, técnicas que promueven la enseñanza de la clase de diseño de formas.

Figura 6 – Comparación de la frecuencia de los subcódigos de Enseñanza



Fuente: Elaboración propia

En el proceso de codificación de los subcódigos se puede contemplar como las frecuencias son más altas en las entrevistas, lo cual fortalece la relación entre el oficio de las entrevistadas mientras los libros no se enfocan en desarrollar el proceso de enseñanza, tal como se refleja en la figura 6. Esta observación denota que la lúdica es una metodología que han trabajado las maestras, donde buscan experiencias sensibles para compartir el saber con los estudiantes, de manera si-

milar ocurre con el subcódigo metodología, y en lo que se refiere a 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. Esta situación, que se evidencia en los subcódigos enseñanza y lúdica, abre la posibilidad de generar proyectos en torno a la lúdica del diseño de formas, para que esta asignatura no genere un nuevo vacío literario, ya que es momento de indagar para generar procesos de creación de productos literarios para que los saberes no se pierdan en el tiempo o entre los pasillos de una escuela.

3.4 Análisis cualitativo del código deductivo contextualización

En el marco de la escuela Waldorf-Steiner se desarrolla la enseñanza del diseño de formas, una asignatura artística que trabaja el movimiento, que se fortalece desde la estrategia lúdica basada en vivencias corporales, 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 iconografía de pueblos antiguos de Europa o el mundo Clásico Antiguo, la pregunta de esta investigación es sobre cuál es el proceso para generar una propuesta visual de diseño de formas para Colombia.

Luego de la lectura de cada uno de los libros que componen el acervo bibliográfico de esta investigación se identificó el escaso desarrollo de una propuesta pedagógica sobre la iconografía de pueblos latinoamericanos, muestra de esta situación se observa en el plan de estudio Kutzli que comparte en el tomo 2 de *Diseño de formas* se puede divisar que no hay un apunte sobre la integración de iconografía de los pueblos ancestrales del territorio donde habita la escuela. Por lo cual se evidencia en esta propuesta pedagógica de Kutzli que los saberes propuestos es el movimiento que requieren practicar para cada edad. Mientras en los textos de Maurice Le Guerranic no se expresa en ningún momento algún comentario sobre la iconografía de los pueblos ancestrales de latitudes fuera de Europa, pero si indaga sobre 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 las comunidades aborígenes.

Luego de revisar los libros de diseño de formas y evidenciar la escasa información sobre la contextualización del ddf, se aprecia lo opuesto en las entrevistas pues primero se debate si la palabra adecuada es contextualizar, de manera que se debate con las cuatro maestras cuál sería el término: renovación, ampliación o contextualización.

Todo empieza con la sentencia compartida por Rotermond sobre el no olvidar el principio del diseño de formas: “la esencia de ser lo recto y lo curvo siempre serán el movimiento y la huella del movimiento” (Tabla Contextualización, Pos. 1). A este principio se une Entrevistada D, quien expresa que el ddf se basa en unos principios nombrados como arquetipos: ritmo, polaridad, centro-periferia y cruces, además, comparte Entrevistada D que no debe referirse al término renovación o contextualización de la asignatura sino ampliación “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” (Tabla Contextualización, Pos. 1). Entrevistada D indica que se debe referir a la ampliación debido a que estos principios del diseño de formas que fueron compartidos por Entrevistada C son los que actúan como fundamentos de la asignatura, por ende, se está ampliando la propuesta pedagógica.

La maestra Entrevistada A dice que no se debe hablar de una contextualización ya que “por qué quieres descolonizar porque la geometría [está] en todo el mundo la geometría es universal” (Tabla Contextualización, Pos. 1). Por ende, se debe hablar desde lo universal del diseño de formas, un arte que siempre ha estado presente en todas las culturas de la humanidad, mientras la maestra Entrevistada C expresa que “para descolonizar el currículo Waldorf, es necesario hacer la recolección con los pueblos originarios” (Tabla Contextualización, Pos. 1).

Entrevistada D tiene una postura que se asemeja a Entrevistada A “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” (Tabla Contextualización, Pos. 1).

Por lo cual para desarrollar una propuesta de ddf para Colombia inspirada en la iconografía de los pueblos ancestrales es vital mantener presente los prin-

cipios de esta asignatura, siendo vital también la disposición de los maestros al desarrollar un dibujo vivo y no una copia muerta. La pregunta no habita en la palabra: contextualizar, más bien se centra en no olvidar el principio epistemológico del ddf, para ampliar la mirada, sin embargo es oportuno realizar una mirada crítica sobre la pedagogía Waldorf-Steiner en Latinoamérica.

La maestra Entrevistada A esboza 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 (Tabla Contextualización, Pos. 1).

En quinto grado se empieza a reconocer la historia del país donde está inmersa la escuela y se suma Entrevistada C, 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 (Tabla Contextualización, Pos. 1).

Entrevistada C explica que esta situación se puede dar antes, en el cuarto grado cuando se estudia la historia local, esta es la posibilidad para que en la clase de diseño de formas se comparta la iconografía indígena que corresponde al territorio. Por su parte Entrevistada D comparte que es importante realizar un ejercicio de dibujo de formas inspirado, o que tome diseños de pueblos 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” (Tabla Contextualización, Pos. 1). Por lo tanto, la enseñanza debe tener claro el conocimiento antropológico y conocer los saberes correspondientes de cada grado para no caer en la imitación.

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, Entrevistada A y Entrevistada C presenta la posibilidad de compartir el reconocimiento de las raíces culturales de los estudiantes a partir de los grados 4 y 5 de primaria, por ende, la ampliación de esta asignatura responde a una necesidad anímica de los estudiantes para encontrarse con sus raíces.

Al evidenciar que la ampliación de esta asignatura centrada en el territorio da respuesta a una búsqueda por las raíces culturales, surge la 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. Entrevistada C expresa “el maestro debe reconectar las raíces espirituales del continente, primero reconocerse, reconocer el pueblo que habita luego intentar aprender, cómo surgen las fuerzas del pensar” (Tabla Contextualización, Pos. 1).

Entonces el primer paso es el 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 Entrevistada C 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 ellos, se sumergirá en ellos” (Tabla Contextualización, Pos. 1). No se puede establecer una entrega que sea solo una réplica de algo observado, pues tenderá a perder sentido, dice Entrevistada C, 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” (Tabla Contextualización, Pos. 1).

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 since-

ra para poder descubrir las fuerzas, mensajes que traen consigo las iconografías para adaptarlas 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 esta investigación existen pocos estudios o pesquisas sobre esta asignatura.

Es de suma importancia tener en cuenta el momento histórico que vivimos donde la tendencia es la inmigración, la movilidad humana, la visibilización de las minorías, como también el encuentro entre culturas. 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 encuentro con las raíces culturales de cada ser que practique este arte.

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

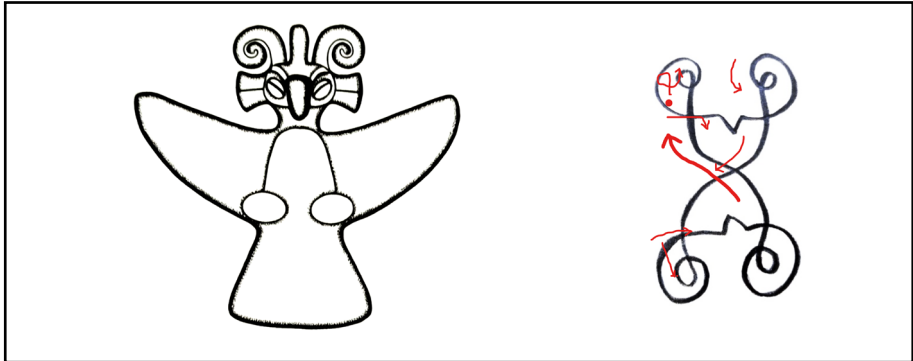
La propuesta visual que se desarrolló en esta investigación toma como insumos visuales la publicación: *Diseño Iconográfico, Culturas Precolombinas de Colombia* (Gutiérrez; Gutiérrez; Torres, 2013) en la cual se presenta un compendio de creaciones de varios pueblos precolombinos de Colombia. Los diseños precolombinos que inspiraron los diseños de formas de esta propuesta visual, desde la mirada de Gutiérrez, son regidos por relaciones etno-astronómicas, presentando una relación con la constelación de Orión, esto se evidencia en la forma de reloj de arena.

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

4.1 Polaridad

Esta forma es elaborada siguiendo el arquetipo de la polaridad, la cual puede ser entendida como la generación de simetrías.

Figura 7 – Polaridad Quimbaya 3

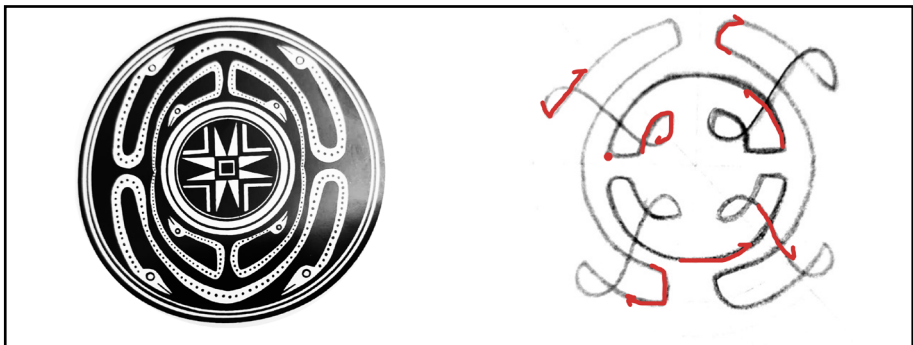


(Gutiérrez; Gutiérrez; Torres, 2013, p. 20)
Cultura Quimbaya.

4.2 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 8 – Centro-periferia Nariño

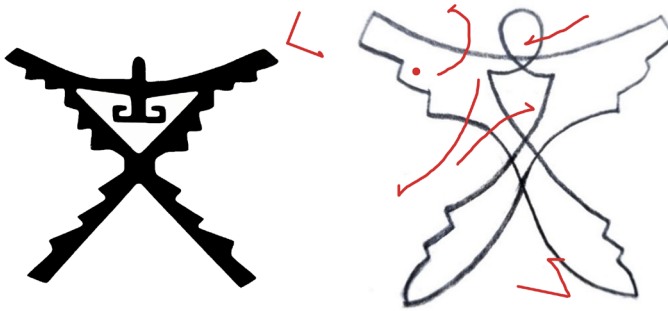


(Gutiérrez, Gutiérrez, Torres, 2013, p. 82)
Cultura Nariño

4.3 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 9 – Cruce Nariño



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

Conclusiones

- En la interpretación cualitativa 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, son los pasos para la generación de la secuencia que puede estar presente en la enseñanza de esta asignatura, mientras la lúdica brinda una amplitud de estrategias que se enfocan en la vivencia física y sensitiva del movimiento.
- Se observó cómo hay métodos de dibujo donde se pierde la intención del ddf, que es cuando se dibuja una mancha y no el movimiento de la línea debido al grosor de la herramienta con la cual se dibuja, 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

solo de crayolas y tizas no se exploran distintas formas de compartir el movimiento o no se reflexiona sobre la búsqueda del ddf, solo se quedan en el uso de la pizarra de manera reiterativa dejando a un lado el cuerpo.

- La línea es un elemento de expresión propicio para pensar la escritura, una escritura que inicia con la creación de ideogramas, o, pictogramas. Sin embargo, también puede pensarse que el ddf guarda en su interior saberes o ideas, estos saberes según Lameirão “antiguamente se expresaban a través de ritmos, ya que estos están relacionados con el pulso y la respiración” (Lameirão, 2016, p. 83). La línea es regida por el ritmo o una secuencia, 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, la escritura pudo haber nacido por la vivencia del movimiento y a través de él se expresó de manera connotativa un saber, tal como lo expresa Gutiérrez en sus obras sobre la iconografía muisca.
- La contextualización del ddf en una región como Latinoamérica es vital pues se evidencia en el análisis del corpus bibliográfico un vacío tratado por Schiller. Este vacío 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, siendo este un trabajo de antropología visual.

Referencias

BETTI, L. Do elemento puro à figuração: o caminho da arte na Pedagogia Waldorf. **Revista Jataí**, São Paulo, v. 1 p. 113-136, 2019. Disponível em: <https://jatai.frs.edu.br/revista/article/view/37>. Acesso em: 11 set. 2019.

GERDES, P. **Geometria sona**: reflexões sobre uma tradição de desenho. Maputo: Centro de Estudos Moçambicanos e de Etnociência, 1993.

GERDES, P. **Geometria sora de Angola matemática duma tradição africana**. Maputo: CEMEC, 2008.

GUBA, E.; LINCOLN, Y. Paradigma en competencia en la investigación cualitativa . In: DEN-SIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **Por los rincones**: antología de métodos cualitativos en la investigación social. Barcelona: Gedisa, 2002. p.113-145.

GUERRA, M.; BACH, J. O currículo da Pedagogia Waldorf e o desafio da sua atualização. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.3, p. 857-878, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/29520>. Acesso em: 11 set. 2025.

GUTIERREZ, L. M. **Diseño Iconográfico culturas precolombinas de Colombia**. Bogotá: Viento Editores, 2013.

KANDINSKY, W. **Punto y línea sobre el plano**. Buenos Aires: Paidós Estética, 2003.

KRIPPENDORFF, K. **Metodología de análisis de contenido**: teoría y práctica. Barcelona: Paidós, 1997.

KUTZLI, R. **El dibujo de formas**. Francia: Les trois Arches, tomo I, 1988.

KUTZLI, R. **Dibujo de formas**. Tomo I. Chatou: Les Trois Arches, 1988.

LAMEIRÃO, L. **Do movimento ao traço e à escrita**. São Paulo: João deBarro, 2016.

LAMEIRÃO, L. **Mover-se entre polaridades** - tornar-se criativo. São Paulo: João de Barro, 2022.

INSTITUTO CANARIO DE BIOANTROPOLOGIA. **Iconografía y simbolismo en Colombia prehispanica**. Espanha: Organismo Aulónomo de Museos y Centros, 2005.

MAGENDZO, A. **Curriculum y cultura en América Latina**. Chile: PIIE, 1986.

MAGENDZO, Abraham. Derechos humanos y curriculum escolar. **Revista IIDH**, San José, v. 36, p. 327-339, 2002. Disponível em: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/R06835-12.pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.

MOVIMENTO WALDORF ANTIRRACISTA. et al. Manifesto por uma Pedagogia Waldorf brasileira contracolonial e antirracista. Brasil: [s. n], 2023.

NIEDERHAUSER, H. **El dibujo de formas un nuevo impulso pedagógico-artístico de Rudolf Steiner**. Limanche: Cuadernos Pau de Damasc Chile, 2019.

ROTERMUND, S. **Grafismos indígenas**: das raízes culturais. Trabalho de Conclusão Curso (Especialização em Artes) - Faculdade Rudolf Steiner, São Paulo, 2021.

SCHILLER, R. **Gerade und Krumme Vom Formenzeichnen**. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2018.

SILVA, T. T. **Documento e identidade**. Belo Horizonte: Autêntica Editorial, 1999.