

¿Qué es el conocimiento para la educación del *Suma Qamaña*? Los casos de la escuela de Warisata y la pedagogía Waldorf

Adolfo Suárez Muñoz

1. Introducción

Este trabajo es un primer intento para la comparación de dos modelos educativos en lugares geográficamente remotos el uno del otro, pero que se asemejan en que ambos parecen alejarse del enfoque tradicional centrado en concebir el conocimiento como independiente de la naturaleza. Vale decir como una herramienta para la administración de la vida y, por consiguiente, de la naturaleza y del cuerpo humano.¹ En tal sentido, el conocimiento no está necesariamente ligado a la experiencia previa y se puede aprender de manera abstracta en el aula. Tampoco está ligado a un grupo étnico o a un territorio en específico. Su objetivo es el de formar al alumno para que sea funcional en la sociedad moderna globalizada.

Por el contrario, la escuela de Warisata tiene un enfoque pedagógico único en el concepto de conocimiento que es de aplicación teórica y al mismo tiempo práctica a las actividades diarias de la comunidad. Su metodología se centra en el desarrollo del conocimiento propio que incorpora otros conocimientos venidos desde afuera de la comunidad. De este modo el cúmulo del aglutinamiento de conocimientos contribuye a la cultura local y la transforma, pero sin que esta pierda su identidad basada en una relación de respeto y reverencia hacia la naturaleza. El objetivo es que el individuo alcance la armonía en relación a sí mismo, a su comunidad y a la naturaleza.

Del mismo modo, el método de enseñanza Waldorf trata al conocimiento como el resultado de la experiencia fenomenológica por parte del alumno en su aprendizaje. Por experiencia fenomenológica se entiende que el alumno es parte de la naturaleza y por la tanto su intelecto no debe

1 Michel Foucault argumenta, por ejemplo, que el conocimiento no es inmutable ni universal, sino que está determinado por las creencias y los valores de una época o de una era (Foucault 1968).

separarlo de ella. Busca que el ser humano desde la primera infancia se entusiasme por el aprendizaje a través del arte. Los pedagogos son entrenados en la atención al ritmo de aprendizaje que detentan durante determinadas etapas de su desarrollo. La escuela es una comunidad en donde las familias son un pilar importante porque las tareas colectivas son vitales para la existencia de las escuelas Waldorf, que son autogestionadas. El objetivo es formar individuos con capacidad crítica que puedan actuar de forma ética y de ser necesario convertirse en transformadores de sus sociedades si estas se alejan de la naturaleza.

1.1. Temática y tesis

Comienzo presentando el contexto histórico en el que surgieron estos dos modelos educativos con una descripción breve de la creación de la escuela de Warisata y de la primera escuela Waldorf. Aquí es necesario además presentar los principios fundamentales de cada modelo y de sus creadores.

Para aportar argumentos a la comparación, hago referencia al impacto actual que ambos modelos pedagógicos conllevan respectivamente en Bolivia y en Suecia.

Comparo y contrasto los enfoques de ambos modelos con ayuda de sus críticos y contendientes en su conceptualización del conocimiento. De ahí que me pregunto:

¿Cuál es concepto de conocimiento en cada modelo educativo estudiado?

¿Cómo se refleja esta conceptualización en la malla curricular de los dos modelos educativos?

y finalmente:

¿Qué importancia pueden tener estas conceptualizaciones del conocimiento para el desarrollo teórico-práctico del *Suma Qamaña* o *Vivir Bien*?²

Como metodología uso el método comparativo para establecer paralelismos entre los dos modelos pedagógicos analizando sus semejanzas y tratando de identificar contrastes a partir de las críticas y reacciones que provocan en sus sociedades.

2 Rafael Bautista muestra que el “sentido significativo” del Vivir Bien es una pretensión. Es más bien un proceso por constituir de un “proyecto de vida común” (Bautista 2015, 9).

2. El contexto histórico de dos modelos de educación emancipadora

2.1. La escuela de Warisata

La escuela de Warisata se fundó en 1931 como iniciativa de Elizardo Pérez, que ve en Warisata y en el amauta³ Avelino Siñani al lugar y a la persona indicada para la fundación de una escuela que revolucione la enseñanza en el campo.

Pérez había participado en experimentos educativos estatales con adultos y niños⁴ que reflejaban las características principales del Estado boliviano conocidas como “minero-feudal”, latifundista, gamonal, además de racista y excluyente de los pueblos originarios.⁵ En calidad de funcionario educativo, convence a sus superiores para formar pedagogos indígenas en el núcleo mismo de la comunidad; vale decir en el ayllu.⁶

Elizardo Pérez se convierte en el director de la escuela. Su construcción llega a ser el resultado de los aportes de familias aymaras que cooperan con su fuerza y con lo que pueden para su edificación (Pérez 2013, 113). El aliado principal de Elizardo Pérez sería Avelino Siñani que ve cómo el educador de la ciudad trabaja en la edificación de la escuela como “bestia de carga” sin privilegios ni costumbres diferentes a la de los lugareños y, por eso, ve en él a un líder que predica con el ejemplo (Pérez 2013, 119) y que ejerce un tipo de “camaradería horizontal” (Salazar de la Torre 2006, 2).

Tal era la importancia de la escuela para las familias aymaras de Warisata que se referían a ella como *Taika*.⁷ El modelo pedagógico que Elizardo Pérez llega a desarrollar es a partir de la interacción entre la escuela y el

3 Indígena notable que se destaca en su comunidad por disponer “de autoridad moral y de ciertas facultades de gobierno” (Real Academia Española, <https://dle.rae.es/amauta>).

4 En su libro autobiográfico *Warisata. La Escuela Ayllu* relata cómo niños aymaras llevados a la ciudad de La Paz llegaron a escaparse de un internado que tenía como objetivo habituarlos a costumbres occidentales como dormir en catres o comer en el comedor. Sentían pavor de tener que usar el cuarto de baño, y se aburrían con el tipo de instrucción aferrada al pupitre, hasta que finalmente huyeron de retorno a sus comunidades (Pérez 2013, 8).

5 Incluso se pretendía la desaparición de los pueblos originarios a través de la inmigración europea (Choque y Quisbert 2006).

6 Salazar de la Torre citando a Pérez (1962) lo describe como “célula social mediante la cual la sociedad indígena establece su unidad con la tierra, en su forma comunitaria” (Salazar de la Torre 2006, 3). De acuerdo con Rafael Bautista, es una “comunidad de criadores” en donde criar es también servir a la comunidad (Bautista 2010, 66).

7 “Madre” en idioma aymara.

ayllu.⁸ Se aplicaron las formas tradicionales de reciprocidad en donde la fuerza de trabajo de todas las familias era dirigida hacia la escuela que se convirtió en un mini-Estado, en una administración del bien común y que con el paso del tiempo redistribuiría el fruto del capital humano acumulado en forma de conocimiento con la enseñanza impartida y más adelante en bienes tangibles como cosechas mejoradas y el consiguiente incremento de la calidad de vida (Pérez 2013, 67).

Con el paso del tiempo y al ver el éxito de su emprendimiento educativo, el objetivo de Elizardo Pérez se convierte en subvertir el proyecto civilizatorio que el Estado boliviano le ha encargado a él para los aymaras. Él es testigo de que los aymaras de Warisata trabajan en la escuela además de cumplir con sus faenas obligatorias impuestas por los hacendados aliados del Estado. Sufren castigos y maltratos por dedicarse a la construcción y, cuando la escuela ya está lista, a las actividades pedagógicas, políticas, sociales y culturales que florecerán y servirán de ejemplo para iniciativas dentro y fuera de Bolivia (Pérez 2013, 123).

El objetivo es la creación de una escuela laica que cumpla una función social; el aymara debe de prepararse no solo en su alfabetización, sino además en la mejora sustancial de sus condiciones de vida a través de la adquisición de nuevas aptitudes aprovechando el conocimiento venido de Occidente.⁹ En sus palabras, se debía de preparar “[...] hombres íntegros y capaces, para sacar de la postración a este pueblo [...]” (Pérez 2013, 138). El aymara era, en su concepto, un agente capaz de crear sus propios medios de subsistencia porque no se negaba a los nuevos conocimientos que podía adquirir de Occidente, sino que, al contrario, se apropiaba de todo ámbito nuevo, ya fuera cultural, económico, científico, social o político para buscar la armonía de su existencia.

8 Familias enteras de padres y niños se involucraron en la construcción de la escuela.

9 La planta docente inicial consistía de tres profesores en las materias de albañilería, cerrajería y mecánica y carpintería. Esta se fue aumentando con materias como alfabetización, agronomía, tallado en piedra, techado y otras especializaciones (Pérez 2013).

2.2. La Ley de Educación 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez

El sistema educativo vigente en Bolivia se enmarca en la Ley de Educación 070 Avelino Siñani¹⁰-Elizardo Pérez. La Ley 070 lleva el nombre de lo que hoy se considera por el Estado boliviano como los dos educadores más emblemáticos y fundadores del proyecto educativo más original, exitoso y autóctono que se ha llevado a cabo en Bolivia (Salazar de la Torre 2006, 2).

La experiencia de la escuela de Warisata llega a nutrir a la Ley 070 para que esta cumpla con su función social creando una educación “laica, pluralista y espiritual”.

La educación debe ofrecer conocimientos en beneficio del estudiante para toda su vida y debe ayudar al estudiante a vivir bien, además de tener un punto de partida integral. Por integral se entiende la promoción del estudiante y de su comunidad en términos de identidad, afecto, espiritualidad y subjetividad (*Gaceta Oficial de Bolivia* 2009).

2.3. La Ley 070 y su malla curricular

Los componentes de la malla curricular boliviana son cinco: (a) campos de saberes y conocimientos, (b) áreas de saberes y conocimientos, (c) ejes articuladores, (d) proyectos socio productivos y (e) objetivos holísticos. Su metodología es práctica, teórica, de valoración y de producción. Consta de cuatro dimensiones que son: ser, saber, hacer y decidir. Su metodología es secuencial e interdisciplinaria mientras que sus dimensiones se articulan de manera “transdisciplinaria”.

Los componentes curriculares están enmarcados dentro de la cosmovisión llamada andina amazónica (Ministerio de Educación 2012).

Viendo en retrospectiva la experiencia de Warisata, Elizardo Pérez, aparte de realizar trabajos manuales como el resto de las familias en la construcción de la escuela coadyuvó en su diseño exterior e interior, consiguiendo los planos y los materiales de construcción, mediaba con las autoridades y otros prestadores de servicios en la ciudad e incluso acude a su hermano en una oportunidad para que le ayude en el transporte de los materiales, las herramientas y otras innumerables tareas que resultaron en

10 Avelino Siñani, se planteó la “liberación del indio” de su condición de siervo y considerado de raza inferior por su amo el hombre blanco hacendado; la liberación a través de la educación. Elizardo Pérez, ciudadano de la ciudad La Paz, observó la lucha de Siñani y lo buscó para cumplir el propósito de fundar la escuela de Warisata (Pérez 2013).

una malla curricular nunca antes vista, porque se montó la instrucción de oficios especializados venidos de Occidente como pueden ser albañilería, agronomía carpintería, cerrajería y mecánica sobre un modelo de vida milenaria y de respeto a la tierra con conocimientos propios de agronomía, arte, astronomía, danza, ética, espiritualidad, filosofía y música que aún perviven hoy (Pérez 2013).

Por ejemplo, el componente (a) de la malla curricular boliviana incluye cuatro campos que ordenan, articulan y organizan los saberes y conocimientos de los pueblos originarios de Bolivia. Incorporan al ser humano, la comunidad, la madre tierra, el cosmos y las espiritualidades como saberes y conocimientos. Descoloniza incorporando una visión intercultural de mutuo aprendizaje y conciencia holística. Orienta a romper la dependencia económica potenciando y produciendo tecnologías propias y pertinentes (Ministerio de Educación 2012).

Sobre el último postulado, cabe mencionar que Elizardo Pérez tenía planes de instalar una fábrica de tejas en Warisata promoviendo la independencia económica total del Estado (Pérez 2013). Aquí también se refleja el componente (d) porque la creación de los llamados proyectos socio productivos a nivel local son deseados para la promoción económica de las regiones con sus particularidades geográficas.

Elizardo Pérez había logrado formar una decena de núcleos educativos tanto de formación de maestros como de escuelas mismas para alumnos niños y jóvenes. Estos núcleos estaban dotados de proyectos productivos en ganadería y agricultura, pero también de muchos talleres para artesanía y de los oficios importados desde la ciudad que se usaban para mejorar la calidad de vida en el campo (Pérez 2013).

Bajo el concepto de “escuela única” los alumnos se formaban dentro la tríada aula-sembrío-taller. Los más infantiles cultivaban hortalizas y cuidaban de algún animal. De ese modo, se profundizaba la agronomía “con el amor por la naturaleza”. En el aula eran alfabetizados e instruidos en el manejo de números, mientras en los talleres se los entrenaba en el uso de herramientas. Para Elizardo Pérez, el conocimiento era el resultado del proceso de aprendizaje por parte del alumno que se hacía consciente de su vocación individual (Pérez 2017, 95). En alguna oportunidad él había expresado “no fui a Warisata a enseñar el silabario, sino a despertar conciencias” (Pérez 2017).

2.4. Críticas a la malla curricular boliviana

La Federación Departamental de Trabajadores de Educación Urbana de La Paz (FDTELP),¹¹ sostiene que la malla curricular de la Ley 070 es subjetiva porque no toma en cuenta que Bolivia se encuentra insertada en el modo de producción capitalista que “se basa en la explotación, colonización, opresión, desigualdad, discriminación y saqueo” de los recursos naturales.

Expone además que la lucha de clases refleja las diferencias económicas y materiales por lo que evita toda forma de complementariedad y armonía que la Ley 070 tiene como objetivo. De este modo no existe una posibilidad de transformación social dado que el sistema capitalista no es subvertido en el modo que Elizardo Pérez lo hizo con el Estado boliviano durante una década.

Otra crítica reside en que la malla curricular de la Ley 070 no refleja las “leyes que rigen en la realidad objetiva al margen de la conciencia del sujeto”. Para la federación de maestros urbanos de la capital de Bolivia, “el conocimiento de la humanidad es la suma de los conocimientos alcanzados por todas las culturas” y además postula que “en la naturaleza todo está en movimiento” en constante “transformación por la lucha interna de contrarios y no en armonía”. De ahí que en alusión a los saberes a los cuales hace referencia la malla curricular, se refiere como conocimientos adquiridos empíricamente, “intuitivos, prelógicos y precientíficos que no explican la causa de los fenómenos” (FDTEULP 2024).

Para la federación de maestros urbanos de La Paz, el conocimiento científico “explica los fenómenos a través” de sus leyes que rigen su comportamiento y que hacen posible la manipulación de los mismos. Permite por lo tanto la transformación de la realidad (FDTEULP 2024).

2.5. La génesis de la escuela Waldorf

En el año 1919, en Stuttgart, Alemania, el empresario alemán Emil Molt encargó al educador Rudolf Steiner la creación de una escuela para los hijos de los trabajadores de su fábrica de cigarrillos Waldorf-Astoria.¹²

11 La FDTELP es la única organización sindical que agrupa a los trabajadores del servicio de educación fiscal en La Paz.

12 Emil Molt había presentado a Rudolf Steiner con el título de “filósofo social” a sus obreros para que les diera una charla sobre temas sociales. Steiner propuso la creación

Rudolf Steiner era consciente de que la falta de instrucción en la clase trabajadora le causaba un complejo de inferioridad y por eso se propuso la creación de una escuela con ingreso libre sin distinción de clases sociales y hasta el bachillerato.¹³ Steiner desarrolla una teoría educativa en un contexto de posguerra en donde Alemania resultaba el perdedor de la llamada Primera Guerra Mundial y el sentimiento nacional estaba orientado hacia una revancha.

Steiner veía la educación como un lugar en dónde una nueva identidad debía formarse, una identidad no belicista. Identifica a la competencia entre las élites nacionales como un lastre en dónde se forman identidades para la competencia entre naciones y que llevaban a la miseria a sus súbditos. La escuela Waldorf debía más bien en respuesta a ello, formar al educador del futuro y no al soldado. El educador del futuro no sería necesariamente un maestro, pero sí un agente transformador de la sociedad porque estaría provisto de una ética que lo lleva a ensalzar la vida en armonía por sobre todas las cosas.

En agosto de ese año, se abre la primera escuela Waldorf con trescientos alumnos de primero a octavo curso y se caracteriza por tener de alumnos de diferentes clases sociales y ser la primera escuela mixta para varones y mujeres en Alemania (Carlgren 1977, 12).

Los maestros, que en la mayoría de los casos tenían otras profesiones, habían sido formados por el mismo Steiner que les inculcó el precepto del interés genuino en el desarrollo del niño como requisito principal para la enseñanza. Los conocimientos a impartir podían adquirirse durante el ejercicio mismo de la profesión (Carlgren 1977, 13).

Los maestros desarrollaron un compromiso con la escuela, con los alumnos y con sus padres a partir del entrenamiento en aprender a ponerse en la realidad del alumno y en sus necesidades (Carlgren 1977, 14).

de una escuela mixta desde preescolar hasta bachillerato algo que entusiasmó a Molt y a sus empleados (Carlgren 1977, 9).

13 Steiner había tenido una experiencia pedagógica al ser tutor privado de un alumno que sufría de hidrocefalia el cual después de dos años de “tratamiento” e instrucción pudo graduarse de la escuela primaria y proseguir sus estudios hasta llegar a ser médico (Carlgren 1977, 10).

2.6. Una malla curricular ética y práctica

Previo a la creación de la primera escuela Waldorf, Rudolf Steiner había desarrollado una teoría del conocimiento propia. Esta partía de las observaciones que el filósofo y naturalista alemán Johann Wolfgang von Goethe había hecho sobre la naturaleza. Goethe afirmaba que, a través de sus observaciones de los fenómenos naturales, había llegado a la conclusión de que la naturaleza tenía espíritu. De ahí que Steiner llega a la conclusión de que la naturaleza es un sujeto con vida propia. El conocimiento entonces se gesta para Steiner dentro de la interrelación entre sujeto y objeto, pero no estando estos en oposición sino más bien en una “bipolaridad recíproca”. Esto le lleva a la conclusión de que el conocimiento en sí mismo no capta la realidad, se necesita de la conciencia para ello (Piulats Riu 2007).

No es de sorprender entonces, que Steiner planificó desde un comienzo la creación de materias para que los alumnos a partir de los quince años puedan ser partícipes de la agricultura, el comercio, la industria y las actividades empresariales en general.¹⁴ Por ello se necesitaban materias de entrenamiento vocacional para los alumnos que iban a trabajar en el futuro en talleres industriales, para que estos no fueran consumidos simplemente como fuerza de trabajo, sino que, además, despertaran su conciencia para hacer un buen uso de sus conocimientos.

Dado que la base conceptual con la que Steiner creaba la primera escuela Waldorf era que la tierra era un ser vivo, sujeto merecedor de cuidados y a la que se le debía hacer reverencia, casi al final de su vida crea la agricultura biodinámica, un tipo de agricultura ecológica que tiene el objetivo de fortalecer la tierra (Steiner 1966).

2.7. Un camino hacia la libertad

“Un camino hacia la libertad” es el plan de estudios de la pedagogía Waldorf en Suecia. Estipula, entre otros, que el desarrollo espiritual de los alumnos debe ser fomentado a través de una malla curricular transversal a todas las materias (Waldorfskolofederationen 2016).

¹⁴ Steiner consideraba el sistema educativo alemán, con su enseñanza del latín y el griego, y de otras materias que no estaban afianzadas en la vida práctica, como obsoleto (Carl-gren 1977, 11).

El rasgo principal es una división por edades en dónde por ejemplo no se alfabetiza al niño hasta los siete años y las actividades primordiales son enteramente de carácter lúdico y al aire libre. Steiner creía que el uso de la abstracción a temprana edad prevenía de un desarrollo intelectual y artístico libre (Carlgren 1977).

La enseñanza parte en “Un camino hacia la libertad” de las vivencias adquiridas en la naturaleza y de la relación del ser humano con ella. Una aspiración en la enseñanza es el de dejar que los alumnos descubran las leyes que rigen en la naturaleza por sí mismos a través del estudio de los fenómenos naturales sin necesidad de que se les presente teorías ya establecidas de dichos fenómenos (Waldorfskolefederationen 2016).

En los cursos iniciales de primaria el acercamiento a la materia es en parte con excursiones y observaciones del entorno cercano, y en parte con cuentos y mitos de diferentes culturas que convierten a las fuerzas naturales en sujetos con vida propia.

Al alumno se lo entrena con diálogos y ejercicios para conocerse a sí mismo, a su cuerpo y a sus sentimientos para poder darles un idioma a ellos. Los alumnos desde temprana edad deben de tener oportunidad de poder expresar sus propios límites y de respetar la integridad física de otras personas.

Cuando los alumnos se acercan a la pubertad, se los introduce a un acercamiento más analítico de la naturaleza, el cuerpo humano y a la sociedad. De manera gradual se les introduce los conceptos y modelos explicativos para darle al alumno la posibilidad de describir y explicar correlaciones en las ciencias naturales y sociales. Los alumnos deberán conocer la visión del mundo de diferentes culturas a través de la historia y de las ciencias naturales con sus teorías para que de este modo desarrollen su capacidad en diferenciar la descripción y explicación de los fenómenos sociales y naturales.

La experiencia integral de la naturaleza es una parte central en la enseñanza de todas las materias incluso en los cursos superiores. Por eso, la enseñanza de la materia de ecología es de especial importancia en las escuelas Waldorf suecas porque una comprensión de la naturaleza como una matriz de vida que demanda reverencia y cuidado delicado llega a ser transversal.

Las clases se imparten a los alumnos para que ellos mismos puedan buscar respuestas a sus preguntas sobre la naturaleza y el rol del ser humano en su sociedad. Aquí el estudio de la ética tiene la misma importancia que las investigaciones sistemáticas que propone la ciencia moderna. De

ese modo, los alumnos tendrán la posibilidad de desarrollar la comprensión de que las afirmaciones científicas pueden reconsiderarse si atentan a la vida (Waldorfskolefederationen 2016).

A lo largo de toda la enseñanza, los experimentos, procesos y fenómenos se los ilustrarán artísticamente o en trabajos manuales de albañilería, tejido, carpintería, encuadernación, forja y otros. De este modo, se da a los alumnos la posibilidad de afianzar los conocimientos teóricos con el desarrollo de sus habilidades propias (Carlgren 1977).

La enseñanza está finalmente orientada a considerar al conocimiento como el conjunto de teorías posibles de cuestionar y revisar. Para ello, los alumnos desarrollan un pensamiento crítico y confianza en la capacidad propia para manejar cuestiones referentes a las ciencias naturales y sociales que tienen importancia para ellos mismos y para la sociedad (Waldorfskolefederationen 2016).

2.8. Críticas a la pedagogía Waldorf en Suecia

De acuerdo con el último informe de la autoridad inspectora sueca del sector educativo, en las escuelas Waldorf existen riesgos en cuanto a las condiciones de los estudiantes para desarrollar conocimientos y valores en un ambiente seguro. Si los profesores de las escuelas Waldorf dejan que el plan de estudios de pedagogía Waldorf “Un camino hacia la libertad” controle total o principalmente el contenido de la enseñanza, los estudiantes corren el riesgo de no tener la oportunidad de desarrollar los conocimientos y los valores que se transmiten en la aplicación del plan nacional.

El informe dice que una educación que se caracteriza por valores o enfoques basados en una filosofía que no es totalmente compatible con la base de los valores de la escuela sueca porque desafía la enseñanza con base científica, puede incluso correr el riesgo de no ser equivalente y, en el peor de los casos, puede implicar inseguridad y violaciones a los principios que rigen la escuela sueca.

También indica que hay señales que apuntan a que la filosofía o perspectiva que forma la base de la pedagogía Waldorf puede desafiar partes de la misión basada en valores, así como las demandas de una enseñanza objetiva, versátil y con bases científicas además de experiencia comprobada de acuerdo con la legislación escolar (Skolinspektionen 2022, 9).

3. El *Suma Qamaña* en la educación

3.1. La Escuela *Ayllu* de Warisata

Elizardo Pérez llega a ser parte de Warisata porque, a diferencia de lo que el Estado boliviano representaba en ese entonces, Warisata es una cuna de pluralismo cultural.¹⁵ A Elizardo Pérez con el paso del tiempo le llaman *Tata*¹⁶ y los pobladores de Warisata son conscientes de que él, en muchas ocasiones, arriesga su seguridad personal al enfrentarse a los hacendados y por eso lo protegen y hasta están dispuestos a arriesgar sus propias vidas por él.

Cuando el Estado boliviano se da cuenta de que su proyecto civilizatorio para los indios les hace a estos conscientes de la necesidad de abandonar la sumisión a la economía latifundista que los esclaviza, usa su poder coercitivo para destruir la escuela de Warisata. Al final, los latifundistas son aliados del Estado y cómplices de la opresión del indio al cuál en el fondo no quieren dejar de ver como a un sirviente (Pérez 2013, 138).

La escuela de Warisata se había convertido en un *think tank*, en un foco de pensamiento libertario a partir de la educación. En los valles de Cochabamba se organizaron sindicatos campesinos que empezaron a tomar tierras por la fuerza abriendo otro foco de lucha en contra del “Estado Gamonal” (Salazar de la Torre 2006).

La educación de los futuros maestros de Warisata fue en la teoría y al mismo tiempo en la práctica “en contacto íntimo con la naturaleza” (Pérez 2013, 139) para que se desarrolle sin obstáculos a su identidad que ya estaba arraigada en la naturaleza. Durante la pascua, por ejemplo, empezando en el miércoles de ceniza, se rendía culto a la Pachamama¹⁷ con la ofrenda de vino dulce en los lugares de mejor rendimiento de la producción agrícola y se prolongaba en una celebración con música y danzas típicas de la región (Pérez 2013, 142).

Se inicia una sañuda persecución judicial en contra de Elizardo Pérez y a otros educadores que siguiendo su ejemplo habían iniciado núcleos

15 Pérez es testigo de conflictos emergentes entre los aymaras por una parte adeptos de la iglesia católica y por otra, de los adeptos a la iglesia evangélica optando por una escuela laica que fue exitosa porque la tolerancia y el respeto mostrados a los diferentes cultos hizo que la escuela se convierta en la prioridad en común (Pérez 2013).

16 “Padre” en idioma aymara.

17 Pachamama según Rafael Bautista es la madre-sujeto con “dignidad absoluta” (Bautista 2014, 160).

escolares en diferentes puntos rurales del país (Pérez 2015 [1949], 487). El desmantelamiento físico de la escuela de Warisata llega unos diez años después de su creación (Salazar de la Torre 2006).

La lucha por la libertad a través de la educación que Avelino Siñani había vislumbrado algunos años antes a la creación de la escuela de Warisata llegará a traspasar sus fronteras en el espacio y en el tiempo.¹⁸ Se puede decir que la escuela de Warisata es el mejor ejemplo de la búsqueda de un proyecto educativo dentro del *Suma Qamaña* en tiempos de gran adversidad.

3.2. ¿La escuela Waldorf como un ejemplo de *Suma Qamaña*?

La primera escuela Waldorf creció muy rápidamente y para el 1925 contaba ya con novecientos alumnos de pre escolar hasta el duodécimo curso. El trabajo artístico se lo hacía con pinceles, acuarelas, tizas, madera, metal, recitación, teatro, canto y música algo que dio una identidad propia a la pedagogía. Se caracterizó también por una gran ausencia de reglas de disciplina y de deberes para la casa. Estos se empezaban a impartir a partir del sexto curso de primaria.

El claustro de los maestros tuvo una inspección en ese mismo año y en el reporte realizado por las autoridades educativas alemanas indica que se pudo observar a teólogos dando clases de matemáticas y especialistas en idiomas dando clases de ciencias naturales con mucha calidad en la enseñanza (Carlgren 1977, 13).

Steiner era partidario de las donaciones privadas para la manutención de la escuela como lo hizo Emil Molt al comienzo de la puesta en marcha de la escuela que tuvo su primer recinto en un restaurante que se adaptó para albergar a sus primeros alumnos. Steiner consideraba al Estado como manipulador del conocimiento que era impartido a sus súbditos (Carlgren, 1977, 14).

El Estado formaba entonces a los alumnos de acuerdo a su visión chauvinista del mundo. A esto, Steiner dice que la individualidad del alumno debería formarse viendo su propio potencial, dado que el niño es de na-

18 Pérez gana reputación internacional y su ejemplo es admirado por iniciativas similares o a partir del ejemplo de la escuela de Warisata en países como México y Perú (Pérez 2013).

turalidad crítica y puede también brindar enseñanzas si no es reprimido en su creatividad.

Ya en 1922 Steiner había sido objeto de un atentado en contra de su vida por parte de un futuro miembro del Partido Nacional-socialista Obrero Alemán por su difusión sobre la necesidad de la libertad de expresión artística. En ese mismo fin de año, una de sus construcciones emblemáticas sería quemada. Él murió en 1925, no sin antes impartir los cursos sobre la agricultura biodinámica y pedagogía curativa antroposófica, ramas que serían de importancia en la evolución de la pedagogía Waldorf. Las escuelas Waldorf serían cerradas durante el régimen Hitleriano porque no impartían su propaganda estatal en la enseñanza y su mensaje de respeto a toda vida se lo tomaba como subversivo (Carlgren 1977, 15).

4. Conclusiones

A manera de conclusión se puede observar que, de un lado, está la malla curricular boliviana que tiene entre sus críticos a una posición constructivista de la educación y positivista del conocimiento. Ataca a los fundamentos de la malla curricular y por lo tanto a la Ley de Educación 070 porque no concibe al conocimiento como el resultado de la experiencia humana sino de todas las experiencias humanas; vale decir replicable de acuerdo al método científico reduccionista. Además, hace alusión a su empirismo como prueba de que no ha alcanzado el rango de teoría y entonces lo considera “precientífico”.

En esta visión del mundo, la lucha de clases sí cuenta con base científica porque refleja la “lucha de contrarios” en la naturaleza que no se encuentra en armonía. La ética de los saberes pierde aquí toda su importancia porque el fin justifica los medios y el objetivo central de la federación de maestros del sector urbano de La Paz es derrotar al sistema capitalista a través de la lucha de clases y no a través de una educación integral y emancipadora.

Del otro lado está la pedagogía Waldorf que es considerada por las autoridades educativas de Suecia como no del todo convencida de la cientificidad característica de la educación pública sueca. Es más, desafía a los valores positivistas de la modernidad prevalente en la educación en Suecia porque enfatiza en la necesidad de una relación ética por parte del ser humano hacia la tierra, cuestionando los avances de la ciencia que pueden tener efectos perniciosos o contaminantes de la tierra.

Por ello, se hace necesario profundizar no solo en el estudio de modelos educativos como el de la escuela de Warisata, sino también en otros modelos como ser el de la pedagogía Waldorf, para una contextualización del concepto de conocimiento, que puede ser hecho por fuera de los límites territoriales de Bolivia, pero enmarcados dentro del *Suma Qamaña*.

Referencias bibliográficas

- Bautista, Rafael. 2014. *La descolonización de la política. Introducción a una política comunitaria*. La Paz: Plural.
- Bautista, Rafael. 2015. *Hacia una constitución del sentido significativo del "Vivir Bien"*. La Paz: Rincón.
- Carlgrén, Frans. 1977. *Insyn i Waldorfskolan – Rudolf Steinerpedagogiken i ord och bild*. Stockholm: Kosmos.
- Choque C., Roberto y Cristina Quisbert. 2006. *Educación indígenal en Bolivia. Un siglo de ensayos educativos y resistencias patronales*. La Paz: IBIS.
- FDTEULP. 2024. "El subjetivismo de la ley 070 y su malla curricular". La Paz: Federación de Trabajadores de Educación Urbana La Paz.
- Foucault, Michel. 1968. *Las palabras y las cosas – una arqueología de las ciencias humanas*, Traducido por Elsa Cecilia Frost. La Paz: Siglo XXI.
- Gaceta Oficial de Bolivia*. 2009. "Ley de la Educación N.º 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez". La Paz: Asamblea Legislativa Plurinacional.
- Ministerio de Educación. 2012. "Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional". Serie Currículo, Documento de Trabajo. La Paz: Ministerio de Educación.
- Pérez, Elizardo. 2015. *Warisata. La Escuela Ayllu*. La Paz: Ministerio de Educación/Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional.
- Pérez Oropeza, María Victoria. 2017. *Elizardo Pérez. El despertar de las conciencias*. La Paz: Plural.
- Piulats Riu, Octavi. 2007. "La teoría del conocimiento de Rudolf Steiner". *Thémata. Revista de Filosofía* 39: 559-566.
- Salazar de la Torre, Cecilia. 2006. "Estética y política en la Escuela-Ayllu de Warisata: una aproximación al expresionismo de Mario Alejandro Illanes". Documento de trabajo, Posgrado en Ciencias del Desarrollo, Centro de Investigación de Estudios Sociales, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz.
- Skolinspektionen. 2022. "Tematisk tillsyn av waldorfskolor. Rapport efter tillsyn av 35 grundskolor med waldorfinriktning". Stockholm: Skolinspektionen [Diarién: SI 2021:4940].
- Steiner, Rudolf. 1966. *En lantbrukskurs. Åtta föredrag hållna i Koberwitz vid Breslau 7-16 juni 1924*, Traducido por M. Engqvist y M. H. Andersson. Stockholm: AB Skandia.
- Waldorfskoleförbundet. 2016. *En väg till frihet*. Järna: Telleby.