

TARZYCJUSZ BULIŃSKI
Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej UAM, Poznań
MARIUSZ KAIRSKI
Instytut Archeologii i Etnologii UG, Gdańsk

POZORNE ELITY.
NAUCZYCIELE I PRZYWÓDCY ORGANIZACJI INDIAŃSKICH
WŚRÓD INDIAN E’ŃEPÁ I MATSIGENKA
(AMAZONIA WENEZUELSKA I PERUWIAŃSKA)

WPROWADZENIE

W niniejszym opracowaniu chcemy odpowiedzieć na pytanie, czy indiańscy nauczyciele, przywódcy organizacji indiańskich oraz szefowie *comunidades nativas* stanowią współczesną (nowożytną) elitę analizowanych przez nas dwóch ludów zamieszkujących szeroko rozumianą Amazonię. Jeśli tak, to czym się ona charakteryzuje, jeśli nie, to dlaczego i czym w istocie rzeczy jest. Odpowiedź na powyższe pytania uzyskamy, porównując dwa różne ludy i dwie różne sytuacje; rozpatrzmy: (a) przypadek Indian E’ñepá znad rzeki Cuchivero zamieszkujących Amazonię wenezuelską (szkoła i nauczyciele), (b) przypadek Indian Matsigenka znad rzeki Urubamba w Amazonii peruwiańskiej (organizacje indiańskie i ich przywódcy)¹.

Będziemy się starali uchwycić i zanalizować zjawisko funkcjonowania elit, szkoły i organizacji indiańskich w jego realnym, nie zaś postulowanym kształcie. Oznacza to, iż nie poprzestaniemy na opisie deklaracji nauczycieli i przywódców organizacji indiańskich. Bezpośrednio nie będą nas też interesować programy rozwojowe i edukacyjne najróżniejszych agend rządowych Wenezueli i Peru. Naszym zamierzeniem jest konfrontacja dwóch powyższych zjawisk z rzeczywistą praktyką społeczną związaną z funkcjonowaniem szkoły i organizacji u dwóch wspomnianych ludów indiańskich. Dzięki temu chcemy pokazać różnice istniejące pomiędzy tym, „jak być powinno” (przekonania i deklaracje), a tym, „jak jest” (zachowania i postawy). Postaramy się osiągnąć to poprzez (a) skonfrontowanie wizji szkoły i organizacji indiańskich postulowanych przez programy państwowe z ich faktyczną realizacją i (b) analizę sytuacji z codziennego życia, w których uwidacznia się, naszym zdaniem, prawdziwe znaczenie rozpatrywanych zdarzeń. Zanim jednak się tym zajmiemy, przedstawimy instrumentarium teoretyczne, którego będziemy używać w naszych rozważaniach.

¹ Badania terenowe, będące podstawą tego tekstu, przeprowadziliśmy w ramach dwóch projektów: *Kultury pierwotne we współczesnym świecie* (grant KBN w latach 2001–2003) oraz *Indianie wobec szkoły* (grant MNiSW w latach 2006–2008). Wszystkie dane osobowe oraz nazwy osad występujące w tekście zostały zmienione.

TEORIA

Wielu antropologów używa dość bezrefleksyjnie rozmaitych terminów sądząc, że ich znaczenie jest uniwersalne. Piszą więc o tradycji, etniczności czy tożsamości, nie precyzując, co tak naprawdę mają na myśli. Naszym zdaniem taka postawa raczej utrudnia niż ułatwia rzetelne rozpoznanie przedmiotu badań. Aby tego uniknąć, zajmiemy się w tym miejscu doprecyzowaniem kluczowych pojęć, których będziemy używać w dalszej części artykułu. Będą to następujące pojęcia: *społeczeństwo typu pierwotnego* i *nowożytnego*, *elita*, *prestiż*, *autorytet* oraz *instytucja*. Od razu należy dodać, że zostały one skonstruowane specjalnie do analizy społeczności, z którymi pracujemy (E'ñepá i Matsigenka). Nie oznacza to, iż nie da się ich wykorzystać przy rozważaniach dotyczących innych ludów Amazonii Indiańskiej (np. Piro, Waorani czy Jívaro). Wprost przeciwnie. Sądzymy, że kategoria społeczeństwa typu pierwotnego może pomóc w wyjaśnieniu wielu aspektów ich życia.

Społeczeństwo typu pierwotnego i nowożytnego

Na początek założymy, że społeczeństwa można podzielić na dwa typy: pierwotne i nowożytne². Wbrew obiegowej opinii nie sądzimy, aby różniły się one od siebie wyłącznie „czynnikami powierzchniowymi” w rodzaju wierzeń, rytuałów czy sposobu zdobienia ciała, a szerzej rzecz ujmując – aby ich odmienność polegała na odmiennej treści. Według konkurencyjnej hipotezy, przez nas podtrzymywanej, różnica sięga znacznie głębiej i dotyczy nie tylko treści, ale przede wszystkim *formy*. Społeczeństwo pierwotne wydaje się być inaczej skonstruowane niż nowożytne, a różnica między nimi sytuje się w polu struktury. Spróbujmy ową różnicę przybliżyć na przykładzie organizacji społecznej i popatrzeć na nią skrótowo z dwóch punktów widzenia: zewnętrznego, tj. badacza (tutaj skupimy się na możliwych do wyróżnienia przez niego elementach analizy), i wewnętrznego, tj. tubylca (tu zajmiemy się podstawą, na której opiera się tożsamość grupy)³.

Zacznijmy od społeczeństwa nowożytnego. Podczas jego analizy dość łatwo można wyróżnić *status społeczny* (miejsce w sieci relacji społecznych), *rolę społeczną* (przepisy roli i jej wykonanie) oraz *instytucję społeczną* (zespół statusów i ról społecznych powoływany do realizacji jakiejś funkcji). Porównując powyższe do teatru, można powiedzieć, że ludzie to aktorzy odgrywający role, np. ojca, pracownika czy antropologa. Każda rola ma swój gotowy scenariusz, który aktor może co najwyżej

² W kwestii sporu o to, czy kategoria *społeczeństwo pierwotne* oddaje pewne cechy rzeczywistości, czy jest tylko wytworem kolonializmu zob. np. Hallpike 1992; Kuper 1988. My opowiadamy się za pierwszym rozwiązaniem.

³ Nie zapominajmy jednak, że odmienność społeczeństwa pierwotnego nie sprowadza się wyłącznie do wymiaru relacji pomiędzy jednostką a grupą społeczną (organizacji społecznej). Dodać można, że istnieją jeszcze przynajmniej dwa wymiary formalne, w których widać inne zorganizowanie strukturalne: 1) relacji pomiędzy człowiekiem a środowiskiem naturalnym oraz 2) relacji pomiędzy wiedzą a działaniami. Ich charakterystykę pozostawiamy na inną okazję.

modyfikować, ale bez jego diametralnej zmiany, jeśli chce uniknąć społecznej krytyki. Organizację społeczną można także przyrównać do domu zamieszkiwanego przez „aktorów”. Konstrukcja tego domu jest w miarę niezmienna, a większość przekształceń dotyczy jego użytkowników. To oni w cyklu swojego życia zmieniają pokoje, które zamieszkują – człowiek przechodzi przez pokój dziecienny, zawodowy, rodzicielski itp. Na podstawie wypowiedzi i zachowań „aktorów” badacz jest w stanie odtworzyć zasady odgrywanego przez nich scenariusza, by później zrekonstruować na tej podstawie hipotetyczną konstrukcję domu. Istotne są tu przede wszystkim wypowiedzi – każdy „aktor” potrafi przecież uzasadnić, dlaczego postępuje tak, a nie inaczej, z czego socjolog odtwarza ideacyjną strukturę przekonaniową, która leży u podstaw realnie dziejących się wydarzeń społecznych. Innymi słowy, w społeczeństwie nowożytnym relacje społeczne są w dużym stopniu wyznaczone przez łatwe do wyabstrahowania reguły (np. kodeksy zachowania), a każdy człowiek patrzy na swoje życie w grupie z punktu widzenia tychże społecznych reguł, tj. pojmując drugą osobę poprzez pryzmat roli, którą ona wykonuje np. pracownika czy nauczyciela. Rzecz by można, że jego perspektywa jest *socjocentryczna*, albowiem zapośredniczona jest przez owe reguły (Durkheim 2006; Hallpike 1988).

Z kolei swoją grupową tożsamość człowiek buduje na podstawie dwóch elementów: 1) wspólnego przekonania, które przypisuje wartość pozytywną wybranym częściom kultury grupy (najczęściej określa się je mianem tradycji etnicznej, która zwykle odwołuje się do takich wyróżników jak język, historia, obyczaje, wierzenia czy sposoby ubierania się i zdobienia ciała), 2) świadomej i odświętnej realizacji zachowań odnoszących się do owej tradycji etnicznej (najczęściej określa się je mianem zachowań etnicznych) (*Wielka encyklopedia* 2000). Obydwa te elementy, według członków grupy, stanowią o jej odrębności i dlatego też są przedmiotem różnorodnych strategii podejmowanych przez ludzi ją tworzących (konserwatywnych bądź liberalnych). Jest to *tożsamość etniczna*, i w odróżnieniu od tożsamości opartej na wspólnocie politycznej (Amerykanie, Kanadyjczycy, Australijczycy), oparta jest na wspólnocie kulturowej. Tak więc podstawą formowania się tożsamości grupowej w społeczeństwie nowożytnym są więzi etniczne, które wraz z państwem współtworzą wspólnotę wyobrażoną wyższego rzędu zwaną narodem.

Przejdźmy teraz do społeczeństwa pierwotnego. W jego analizie nie da się sensownie używać elementów znanych ze świata nowożytnego, trudno bowiem je wyodrębnić. O ile jeszcze status społeczny z trudem można odnaleźć (z trudem, gdyż brak jednoznacznych zasad go określających: status bazuje na miejscu w sieci relacji międzyludzkich, które wyznaczone są emocjonalnie), o tyle już o wyodrębnieniu w nowożytny sposób pojmowanej roli społecznej należy zapomnieć. W ogóle nie istnieją tzw. przepisy roli, a widać tylko jej wykonanie lub – mówiąc językiem etnografii – obserwować można tylko zachowania, zaś ich słowne uzasadnienia w ogóle się nie pojawiają, a gdy już *post factum* badacz o nie spyta, nie łączą się z zachowaniami w sensowną całość, na podstawie której można by wnioskować o istnieniu jakiegoś ideacyjnego scenariusza będącego ich podstawą. Z kolei jeśli chodzi o instytucje, to nader trudno jest powiedzieć, gdzie one „zaczynają się”, a gdzie „kończą”,

oraz do czego zostały stworzone, jakie pełnią funkcje. Wprawdzie antropolog stwierdza, że organizacja społeczna opiera się na więzach pokrewieństwa, ale już poważne kłopoty sprawia mu próba dookreślenia, jakie są zasady rządzące tym „gmachem”. Okazuje się, że przekonania nie idą w parze z zachowaniami, zaś ów metaforyczny „gmach” organizacji społecznej ciągle jakby oscylował pomiędzy różnymi kształtami (np. pokrewieństwo u Jívaro lub system polityczny u Kaczin i Szan, zob. Taylor 1983; Leach 1954). Jest raczej tak, że każdy człowiek postrzega świat społeczny ze swojego punktu widzenia, tj. patrzy na drugą osobę przez pryzmat łączących go z nią indywidualnych i konkretnych więzi. Jego perspektywa jest *egocentryczna*, tzn. definiując swoją sytuację, będzie odnosił się do konkretnych osób i więzi z nimi. Podejrzewamy wręcz, że coś takiego, jak „gmach” instytucji społecznej w społeczeństwie pierwotnym po prostu nie istnieje i stąd się biorą metodologiczne problemy w trakcie prób jego odtworzenia⁴.

Jeśli zaś chodzi o konstruowaną przez jednostkę tożsamość grupową, to opiera się ona praktyce budowania „wspólnego ciała”, które tworzone jest poprzez wspólne zamieszkiwanie tej samej przestrzeni, spożywanie tego samego pokarmu i napojów, wymianę płynów ustrojowych, uczestnictwo w tych samych sytuacjach i działaniach. Budowanie „ciała” poszczególnych członków grupy równocześnie buduje „wspólne ciało” całej grupy, wyznacza jej granice i określa jej odrębność. Właściwie wszystkie działania podejmowane w życiu codziennym (zdobywanie pożywienia, chowanie dzieci, zdobywanie prestiżu społecznego itp.) i odświętnym (rytuały inicjacji, wyprawy wojenne, obrzędy pogrzebowe itp.) służą budowaniu, wzmacnianiu, rozszerzaniu i chronieniu „wspólnego ciała”. Jest to *tożsamość pierwotna*, oparta na wspólnocie zachowań realizowanych bez odniesień do jakiegoś wspólnego planu przekonaniowego w rodzaju poglądów o własnej etniczności, której można by bronić lub którą można by utracić. Podstawą formowania się tożsamości grupowej w społeczeństwie pierwotnym jest praktyka budowania wspólnego ciała (Seeger, Matta, Viveiros de Castro 1987; Vilaça 2000).

Pojęcie elity i instytucji

Zajmijmy się teraz pojęciem *elity*, którą stanowić dla nas będzie *grupa ludzi z prestiżem opartym na nowożytnej instytucji*. Prestiż to wartość, przyporządkowywana pewnym ludziom przez pozostałych członków tej samej społeczności. Uważamy także za konieczne odróżnienie prestiżu od autorytetu. Ten drugi termin oznacza, że jednostka na mocy swojego prestiżu jest w stanie oddziaływać w systematyczny sposób na innych członków swojej grupy, przy czym oddziaływanie to: 1) jest na tyle długie i skuteczne, aby można było realizować długofalowe przedsięwzięcia dla osiągnięcia

⁴ W związku z powyższym musimy uprzedzić, że nasze hipotezy formujemy przede wszystkim na podstawie obserwacji codziennych wydarzeń, tj. zachowań i wypowiedzi zaistniałych w naturalnym kontekście społecznym. Według nas błędną strategią badawczą jest opieranie wniosków na odpowiedziach uzyskanych w tzw. wywiadach etnograficznych, kreujących sztuczną sytuację, w której zarówno badacz, jak i respondent zachowują się i myślą w sposób odbiegający od normalnego.

pozytywnie ocenianych celów społecznych, 2) dokonuje się poza więzami pokrewieństwa, 3) nie wymaga fizycznej obecności osoby obdarzonej autorytetem. Innymi słowy, człowiek obdarzony autorytetem wpływa na innych ludzi w sposób zapośredniczony (w sensie nadanym temu pojęciu przez Lwa S. Wygotskiego), oddziałuje na nich bardziej jako uwewnętrzniony przez nich zespół przekonań dotyczących statusu i roli osoby z autorytetem, mniej zaś jako konkretny człowiek z krwi i kości (Csordas 2001; Whitehouse 2000; 2004).

Przejdźmy teraz do sprecyzowania, na czym polega różnica pojmowania prestiżu w analizowanych dwóch typach społeczeństw. *W społeczeństwie typu pierwotnego prestiż opiera się na osobie, a jego kryterium stanowi skuteczność działań podejmowanych przez jednostkę.* Przykładowo, jeżeli ktoś skutecznie poluje – cieszy się prestiżem dobrego łowcy; jeżeli zabija wrogów – jest znany jako dobry wojownik; jeżeli skutecznie leczy – posiada prestiż „człowieka wiedzy” (*i'yan* u E'ñepá, *seripigari* u Matsigenka). Taki prestiż może być kumulowany wyłącznie przez jednostkę i to tylko w obrębie jej życia. Po jej śmierci znika, a dzieci takiego człowieka swój prestiż konstruują od nowa. Prestiż nie ma także przełożenia na autorytet. Co więcej, naszym zdaniem, trudno w ogóle mówić o obecności jakiegokolwiek autorytetu w takim typie społeczeństw, zaś obraz szamanów pełniących role przywódcze, należy najprawdopodobniej do galerii euroamerykańskich stereotypów na temat ludów indiańskich, nie mających większego pokrycia w rzeczywistości. Struktury polityczne w rodzaju wodzostw to cecha społeczeństw innego typu (przedpaństwowych oraz plemiennych w rozumieniu Neila L. Whiteheada 2006).

Jeśli natomiast przyjrzymy się prestiżowi w społeczeństwie typu nowożytnego, to okaże się, że opiera się on na nowożytnej instytucji, a jego kryterium stanowi miejsce zajmowane w strukturze społecznej. Miejsce takie zwykle „przekłada się” na posiadanie władzy (a więc w myśl definicji Weberowskiej jest to możliwość osiągnięcia swoich celów pomimo oporu ze strony innych członków grupy) oraz możliwość dysponowania zasobami pożądanymi przez członków danej społeczności (np. pieniędzmi, ziemią, dostępem do wykształcenia). Przykładowo, właściciel przedsiębiorstwa może zwalniać bądź zatrudniać pracowników, ustalać ich wynagrodzenie oraz czas pracy, zaś nauczyciel decyduje o świadectwie końcowym ucznia, a podczas lekcji dysponuje także jego ciałem i umysłem. W obu przypadkach prestiż przedsiębiorcy i nauczyciela nie wynika z ich przymiotów osobistych, lecz opiera się na zajmowanych przez nich miejscach w strukturach społecznych przedsiębiorstwa i szkoły. W społeczeństwie nowożytnym, prócz poszczególnych jednostek, prestiż kumulować może także grupa społeczna, a potomkowie członków takiej grupy, już z racji swego urodzenia, dysponują znacznym kapitałem kulturowym, by użyć znanego wyrażenia Pierre'a Bourdieu. Prestiż może się także wiązać z autorytetem. Często zdarza się tak, że osoby o wysokim prestiżu – takie jak papież czy prezydent – oddziałują na ludzi także, będąc fizycznie daleko od nich (Csordas 2001; Whitehouse 2000; 2004).

Pozostaje nam jeszcze zdefiniować *nowożytną instytucję*, którą stanowi *struktura społeczna (a więc zespół statusów i ról społecznych), świadomie powoływana do pełnienia jednoznacznej funkcji.* Od instytucji nie-nowożytnych różnić się będzie ona tym,

że 1) najczęściej można wskazać kto, kiedy i w jakim celu powołał ją do życia oraz 2) nie ma większych trudności we wskazaniu na funkcję, jaką spełnia. Na przykład wiadomo dość dobrze, kiedy powstał model nowożytnej szkoły (wiek XIX), z czyich inspiracji (myśliciele oświeceniowi) i przy wsparciu jakich sił społecznych (elity kształtujących się państw narodowych). Najmniejszego problemu nie stanowi też pokazanie realizowanej przez nią funkcji, tj. edukacji. Nie oznacza to, rzecz jasna, że instytucja nowożytna nie może pełnić jakichś funkcji drugorzędnych. Zwykle tak się dzieje, ale ich realizacja jest niemożliwa przy zaniechaniu wypełniania funkcji podstawowej; np. szkoła poprzez ukryte programy nauczania najczęściej reprodukuje strukturę społeczną, ale nie może tego robić bez prowadzenia zajęć dydaktycznych. Z kolei „instytucje” nie-nowożytne charakteryzować się będą tym, że 1) nie wiadomo kto, kiedy i w jakim celu powołał je do życia oraz 2) nie można jednoznacznie wskazać funkcji przez nie realizowanych. Przykładowo, do dziś antropolodzy spierają się o to, czy system moiet i klanów charakterystyczny dla ludów z rodziny językowej gê (wschodnia Brazylia) związany był z mechanizmem zawierania małżeństw, przywództwem wojennym i rytualnym, czy onomastyką i nadawaniem imion (Lea 1992; 1995; Seeger 1989).

Podsumowując, społeczności Indian E'ñepá i Matsigenka traktować będziemy jako przykłady społeczeństwa typu pierwotnego, natomiast społeczeństwo narodowe Peru i Wenezueli jako przykłady społeczeństwa typu nowożytnego.

NAUCZYCIEL INDIAŃSKI U E'ÑEPÁ (PANARE)

Sytuacja społeczno-kulturowa E'ñepá południowych

Z punktu widzenia wenezuelskiego społeczeństwa narodowego, mianem E'ñepá (nazwa metyska to Panare) określa się jeden z ludów indiańskich zamieszkujących w dorzeczu środkowego Orinoko. Wedle tej zwyczajowej optyki etnograficznej, powielanej w opracowaniach struktury etnicznej Wenezueli, E'ñepá dzielą się na trzy grupy regionalne: środkowych, zachodnich oraz południowych. Jeśli jednak spojrzeć na tę charakterystykę od strony samych Indian, wtedy okaże się, że lud zwany E'ñepá nie istnieje (samo słowo nie denotuje grupy etnicznej, lecz po prostu ludzi), zaś tożsamość grupowa wyznaczana jest przez nich na poziomie grupy lokalnej za pomocą kryterium pokrewieństwa i praktyki budowania wspólnego „ciała”. Członkowie tego samego, zdawałoby się, ludu są postrzegani przez swoich „pobratymców” jako osoby równie obce, jak inni Indianie zamieszkujący ten obszar (Piaroa czy Yekuana). Stąd też mówienie o E'ñepá jako o pewnej całości jest uproszczeniem, które stosujemy na potrzeby niniejszego tekstu. Nasza analiza dotyczyć będzie wyłącznie południowej grupy regionalnej Indian E'ñepá zamieszkującej dorzecza rzek Cuchivero i Guaniamo (Henley 1982; 1988; Dumont 1978; Villalón 2007).

E'ñepá południowi liczą ok. 1500 osób. Jest to grupa pozostająca w dużej izolacji geograficznej i kulturowej od społeczeństwa narodowego. Wprawdzie bezpośredni kontakt z przedstawicielami świata wenezuelskiego istnieje od lat 1950., lecz dotyczył

on głównie miejscowej ludności kreolskiej zajmującej się hodowlą bydła oraz dwóch katolickich placówek misyjnych (jedna działa do dziś, druga została zlikwidowana w latach 1980.). E'ñepá nie mają prawa własności do zamieszkiwanych przez nich terenów (poza nielicznymi wyjątkami). Wprawdzie konstytucja z 2000 roku nadała Indianom pewne uprawnienia w tym względzie, jednak w praktyce E'ñepá użytkują jedynie terytorium państwowe, na którym bez przeszkód mogą działać agendy państwa (np. CODESUR w latach 1970., czy *Misión Piar* dzisiaj⁵). Osady zakładane przez poszczególne grupy lokalne są stosunkowo nietrwałe i przeciętnie istnieją po kilkanaście lat. Zamieszkiwanie w jednym miejscu uzależnione jest od czynników społecznych (istotność więzów emocjonalnych łączących członków osady) i gospodarczych (zasobność środowiska naturalnego). W latach 1990. istniało pięć większych osad: San Fernando, San Felipe, San Pedro, Las Cabritas i El Tigre. Pomimo działalności prozelitycznej zgromadzenia misyjnego Misioneras de María Inmaculada y Santa Catalina de Siena (Misjonarki Maryi Niepokalanej i Świętej Katarzyny ze Sieny) religia chrześcijańska nie odgrywa żadnej roli w życiu E'ñepá, nie ma ani konwertytów, ani indiańskich kapłanów i budynków kościelnych. Szkolnictwo funkcjonuje od ponad 30 lat. Szkoły działające na ich terytorium obejmują pierwsze dwa etapy edukacji podstawowej, pozostałe etapy mogą być realizowane przez Indian wyłącznie w szkołach w osadach metyskich⁶. Nauczycielami najpierw były siostry zakonne, później sami E'ñepá. Administracja oświaty leży w gestii *Nucleo Educación Rural – Panare* czyli Oddziału Edukacji Wiejskiej Panare. Jest to jednostka oświatowa przeznaczona wyłącznie do zarządzania wszystkimi szkołami wśród E'ñepá. Jej prowadzenie, aż do początku wieku XXI leżało de facto w gestii organizacji *Fé y Alegría* i dopiero od roku 2003 przechodzi w ręce samych Indian⁷. Poziom

⁵ CODESUR (la Comisión para el Desarrollo del Sur de Venezuela, Komisja ds. Rozwoju Południa Wenezueli) czy *Misión Piar* (jeden z programów boliwariańskich ds. ekologicznego rozwoju osad górniczych) to przykłady agend państwowych, za pomocą których wenezuelskie mniej więcej od lat 1960. próbują zrealizować „skok cywilizacyjny” najmniej rozwiniętych infrastrukturalnie i demograficznie regionów kraju (stan Amazonas, stan Bolívar). Skok ten ma polegać przede wszystkim na ich industrializacji i urbanizacji. W praktyce działania tego typu instytucji ograniczają się do poszukiwania złóż bogactw naturalnych, ich eksploatacji oraz działalności propagandowej na rzecz rozwoju regionów, w których prowadzone są prace wydobywcze.

⁶ W Wenezueli istnieją cztery stopnie edukacji: *educación prescolar* (przedszkolna trwająca 1 rok), *educación básica* (podstawowa trwająca 9 lat i realizowana w trzech trzyletnich cyklach: klasy 1–3, klasy 4–6, klasy 7–9), *educación media diversificada y profesional* (średnia trwająca 2 lub 3 lata) oraz *educación superior* (uniwersytecka trwająca zwykle 5 lat). Te cztery stopnie realizowane są w czterech, nieco inaczej zorganizowanych, cyklach oświatowych; 1) *educación preprimaria* (obejmuje edukację przedszkolną), 2) *educación primaria* (obejmuje dwa pierwsze cykle edukacji podstawowej, tj. klasy 1–6), 3) *educación secundaria* (obejmuje ostatni cykl edukacji podstawowej oraz edukację średnią), 4) *educación superior*.

⁷ *Fé y Alegría* (Wiara i Radość) to międzynarodowa organizacja pozarządowa zrzeszająca szkoły o profilu katolickim. Jej celem jest rozwój i edukacja grup upośledzonych społecznie, głównie ubogich. Założył ją jezuita José María Vélaz w 1955 roku w Wenezueli, skąd rozprzestrzeniła się na Hiszpanię oraz część krajów Ameryki Południowej i Środkowej. W Wenezueli jest jedną z najprężniej działających organizacji edukacyjnych z własnym pionem wydawniczym i szkoleniowym. Jednym z obszarów jej działalności jest edukacja grup indiańskich w kraju.

umiejętności czytania i pisania jest bardzo niski. Pierwsza organizacja tubylcza – *Asamblea del Pueblo E'ñepá* – mająca w zamierzeniu chronić interesy wszystkich E'ñepá w relacjach ze społeczeństwem narodowym powstała dopiero w roku 2001 i na razie nie wykazuje się znaczącą aktywnością polityczną. Wśród E'ñepá nie da się zauważyć żadnej władzy politycznej. Istnieje tylko narzucona z zewnątrz rola społeczna *capitán* (tj. osoby, którą przedstawiciele społeczeństwa narodowego traktują jako przywódcę osady), ale jest ona fasadowa i nie ma przełożeń na życie codzienne. Na obszarze zamieszkiwanym przez Indian nie działają na dużą skalę żadne nowożytnie podmioty gospodarcze i polityczne. Podstawy zdobywania pożywienia opierają się na kopieniactwie, łowiectwie i zbieractwie. Ponadto E'ñepá okazjonalnie wykonują prace najemne dla okolicznych hodowców bydła, zwanych *llaneros*.

Nauczyciel i szkoła indiańska w oczach przedstawicieli społeczeństwa wenezuelskiego

Obraz nauczyciela i szkoły indiańskiej konstruowany przez Wenezuelczyków determinują dwa założenia. Wedle pierwszego, funkcja nauczyciela ściśle łączy się z funkcją szkoły. Według drugiego, nauczyciel i szkoła indiańska są, a przynajmniej powinny być, tacy sami jak w społeczeństwie wenezuelskim.

Po co jest szkoła państwowa w Wenezueli? Przede wszystkim uważa się, że ma ona wykształcić odpowiedni typ człowieka: zdrowego, wyedukowanego, krytycznego wobec świata, o rozwiniętej osobowości, a więc takiego, który jest władny uczestniczyć w społeczeństwie narodowym. Z kolei ludzi pełniących role społeczne nauczycieli traktuje się jako depozytariuszy pewnej wiedzy czasowo niedostępnej dla innych członków społeczeństwa i stanowiących zhierarchizowaną elitę (profesorowie akademicy na jej szczycie, nauczyciele wiejscy na jej dole). Ich zadanie polega na przekazywaniu tejże wiedzy, a precyzyjniej mówiąc, na wykształcaniu w wychowanku szeregu umiejętności formalnych, które przeobrażają go w pożądaną osobę. Najważniejsze z tych „narzędzi poznawczych” to umiejętność pisania i rachowania. Posiadanie tych umiejętności jest pewnym dobrem, którego nie można nikogo pozbawiać, albowiem ich właściwe wykorzystanie umożliwia ludziom nie tylko rozwój ich osobowości, ale także awans społeczny i poprawę warunków życia, np. wykształcenie daje większą szansę na dobrze płatną pracę, dzięki której ich stopa życiowa stoi na wyższym poziomie, a to prowadzi może do podjęcia działań mających na celu podniesienie statusu społecznego (kariera społeczna od chłopca do przedsiębiorcy). Takie ujęcie bierze się z założenia, że umiejętność pisania i rachowania wpływają pozytywnie na rozwój poznawczy jednostki, a co za tym idzie, na wzrost jej świadomości, dzięki czemu zwiększają się możliwości jej udziału w systemie gospodarki państwowej oraz w strukturach państwa narodowego. Tym samym dochodzimy do odpowiedzi na pytanie o to, dlaczego szkoła ma kształtować taki, a nie inny typ człowieka. Otóż jego uformowanie jest tylko niezbędnym krokiem do realizacji dwóch innych, nadrzędnych celów: 1) postępu cywilizacyjnego (oznaczającego głównie rozwój gospodarczy kraju) oraz 2) tworzenia tożsamości narodowej (budowanie abstrakcyjnej więzi spo-

łecznej pomiędzy ludźmi, tzw. wspólnoty wyobrażonej, opartej na historii Wenezueli i instytucjach państwowych). W praktyce obie funkcje ściśle wiążą się ze sobą: dobry obywatel jest równocześnie dobrym pracownikiem. Na marginesie dopowiedzmy, że oprócz powyższych oficjalnych celów szkolnictwa istnieją także cele ukryte, realizowane poprzez tzw. ukryty program nauczania (*hidden curriculum*), jednak tą kwestią nie będziemy się tutaj zajmować, gdyż dotyczy ona zagadnień innego typu.

Jeśli teraz popatrzymy na oficjalny model edukacji dwukulturowej realizowany w Wenezueli, to okaże się, że funkcje przypisywane nauczycielowi indiańskiemu i szkole indiańskiej są podobne do opisanych wyżej (zob. *Programa...* 1988; *Régimen...* 1998; Villalón 1994). Przede wszystkim dziecko indiańskie winno rozwijać się poprzez nabycie szkolnej wiedzy koniecznej do bycia obywatelem wenezuelskim i wystarczającej do uczestniczenia w życiu społeczeństwa narodowego. Program szkolny edukacji dwukulturowej można sprowadzić do realizacji dwóch celów: 1) ułatwienia Indianom przyswajania sobie zdobyczy cywilizacji nowożytnej; 2) pomagania w budowaniu przypisywanej Indianom tożsamości etnicznej. Jeśli chodzi o cel pierwszy, to ma być on osiąganym poprzez uczenie języka hiszpańskiego, przekazywanie wiedzy naukowej w rodzaju matematyki czy nauk przyrodniczych, wprowadzanie higieny oraz wdrażanie wiedzy o instytucjach państwowych, konstytucji, prawach i obowiązkach obywatela itp. Programy oficjalne przekonują, że dzięki nabyciu wiedzy umożliwiającej uczestniczenie w gospodarce rynkowej i kontaktowanie się z resztą społeczeństwa wenezuelskiego, Indianin będzie władny decydować o swym losie i wybierać miejsce oraz sposób życia, jakie mu najbardziej odpowiadają. Cel drugi winien być realizowany poprzez pozytywne waloryzowanie „kultury indiańskiej”, a następnie pokazywanie Indianom sposobów jej ochrony (tworzenie domów kultury, produkcję pamiątek „etnicznych” dla turystów itp.). Tę „kulturę”, określaną zwykle mianem etniczności, sprowadza się do dwóch elementów: języka etnicznego oraz wybranych części kultury materialnej (wyroby rękodzielnicze, stroje, instrumenty) i obrzędowej (tańce, muzyka, *deportes indígenas* „tubylcze sporty”)⁸. One to powodują, że różne grupy lokalne mówiące podobnym językiem, zamieszkujące to samo terytorium i posiadające podobne artefakty kulturowe są uznawane przez administrację państwową za jedną grupę etniczną, jeden lud indiański. Dlatego też te właśnie elementy winny być przedmiotem programu nauczania prócz, rzecz jasna, korpusu „wiedzy cywilizującej”. Na nich opierać się ma wyobrażana tożsamość etniczna grupy

⁸ Oczywiście z antropologicznego punktu widzenia ta strategia folkloryzacji kultury ma niewiele wspólnego z realnym odzwierciedleniem różnic i podobieństw kulturowych pomiędzy grupami lokalnymi. Dodatkowo, w przypadku społeczeństw pierwotnych prowadzi ona do demontażu dotychczasowej kultury, albowiem niszczy praktykę budowania wspólnego ciała. Przykładowo w utworzonym w El Tigre „domu kultury”, którego zadaniem jest „zachowanie i chronienie kultury Panare”, dzieci indiańskie wykonują przedmioty uznane przez zakonnice za kwintesencję „kultury panarskiej”, tj. wyroby plecionkarskie. Prowadzi to do sytuacji, w której dzieci wyplatają sita i kosze, które nikomu nie służą i do nikogo nie należą. Tym samym następuje dekontekstualizacja praktyki codziennej, w której sita i kosze wykonuje się z krewnymi i dla krewnych, a czynność plecienia wykonana poza kontekstem sytuacyjnym dezorganizuje dotychczasowy sposób budowania świata.

indiańskiej, która stanowić będzie o jej odrębności w ramach społeczeństwa narodowego. Na potrzeby takiego podejścia ukuto nawet termin „obywatel indiański” (*el ciudadano indígena*), który z jednej strony jest Wenezuelczykiem, z drugiej zaś Indianinem świadomym swojej odrębności kulturowej. W zamierzeniu programów oświatowych agentem owych zmian oraz animatorem i obrońcą tak skonstruowanej etniczności ma być indiański nauczyciel. To on stanie się pierwszą elitą świeżo upodmiotowionych politycznie i społecznie ludów indiańskich Wenezueli. Jego zadanie polega nie tylko na inicjowaniu działań, np. gospodarczych czy politycznych, włączających Indian w nurt głównego życia społeczeństwa wenezuelskiego, ale także na uczeniu języka etnicznego oraz propagowaniu sfolkloryzowanej kultury indiańskiej (zob. *Programa...* 1988; *Régimen...* 1998; Moreno 2000; Mosonyi, Rengifo 1982; Mosonyi 1998; 2008; Mosonyi, Mosonyi 2000; Vega 2000; Villa 2000; Villalón 1994).

Powyższy obraz przynależy bardziej do porządku ideologicznego niż rzeczywistego. Praktyka wydaje się być mniej świetlana. Już na pierwszy rzut oka widać, że szkoła jako instytucja działa wśród E'ñepá południowych dość przypadkowo, a jej funkcjonowanie jest uzależnione przede wszystkim od postawy nauczyciela. Zajęcia szkolne mogą odbywać się regularnie (San Pedro), z przerwami (San Fernando), bądź wcale (San Felipe). A jeśli przyjrzeć się choćby pobieżnie realizacji powyższego programu, wtedy okaże się, że zamierzone cele, przynajmniej w przypadku E'ñepá południowych, nie są osiągnięte.

Popatrzmy najpierw, jak wygląda przyswajanie zdobyczy cywilizacji nowożytnej i ich potencjalne oddziaływanie na losy życiowe uczniów. Po pierwsze, szkoła nie uczy skutecznie. Wprawdzie nie prowadziliśmy oceny nauczania na szeroką skalę, ale jednak nasze wycinkowe badania jednoznacznie pokazują, iż umiejętności uczniów są dużo poniżej poziomu określonego przez standardowe testy UNESCO w zakresie czytania/pisania i rachowania. Mało tego, wygląda na to, że szkoła w wydatny sposób wspomaga zaniechanie dalszej nauki. Wśród E'ñepá południowych jest tylko jedna osoba, która rozpoczęła edukację na poziomie uniwersyteckim. Szkołę średnią ukończyło osiem osób. Uczniowie zwykle przerywają edukację na poziomie 5–6 klasy szkoły podstawowej. Po drugie, nie zauważyliśmy, aby wiedza szkolna poprawiała jakość życia (z punktu widzenia Wenezuelczyka warunki mieszkalne, żywieniowe i higieniczne wśród E'ñepá nie uległy zmianie) lub też powodowała awans społeczny (E'ñepá nie przenoszą się do osad metyskich i nie podejmują długotrwałej nie-indiańskiej działalności zawodowej). Innymi słowy, E'ñepá żyją tak, jak żyli do tej pory, pomimo ponad 30 lat edukacji państwowej.

Jeśli z kolei przyjrzymy się procesowi budowania etniczności E'ñepá, to najpierw zauważymy, iż przekaz szkolny jej dotyczący powoduje więcej zamieszania niż pożytku. Umiejętność czytania i pisania w języku e'ñepá jest umiejętnością martwą, tj. całkowicie niepraktyczną. Oprócz dwóch podręczników szkolnych nie ma żadnej literatury w tym języku, a ponieważ zarówno dzieci, jak i dorośli nie wiedzą do czego mogliby używać języka pisanego e'ñepá, więc go nie używają. Patrząc z nowożytnego punktu widzenia, sens jego istnienia jest dla Indian w najlepszym razie nader niejasny i w całości zamyka się w obszarze ideologii. Nie da się też zauważyć procesu

formowania się elity – nie widać, aby nauczyciel był siłą w jakiś sposób konsolidującą wspólnoty, zaś tożsamość grupowa E'ñepá w dalszym ciągu jest konstytuowana na modłę społeczeństwa pierwotnego, a więc poprzez zachowania zogniskowane wokół budowania wspólnego „ciała”. „Wytwórcami” rzekomej etniczności E'ñepá są ciągle nie-E'ñepá: antropolodzy, działacze społeczni, zakonnice. Sami Indianie w swym codziennym życiu nie traktują sposobów ubierania się, rękodzielnictwa czy pieśni jako wyznaczników swej tożsamości. A jeśli w ich wypowiedziach pojawiają się elementy retoryki związanej z etnicznością, to raczej na zasadzie „pustego” semantycznie zapożyczenia z dyskursu latynoskiego, o czym zaświadcza choćby praktyka dotycząca „domu kultury” w El Tigre. Tak określany budynek został postawiony pod wpływem misji katolickiej po to, aby „chronić dobra kultury E'ñepá” (słowa Indian powtarzane za zakonnicami). W praktyce jednak „ochrona dóbr kultury” ze strony indiańskiej sprowadza się do wypowiadanego w obecności ludzi z zewnątrz (misjonarze, antropolodzy) odpowiedniego postulatu oraz możliwości zaświadczenia faktem posiadania odpowiedniego budynku, że taka ochrona istnieje, chociaż realne działania podejmowane są zawsze, a później kontrolowane przez zakonnice i dotyczą zazwyczaj dzieci, które stawiają mniejszy opór wobec narzucanych im czynności w rodzaju rzemiosła artystycznego (*artesanía*).

Tymczasem przedstawiciele administracji oświatowej winą za dotychczasowe niepowodzenia programu edukacji dwukulturowej obarczają samych E'ñepá. Wedle nich przyczyny tkwią w: 1) ogólnym niedouczeniu indiańskich nauczycieli, których wiedza nie przekracza poziomu edukacji podstawowej, a często jest jeszcze mniejsza, 2) bardzo słabym przygotowaniu pedagogicznym nauczycieli, którzy po prostu nie wiedzą jak uczyć (jedyna stosowana metoda to repetycja), 3) w tradycyjnych wzorach zachowań E'ñepá, którzy unikają sytuacji publicznego ośmieszenia, a za takie są przez nich uznawane sytuacje szkolne, gdy dziecko błędnie odpowiada, czyta czy też pisze w obecności innych. W praktyce więc nauczyciel w oczach Wenezuelczyków jest tylko kandydatem do bycia elitą w swojej grupie, który z własnej winy nie dorósł jeszcze do odgrywania owej roli. Natomiast naszym zdaniem przyczyna jest raczej zawarta w ukrytym programie funkcjonowania szkoły, której podskórne funkcje dotyczą demontażu dotychczasowej struktury kultury indiańskiej, lecz tej kwestii nie będziemy tutaj rozwijać (zob. np. prace analizujące wpływ szkoły na reprodukcję społeczną i kulturową Indian Waorani i Jívaro: Rival 1996; 2002; Taylor 1981).

Wygląda więc na to, że przynajmniej do tej pory *educación intercultural bilingüe* wśród E'ñepá południowych nie prowadzi ani do ich włączania się w obręb społeczeństwa wenezuelskiego, ani też nie wytwarza ich tożsamości etnicznej.

Nauczyciel i szkoła indiańska w praktyce życia codziennego

W tym miejscu chcemy zaproponować robocze wnioski, jakie wysnuliśmy obserwując indiańską codzienność. Z racji szczupłości miejsca ograniczymy się do pokazania dwóch sytuacji, które będziemy analizować jako przykłady tego, jak E'ñepá mogą pojmować rolę społeczną nauczyciela oraz szkołę.

Przypatrzmy się najpierw domniemanej elitarności nauczyciela. W 1999 roku Indianie z trzech wspólnot (San Fernando, San Felipe, San Pedro) wpadli na pomysł utworzenia wspólnego poletka, na którym ich członkowie uprawialiby banany i maniok, aby później sprzedawać je na targu w mieście. W ten sposób mieszkańcy trzech osad uzyskaliby gotówkę na zakup narzędzi, lekarstw, amunicji i naczyń metalowych. Perswazyjność trzech inicjatorów całego przedsięwzięcia (Patricio i Manuel z San Fernando, Elías z San Felipe; żaden z nich nie jest nauczycielem) spowodowała, że jego pierwsza część zakończyła się sukcesem. Po udanych zbiorach pojawił się problem transportu płodów rolnych na targ. Jedynym możliwym sposobem jest droga wodna, 5–6 godzin podróży łodzią motorową w dół rzeką Cuchivero. Takiej łodzi nikt z Indian nie posiada, zaś okoliczni metysi, którzy posiadali odpowiednie łodzie żądali, według Indian, zbyt wysokie ceny za ich wynajem, by transport płodów rolnych był opłacalny. Wtedy inicjatorzy wymyślili kupno silnika. Niestety, przekraczało to ich możliwości finansowe, więc zwrócili się do nas z prośbą o pomoc. Dwa lata później przekazaliśmy im pieniądze oraz informacje, w którym mieście wystarczą one na kupno silnika. Na zebraniu z naszym udziałem Indianie uzgodnili, że pojedzie po niego Juan Gregorio oraz przedstawiciele trzech wspólnot. Dlaczego akurat on? Juan Gregorio jest od 4 lat nauczycielem w San Felipe, ale to nie dlatego społeczność przekazała mu całą sumę i obdarzyła misją zakupu. Szkoła w San Felipe praktycznie nie funkcjonuje, lekcje odbywają się 4–5 razy w miesiącu, a niektóre dzieci nie potrafią się nawet podpisać, nie mówiąc już o ukończeniu poszczególnych *grados*. Słowem, Juan Gregorio zupełnie nie spełnia kryteriów bycia nauczycielem, prócz faktu pobierania pensji. Sądzymy, że o jego wyborze zadecydowały dwa fakty. Po pierwsze to, że kiedyś był kierowcą w misji katolickiej, a więc w odczuciu pozostałych E'ñepá jest obyty ze światem zewnętrznym oraz zna się na silnikach. Po drugie to, że Juan Gregorio nie mieszka w pobliżu żadnej ze wspólnot, a więc jest uważany za osobę neutralną. Jaki był ciąg dalszy wydarzeń? Juan Gregorio sprawdził cenę silnika w najbliższym mieście, stwierdził, że pieniędzy na jego kupno nie starcza, po czym sprawę zarzucił. Po roku okazało się, że ilość gotówki zmniejszyła się o połowę, za to w tym okresie wielu E'ñepá brało udział w urządzanych przez niego fiestach.

Tak więc Juan Gregorio w powyższej sytuacji nie postąpił tak, jakby można było oczekiwać od nauczyciela. Jego znajomość czytania i pisanie, długotrwały pobyt w świecie zewnętrznym (edukacja szkolna, służba wojskowa, praca w misji) nijak nie przełożyły się na odmienne zachowanie. Postąpił tak, jak prawdopodobnie uczyniłby każdy inny E'ñepá na jego miejscu. Oddając to metaforycznie, działał tak, jakby upolował wyjątkowo duże zwierzę, po czym wykorzystał je na „tradycyjną” modłę – rozdając dobra wśród krewnych, których zachowanie także było mocno „tradycyjne” – korzystali z jego darów, równocześnie na boku komentując jego postępowanie. Dla Juana Gregorio nie liczył się interes trzech wspólnot indiańskich znaną Cuchivero, które dzięki sukcesowi powyższej inicjatywy mogłyby uzyskać wyższy stopień autonomii gospodarczej, a przez to i politycznej. Nie miał też na uwadze swojego indywidualnego dobra jako przyszłego dysponenta silnika. Inaczej mówiąc, nie interesowały go przyszłe korzyści ani wspólnoty, ani też jego samego. Liczyły się za to pieniądze „tu

i teraz” i to, jakie dobra można za nie nabyć. Widzimy więc, że istnieje dość zasadnicza różnica pomiędzy rzeczywistym zachowaniem Juana Gregorio a przypisywanym mu przez programy edukacji dwukulturowej „pakietem” nauczycielskich postaw i wartości. Z punktu widzenia E’ñepá Juan Gregorio postąpił w normalny sposób. To dla przedstawicieli społeczeństwa wenezuelskiego jego postępowanie może wydać się dziwne i mocno odbiegające od ich wyobrażenia elity. W najgorszym razie będą ujmować tę sytuację jako przykład wykorzystywania swojego statusu społecznego dla własnych korzyści. Sądzimy, że takie rozumienie sprawy fałszuje jej obraz. W oczach E’ñepá nauczyciel nie posiada prestiżu z racji pełnionej roli społecznej. Gdyby tak było, wtedy pieniądze otrzymałby Natalio z San Pedro, który najsumienniejszym wypełnia swoje szkolne obowiązki. Tymczasem Juan Gregorio czy Natalio, to tacy sami ludzie, jak wszyscy inni. Owszem, mogą posiadać prestiż, ale ze względu na swą osobistą historię – w opisywanym przypadku była to społeczna „kariera” kierowcy. Inaczej mówiąc, takie budowanie prestiżu pasuje do modelu społeczeństwa pierwotnego. Obserwując zachowania dnia codziennego Indian E’ñepá nie znajdujemy kryteriów, według których można by orzec, iż nauczyciel w jakiś sposób odróżnia się od pozostałych członków wspólnoty. Chyba tylko faktem prowadzenia lekcji, a i to nie zawsze ma miejsce. Jego zachowanie, ubiór, sposób mówienia, pozostałe rodzaje aktywności, nie są na tyle odmienne, aby mówić o jego elitarności.

Jeśli więc E’ñepá nie postrzegają nauczyciela jako członka elity, to czym jest dla nich ta rola społeczna? I czy w ogóle jest to dla nich rola społeczna? Wydaje nam się, że odpowiedź jest negatywna. Przypatrzmy się opisanej poniżej sytuacji. Jak już wspominaliśmy, podległa Juanowi Gregorio szkoła w San Felipe z perspektywy społeczeństwa narodowego funkcjonuje źle. Być może z tego powodu niektórzy mieszkańcy tej osady wyrażali swe niezadowolenie. Nie podobał im się fakt, że Juan Gregorio pobierał pensję nauczycielską, a w zamian za to nic osadzie nie dawał, nie uczył dzieci, nie aktywizował działalności rodziców w sprawach szkoły itp. Nasze bezpośrednie pytania o próby rozwiązania problemu zaowocowały opowieściami o zebraniach, na których opiekunowie dzieci (*los representantes del los niños*) zwracali się do nauczyciela ze skargą, a ten przyrzekał poprawę. I nic się nie zmieniło. Na tej podstawie skłonni byliśmy uważać Juana Gregorio za osobę nieuczciwą. Nasza opinia zmieniła się dopiero wtedy, gdy znacznie później dowiedzieliśmy się, jak wyglądały owe spotkania. Okazało się, że zebrania takie odbywały się 1–2 razy w roku. W międzyczasie ci sami ludzie, którzy oficjalnie przedstawiali Juanowi Gregorio swoje żale, spotykali się z nim w sytuacjach pozaszkolnych, chodzili razem na polowania, bawili się na fiestach, gawędzili i żartowali, ale nie poruszali sprawy jego nauczycielskich obowiązków. Innymi słowy, obie strony konfliktu zachowywały się w sposób typowy dla E’ñepá – unikały głośnego, publicznego i bezpośredniego wypowiedzania swoich pretensji do niego. Takie postępowanie jest bowiem możliwe dopiero w kontekście praktyki latynoskiej, pozaindiańskiej, a więc w trakcie zebrań, podczas których spotykają się ze sobą role społeczne opiekunów dzieci (*los representantes del los niños*) i nauczyciela (*el maestro*). Jednakże dokonywane wówczas ustalenia nie przekładają się na codzienne życie. Jest zupełnie tak, jakby E’ñepá w pewnych sytuacjach (np. różnego

typu zebrania, wywiady etnograficzne, pobyt w mieście) przywdziewał kostium roli społecznej, znany mu z obserwacji zachowań Wenezuelczyków, po czym, gdy dana sytuacja się kończy, zdejmował go i wracał do codziennego życia.

Roboczy wniosek, jaki stąd wyciągamy, to teza, iż taka „zamiana skóry” jest w ogóle możliwa i że Indianin jest w stanie zachowywać się raz na sposób E’ñepá, a raz na modłę wenezuelską. Co więcej, nie widzimy żadnych oznak, które by sugerowały, że pociąga to za sobą jakieś przekształcenia poznawcze lub – co gorsza – jakiś rodzaj umysłowej schizofrenii. Bynajmniej. Wydaje nam się, że taka strategia jest jak najbardziej na miejscu i nie kłóci się ze sposobami postępowania w społeczeństwie pierwotnym. Mało tego. Sądzimy, że „bycie nauczycielem” zostało tak zaadaptowane przez kulturę E’ñepá, by nie powodowało konfliktów poznawczych. Wydaje nam się, że z ich własnego punktu widzenia nauczyciel E’ñepá to taki sam człowiek jak inni. Różni się tylko tym, że zdobywa środki do życia także poprzez nawiązywanie relacji wzajemności z przedstawicielami społeczeństwa wenezuelskiego. On wykonuje pewne czynności wymagane przez obcych (prowadzi lekcje, ubiera się na sposób metyski, przestrzega zasad higieny), oni regularnie dostarczają mu pieniądze. Dodatkową zaletą tej relacji może być ewentualny prestiż wobec niektórych członków własnej grupy, płynący z utrzymywania kontaktów ze światem zewnętrznym. Wyraźnie zaznaczymy, że ów prestiż nie wynika z zajmowania pozycji społecznej nauczyciela, lecz z indywidualnych przymiotów jednostki potrafiącej skutecznie negocjować z obcymi. Metaforycznie rzecz ujmując, nauczyciela można przyrównać do myśliwego, który winien posiadać określone umiejętności, aby upolować pożądaną przez siebie zwierzynę, którą w tym przypadku jest państwowa pensja. Aby tego dokonać, musi zachowywać się w określony sposób. I właśnie to zachowanie, tak podobne do znanej z naszego świata roli społecznej nauczyciela, sprawia, że skłonni jesteśmy postrzegać go jako kogoś, kto już uwewnętrznił świat nowożytnych wartości w rodzaju narodu i państwa, rozwoju i postępu. Nasze podejrzenia, że jest tak, jak to powyżej przedstawiamy, wzmacnia jeszcze analiza historii życia poszczególnych nauczycieli. Okazuje się, że każdy z nich jest synem *i’yana*⁹. Czy to przypadek? Czy istnieje jakiś psychologiczny związek pomiędzy sytuacją syna ojca cieszącego się prestiżem a chęcią tegoż syna, aby zyskać podobne uznanie? W trzech indywidualnych przypadkach, które znamy (Natalio, Juan Gregorio, David), kariera *i’yana* okazywała się dla następców z różnych względów za trudna. Czy może więc być tak, że wybierali

⁹ *I’yan* (dosł. ten, który pomnaża) to ideał bycia w świecie dla Indian E’ñepá. *I’yan* to ten, kto tworzy przestrzeń do dobrego, bezpiecznego życia. Potrafi nie tylko skutecznie budować ciała swych dzieci i aranżować ich małżeństwa tak, by żyły w jego wspólnocie, ale także nawiązywać i utrzymywać bezpieczne relacje z różnymi klasami Obcych żyjących poza światem wspólnoty (inni Indianie, Biali, byty nadprzyrodzone, zmarli, duchy itp.). Pozyskuje od nich dobra konieczne do reprodukcji wspólnoty i chroni ją przed ich szkodliwym wpływem. W tym samym czasie jego umiejętne działania pozwalają niwelować konflikty, stany agresji i akty przemocy, jakie w sposób nieunikniony, według ontologii E’ñepá, muszą się pojawić w dużej grupie ludzi żyjących ze sobą. *I’yan* jest więc równocześnie osobą, która zarządza odtwarzaniem grupy, jak i zapewnia jej członkom poczucie bezpieczeństwa. Jest kimś na kształt szamana i nieformalnego przywódcy. Bycie *i’yanem* oznacza człowieczeństwo najwyższego stopnia.

inną drogę, polegającą na kontakcie z nieznanym, tj. ze światem zewnętrznym, zaś jedynym sposobem kontaktu dopuszczanym przez stronę wenezuelską była droga nauczyciela? Wydaje nam się, że tak. Rzecz jasna, to tylko hipoteza, której udowodnieniem zajmiemy się w przyszłości.

Dodatkowo podejrzewamy, że nie odnosi się ona tylko do rozumienia roli społecznej nauczyciela, ale obejmuje także tubylcze pojmowanie szkoły. Wydaje się, że indiański punkt widzenia nie ma żadnych punktów stycznych z naszym, nowożytnym sposobem patrzenia na tę instytucję. Szkoła jest raczej „indianizowana”, tj. kulturowo adaptowana, niż bezpośrednio przyjmowana z całym dobrodziejstwem nowożytnych wartości. Na ten trop wskazują nie tylko nasze doświadczenia terenowe zdobyte wśród Eñepá, Matsigenka i Waorani, lecz także doniesienia badaczy z innych części Amazonii (Aikman 1999; Gow 1991; Ferreira 1994; 1997; 1998; Rival 1996; 2002). Analogicznie do sygnalizowanego już przypadku „domu kultury” w El Tigre, skłonni jesteśmy widzieć szkołę jako sposób działania mający na celu zdobywanie dóbr ze świata białych. Dzięki zaadaptowanym instytucjom nowożytnym (szkoła, *enfermería* „ambulatorium”, dom kultury) Indianie uzyskują dostęp do pożądaných przez nich wybranych elementów świata zewnętrznego (leków, narzędzi, naczyń, sprzętu elektronicznego, transportu mechanicznego itp.). Aby jednak to osiągnąć, muszą prawidłowo odpowiadać na zapotrzebowanie drugiej strony kontaktu kulturowego, tj. społeczeństwa wenezuelskiego. A ponieważ jego przedstawiciele interesują się edukacją, religią, rozwojem regionalnym, kulturą i etnicznością, dlatego też stosowane strategie nawiązują do tych właśnie obszarów. Prawdopodobnie tutaj leży jedna z przyczyn łatwości zaadaptowania praktyki zebrzań (*reuniones*) i posługiwania się retoryką łatynoską o określonej treści (dyskurs *gente civilizada* „ludzi cywilizowanych”). To także tłumaczy dużą wagę przywiązywaną do fizycznej strony szkoły przy zupełnym pomijaniu jej funkcji edukacyjnej. Szkoła dla Eñepá to przede wszystkim budynek, historia jego budowy i materiałów nań zużytych, to ilość dzieci uczących się na poziomie poszczególnych *grados*, to podręczniki, zeszyty i ołówki, to nauczyciel indiański, to obecność boiska do piłki nożnej i flagi narodowej. Wymiar edukacyjny szkoły (rozwój poznawczy dzieci, zdobywanie wiedzy) jest całkowicie ignorowany, a może nawet w ogóle nie zauważany. Innymi słowy, szkoła na pewno nie jest przez nich pojmowana jako instytucja nowożytna. Ten wątek rozwijamy poniżej, omawiając sytuację Indian Matsigenka.

PRZYWÓDCA COMUNIDAD NATIVA U INDIAN MATSIGENKA

Sytuacja społeczno-kulturowa Matsigenka znad dolnej i środkowej Urubamby

Matsigenka to jeden z większych ludów amazońskiej części Peru (około 14 tys. osób). Mówią językiem z rodziny językowej arawak i występują w postaci czterech grup regionalnych. Podobnie jak Eñepá, jako całość istnieją tylko z perspektywy zewnętrznej, głównie etnograficznej. Oni sami wyraźnie podkreślają różnice między

swymi grupami regionalnymi tak w języku, jak i w kulturze materialnej czy społecznej. Zdecydowanie przyjmują perspektywę miejsca zamieszkania, w szerszym, regionalnym rozumieniu lub węższym, grupy lokalnej. Ich poczucie tożsamości oparte jest na wspólnocie zamieszkiwania konkretnego miejsca, realnych więzach pokrewieństwa i codzienności wzajemnego dbania o siebie. Ta płynność czy też nieostrość tożsamościowych przestrzeni widoczna jest też z zewnątrz. Matsigenka wraz z innymi grupami tego regionu, takimi jak Caquinte (Kakinte), Nomatsiguenga, Ashéninka i Asháninka, tworzą w rzeczywistości gęstą sieć powiązań społecznych, rytualnych i handlowych, całość zwaną w etnografii Arawakami przedandyjskimi. Mówienie więc o Matsigenka jako wyraźnie wyodrębnionym ludzie (i tak siebie postrzegającym) jest sporym uproszczeniem.

W artykule tym odnieśliśmy się tylko do fragmentu wzmiankowanej sieci: Matsigenka dolnej i środkowej Urubamby. Jest ich około 10 tysięcy. Stałe kontakty z misjonarzami nawiązali dopiero w początkach XX wieku. Mimo dziesięcioleci działalności prozelitycznej prowadzonej tak przez misjonarzy katolickich, jak i protestanckich, zdecydowana większość tego ludu to tylko nominalni katolicy i/lub ewangelicy. Wydaje się, że Matsigenka zaadaptowali głównie zewnętrzne formy chrześcijaństwa, całkowicie ignorując jego treść, albowiem nowe wierzenia i moralność nie odgrywają większej roli w ich życiu codziennym i obrzędowym. Matsigenka nad rzeki Urubamba żyją w systemie ok. 20 *comunidades nativas* (wspólnot tubylczych). W latach 1960–1970. miał bowiem miejsce, głównie pod egidą protestanckich misjonarzy, proces koncentracji dawniej rozproszonych populacji lokalnych w stałych osadach, wzdłuż głównych rzek regionu. Działają tu dwie tubylcze organizacje: *Centro de Comunidades Nativas Machiguenga* (CECONAMA) i *Consejo Machiguenga del Río Urubamba* (COMARU), ale każda *comunidad* posiada swe wybieralne władze. System edukacji państwowej działa też od około 55 lat na poziomie podstawowym i średnim (*educación primaria y secundaria*). Z początku nauczycielami byli misjonarze, potem Matsigenka, następnie *pucalpinos* (mieszkańcy miasta Pucallpa, dużego ośrodka administracyjnego nad rzeką Ucayali) lub *serranos* (osoby przybyłe z Andów). Praktykuje się, głównie przez mężczyzn w średnim wieku, czytanie Nowego Testamentu w języku matsigenka. Poziom umiejętności pisania jest dość niski, teksty pisane w rodzaju dokumentów urzędowych zawierają sporo błędów ortograficznych i gramatycznych. Sama umiejętność nie ma praktycznego uzasadnienia poza działalnością administracyjną organizacji indiańskich. Na obszarze dolnej i środkowej Urubamby nie występuje zwarte, „nowe” (dwudziestowieczne) osadnictwo nieindiańskie, zaznacza się za to silnie obecność *Compañía Pluspetrol* zajmującej się poszukiwaniem i eksploatacją gazu ziemnego w regionie dolnego biegu rzeki Camisea. Podstawą gospodarki Matsigenka jest w dalszym ciągu kopienictwo uzupełniane myślistwem i zbieractwem. W diecie dużą rolę odgrywają też produkty kupowane za pieniądze uzyskane z najemnej, okazjonalnej pracy, głównie dla metysów i *Compañía*. Uprawa i hodowla nastawiona na zbyt występuje w niewielkim wymiarze (problemy ze zbytem, dostępem do narzędzi metalowych, inflacją i organizacją pracy) (Baksh 1984; Johnson 2003).

**Comunidad nativa i jej przywódcy w oczach przedstawicieli
społeczeństwa peruwiańskiego**

Czemu służyć miała *comunidad nativa* w Amazonii oraz jej indiańscy przywódcy? W epoce prezydentury generała Velasco Alvarado (koniec lat 1960.), gdy dopiero powstawały zręby programu rozwoju ekonomicznego, społecznego i politycznego Amazonii peruwiańskiej, intelektualne dyskusje reformatorów krążyły głównie wokół pojęć: kolonialna marginalizacja tego regionu, wycisk ekonomiczny jej tubylczych mieszkańców oraz ich społeczne zacofanie. Ludy indiańskie tego obszaru postrzegano jako mniejszości etniczne składające się z rozproszonych grup rodzin, charakteryzujące się nikłym stopniem upodmiotowienia, które nie były w stanie sprostać wyzwaniom spontanicznie rozwijającej się gospodarki kapitalistycznej. Marginalizacja Indian odbywała się na dwa sposoby: poprzez utratę najlepszych ziem, zamienianych przez nieindiańskich osadników w pola uprawne lub pastwiska (*frontera demográfica*), lub wycisk ekonomiczny Indian, wykorzystywanie ich jako taniej siły roboczej. Owi tani robotnicy zmuszani byli dodatkowo do nabywania produktów pochodzenia przemysłowego od *regatones*, obwoźnych kupców narzucających wysokie ceny na sprzedawane dobra (*frontera económica*). Obraz wycisku w Amazonii dopełnić należy jeszcze rabunkowym wyrębem cennych gatunków drzew, nielegalnym wydobywaniem szlachetnych metali i innych zasobów naturalnych oraz szkodliwą działalnością protestanckich misjonarzy pozbywających Indian własnej kultury, przekształcających ich w „lumpenproletariat dżungli” (Chirif, Mora 1977).

Odpowiedzią na tę sytuację było ustanowienie w połowie lat 1970. *La Ley de Comunidades Nativas y de Promoción Agropecuaria de las Regiones de Selva y Ceja de la Selva*. Nowe prawo zainicjowało całkowicie nową epokę. Jego celem była konsolidacja życia społecznego rozproszonych grup rodzinnych i nadania im postaci podmiotów prawnych – *comunidades nativas* – posiadających własne, wybieralne władze oraz akt wspólnotowej własności użytkowanego terytorium. Władze wspólnoty (przewodniczący, wiceprzewodniczący, sekretarz, skarbnik, członkowie zarządu) administrowały nią, m.in. poprzez sporządzanie dokumentów: aktów zawarcia związków małżeńskich, narodzin i zgonów, dowodów tożsamości. Z kolei zgromadzenie wspólnoty (*asamblea comunal*) miało łagodzić konflikty wewnątrz wspólnoty, orzekać w zakresie wykroczeń przewidzianych kodeksem cywilnym oraz regulować stosunki z innymi wspólnotami. Przed światem zewnętrznym, głównie w relacjach z państwem, w imieniu wspólnot występowały organizacje ponadlokalne zrzeszające wszystkich Matsigenka lub grupy ich wspólnot. W rozumieniu prawodawcy, obok własności ziemskiej i autonomii administracyjnej następnym ważnym wyrazem upodmiotowienia społeczności indiańskich była edukacja. Jej funkcje były jasno sprecyzowane: wzrost wiedzy Indian o otaczającym ich nieindiańskim świecie, zrozumienie przyczyn i mechanizmów swego wyalienowania oraz powstanie elit indiańskich. Elity to grupy osób, które miały dysponować wiedzą dotyczącą tego, do czego służą powołane instytucje, jakie zadania mają pełnić i jak należy owe zadania realizować. Ich zadanie to kreowanie własnej (tubylczej) wizji emancypacyjnej, odległej od tu i teraz, oraz

aktywizacja członków wspólnoty do skutecznych działań na jej rzecz. Proces ten miał prowadzić do wzrostu prestiżu elit tak we własnej społeczności, jak i na zewnątrz. Ostatni ważny obszar wymagający pomocy ze strony państwa to poprawa i ochrona zdrowia Indian, tak w rozumieniu kondycji pojedynczych osób, jak i całych populacji. By móc ją zrealizować, powołano stałą opiekę medyczną w postaci lokalnych ośrodków zdrowia, prowadzonych przez sanitariuszy i pielęgniarki, oraz programy upowszechniania higieny, świadomego macierzyństwa oraz zdrowego odżywiania się. W założeniu, wspólnoty jako podmioty prawne mogły liczyć na pomoc państwa w zakresie owego szeroko rozumianego rozwoju ekonomiczno-społecznego. Państwo finansowało ośrodki promocji rolnictwa i hodowli, rozwoju rękodziela artystycznego, domy kultury i ochronę zdrowia. Dopłacało też, by podwyższyć konkurencyjność, do produktów rolnych wspólnot, udzielało bezwrotnych pożyczek i kredytów, oferowało pomoc techniczną i logistyczną (Chirif *et al.* 1991).

W ten oto sposób nastąpić miał kres marginalizacji i podporządkowania Indian. Otrzymując narzędzia prawne, instytucjonalne i intelektualne stawali się panami swego losu, a ich życie ekonomiczne i społeczne optymalizowało się i racjonalizowało w nowoczesnym rozumieniu tych słów. Tą drogą, zgodnie z ideą prawodawcy, powstawały przesłanki szeroko rozumianego rozwoju, a wspólnoty tubylcze Amazonii miały szansę zająć w tym procesie godne miejsce (zob. Chirif, Mora 1977).

Ów obraz odległy jest jednak od realiów, które można obserwować dziś, po blisko 40 latach intensywnego oddziaływania państwa, księży i pastorów. Zaczniemy od roli organizacji w życiu wspólnoty. Już nawet po krótkim pobyciu i obserwacji tego, co dzieje się wokół (wspólnoty Flor de Palma, El Progreso, La Batea), jest oczywiste, iż codzienne życie *comunidad* bazuje na mechanizmach wzajemności wynikających z więzów krwi, a nie na obowiązkach i przywilejach wynikających z zajmowanego miejsca w hierarchii organizacji. I tak na przykład, przyglądając się czterem znanym nam przypadkom konfliktów rozgrywających się wewnątrz *comunidad*, zauważyliśmy, że rozwiązano je głównie przy aktywnym udziale osób odgrywających kluczową rolę w systemie więzi krewniaczych każdej ze zantagonizowanych parentel, aniżeli ważnych osób z organizacji. Podobnie dzieje się, gdy mamy do czynienia z konfliktami ogarniającymi dwie lub więcej wspólnot. Ewidentnie są to spory między poszczególnymi rodzinami podstawowymi lub parentelami, a nie między wspólnotami. Nie jest jednak tak, że organizacja jest całkowicie nieobecna w życiu Matsigenka. Pojawia się ona przede wszystkim w tych kontekstach czy też aspektach życia wspólnoty, które dotyczą zewnętrżności, gdy w grę wchodzi relacja Matsigenka ze światem nieindiańskim – agendami rządowymi i pozarządowymi, przybyszami itp. Ważne są tu jej dwie formy: jako kanał, poprzez który zawłaszcza się dobra płynące ze świata zewnętrznego i jako sposób na wyrażenie całości: „my-wspólnota”, ewentualnie „my-Matsigenka”.

Nie mniej ciekawie wygląda problem edukacji. Mimo tego, że ma ona już ponad półwieczną tradycję, dała jednak dość mierne wyniki, jeśli chodzi o upodmiotowienie społeczności indiańskich i kreowanie elit. Wydaje się bowiem, że pomimo długotrwałej edukacji Matsigenka nie dysponują ani większą, ani lepszą wiedzą o świecie i jego mechanizmach. Wypytyując o to, skąd biorą się dobra przemysłowe, pieniądze,

technologie, dlaczego ulegają zmianie ceny produktów i surowców itd., widać bardzo wyraźnie, że sposób widzenia świata Matsigenka (a co za tym idzie, sposób działania w nim) oparty jest na tradycyjnych kategoriach, które z kategoriami serwowanymi w szkole mają niewiele wspólnego. I jeszcze trzy uwagi dotyczące wyalienowania. Po pierwsze, mamy odczucie, że Matsigenka bardzo dobrze radzą sobie w relacjach ze światem zewnętrznym. Działają jako w pełni aktywne podmioty i osiągają stawiane sobie cele. Wydaje się też, że oni sami nigdy nie czuli się uprzedmiotowieni czy wyalienowani. Obecność formalnej edukacji lub jej brak niewiele tu zmienia. Lud ten „wie” bowiem, jak dawać sobie radę w relacjach ze światem zewnętrznym, jak skutecznie uzyskiwać od niego to, co mu niezbędne w wymiarze materialnym, społecznym czy symbolicznym. Sposoby te Matsigenka wypracowywali całymi stuleciami, w trakcie bezpośrednich lub pośrednich, sporadycznych lub okresowo długotrwałych i intensywnych kontaktów, najpierw z indiańską cywilizacją Andów, później ze społeczeństwem kolonialnym i narodowym Peru. Jak spróbujemy pokazać, pojawiający się współcześnie dyskurs wyalienowania tak pojedynczych osób, jak i całego ludu, jest w stanie zaistnieć tylko w obecności kogoś z zewnątrz i nie opisuje realnego braku podmiotowości. Należy traktować go raczej jako strategię za pomocą której Matsigenka funkcjonują w świecie nieindiańskim. Trzeci wątek to świadomość elit. Tu także mamy sporo wątpliwości. Wyraźnie widać bowiem, że przywódcy organizacji czy tubylczy urzędnicy administracyjni nie bardzo wiedzą, do czego mają służyć powołane instytucje. Pytani o to, recytują jedynie opanowane na pamięć fragmenty statutów organizacyjnych lub innych oficjalnych dokumentów, zarówno tubylczych, jak rządowych. Jednak, co ważne, owe „cytaty” z reguły uzupełnione są obszernymi komentarzami dotyczącymi wagi i konieczności *posiadania organizacji*. Tu widoczna jest daleko idąca inwencja intelektualna, łatwość wyrażania myśli oraz energia „przyłożona” do wygłoszenia oficjalnych konstatacji. Jak podmiotowo i efektywnie funkcjonować w świecie, lud ten po prostu wie. Co za tym idzie, o uprzedmiotowieniu, wyalienowaniu i potrzebie emancypacji, jak i o dyskursie odnoszącym się do tych kategorii, skierowanym „do wewnątrz” społeczności, a nie do świata zewnętrznego, nie może być mowy.

Jeśli można uznać powyższy stan rzeczy za poważne niepowodzenie edukacyjno-organizacyjne, to jako takie *jawi się ono głównie w oczach antropologa*. Mieliśmy okazję pytać przedstawicieli administracji oświatowej oraz reprezentantów agend rządowych i pozarządowych o stan nowożytnych instytucji tego ludu. Widzieli oni jedynie niedociągnięcia w działaniu organizacji i szkoły, głównie jako efekt niewielkiej ilości czasu, który upłynął od momentu inicjacji przedsięwzięcia oraz zbyt małego zaangażowania rządu. Samych Matsigenka postrzegano jako społeczność, która pragnęła i oczekiwała dokładnie tego, co ofiarowywało im peruwiańskie państwo. Generalnie nie kojarzono tych niedociągnięć z brakiem realnego zapotrzebowania ze strony Matsigenka czy z ich sposobami myślenia i funkcjonowania. Sami Matsigenka, odnośnie do stanu swych instytucji czy swej świadomości, niewiele mogli. Jeśli ktoś za ten stan był odpowiedzialny, to zawsze nie-Matsigenka, a wszechobecne państwo, organizacje pozarządowe, misjonarze. Wśród szczegółowych wątków, zawsze

związanych z „brakiem czegoś”, pojawiły się: zbyt duża fluktuacja nietubylczych nauczycieli, ich słabe przygotowanie pedagogiczne, nierozumienie kultury Matsigenka, defraudacja ministerialnych i pozarządowych funduszy.

Comunidad nativa i jej przywódcy w praktyce życia codziennego

Tak jak i w przypadku E'ñepá chcemy zaproponować robocze wnioski, prześledziwszy jedynie codzienność działania organizacji. Skupimy się tutaj także na dwóch kwestiach. Pierwsza to pytanie, czy bycie przywódcą organizacji (lub jej członkiem) postrzegane jest przez Matsigenka jako rola społeczna. Druga dotyczy miejsca organizacji w życiu tego ludu.

Zacznijmy od przykładu. W planach naszego pobytu u Matsigenka przewidzieliśmy m.in. rekonesans badawczy wśród Kirineri znad rzeki Paquiría. Jest to grupa regionalna Matsigenka, charakteryzująca się do dziś nikłością kontaktów zarówno ze społeczeństwem narodowym, jak i z innymi grupami Matsigenka. Chcąc respektować indiańską władzę oraz namówieni przez samych Indian, zwróciliśmy się do władz *comunidad* Flor de Palma o zgodę na pobyt w środkowym i górnym biegu rzeki Paquiría. Prosiłiśmy o zgodę pomimo faktu, że z formalnego punktu widzenia nie były to już obszary należące do tej wspólnoty, a więc znajdujące się poza jej jurysdykcją. Co się okazało? Po pierwsze, w czasie zorganizowanego *ad hoc* zebrania *presidente de la comunidad* i władze wspólnoty wyraźnie improwizowały. Kilkakrotnie zmieniano opinię co do tego, kto i w jakim trybie zgodę ma wyrazić (*asamblea de la comunidad* Flor de Palma, któraś z organizacji tego ludu, Matsigenka jako grupa etniczna, „władcy tego regionu”, sam *presidente*). Tymczasem wokół obradujących i antropologów zgromadziła się spora grupa „zwykłych” członków wspólnoty i dyskusja nabrała charakteru publicznego. Gorąco spierano się nie tylko o to, kto ma podjąć decyzję, ale też, czy sama decyzja musi być podejmowana. Osoby nam życzliwe wyraźnie naciskały, by po prostu bez żadnych ograniczeń i zastrzeżeń pozwolić nam pojechać tam, gdzie chcemy. Wyrażała się w tej opinii tradycyjna idea Matsigenka odnośnie do egalitarności i wolności osobistej każdej z osób, gdzie „nie można nikomu niczego zakazać lub nakazać”. Osoby nieżyczliwe naszej wyprawie argumentowały z kolei, że cel naszej wizyty jest niejasny. W ferworze dyskusji, podczas której niepoślednią rolę odegrało alkoholizowane piwo z kukurydzy, ci którzy byli „za” wołali: „jedźcie jutro, jedźcie”. Nieżyczliwi z kolei, o wiele ciszej i w grupkach, naradzali się na uboczu. Szybko zobaczyliśmy, że władze wspólnoty i jej prezydent tylko na początku, przez krótki czas, występowali jako jedno ciało. W trakcie sporów poszczególne osoby przyłączały się do frakcji będących „za” lub „przeciw” naszemu wyjazdowi. Władza zanikła. Zobaczyliśmy też, że nikt ze wspólnoty nie oczekuje od władz jakichkolwiek decyzji. Nasza sprawa szybko przestała być emocjonalnie ważna. Matsigenka spierali się bowiem o zakres indywidualnej wolności, a więc o to, co – według ich tradycyjnych przekonań – było najważniejsze. Rano, gdy szykowaliśmy się do drogi, podszedł do nas mężczyzna nie należący do władz wspólnoty i dość władcym głosem powiedział: „możecie jechać”. Zaraz potem zapytał, czy nie moglibyśmy pożyczyć

mu dość sporej sumy pieniędzy, ponieważ musi zrobić pilne zakupy. Tak więc przywódcy wspólnoty to osoby, które swe role społeczne odgrywały tylko przez chwilę, na początku zebrania. Wyraźnie „starali się” być liderami wobec nas i dla nas. Ale nawet w takim kontekście, szybko przeobrazili się w „zwykłych” członków społeczności, optując „za” lub „przeciw” naszemu wyjazdowi, zgodnie ze swymi indywidualnymi preferencjami. Oczywistym jest, że o decyzji władz nie mogło być mowy. Nie mieściła się ona w standardach myślenia Matsigenka o indywidualnej wolności.

Jeśli życie wspólnoty nie jest regulowane przez instytucje, to czemu służą zebrania organizacyjne wspólnoty (*asambleas*)? Gdy życie społeczne toczy się swym naturalnym rytmem, relacje społeczne nacechowane są zachowaniami charakterystycznymi dla tradycyjnej kultury Matsigenka: fizyczną bliskością osób wchodzących w interakcje, gdzie sposób zachowania i mówienia różnicowane są w zależności od tego, czy rozmawia się z krewnym, czy powinowatym. Mówi się cicho, o konkretnych sprawach, które zawsze dotyczą konkretnych osób. Z kolei zebrania organizacyjne najczęściej odbywają się *w obecności reprezentantów świata zewnętrznego i ze względu na nich*. Uruchamia się wtedy całkowicie odmienny sposób zachowań. Mówi się głośno i o sprawach społeczności jako abstrakcji, używa się mieszanego słownictwa (słowa hiszpańskie pojawiają się głównie wtedy, gdy brakuje odpowiedników w języku matsigenka lub gdy mają one mocno odmienne konotacje – dotyczy to takich terminów jak: „my”, „trzeba”, „należy”, „rozwój”, „wspomagać”, „rozwinąć”, „zanalizować”, także liczebników i dat). Widoczny jest też odmienny sposób wyrażania emocji i odmienne wzorce zachowań cielesnych (wstawanie do wygłoszenia mowy, patrzenie przed siebie, mówienie podniesionym tonem, obowiązkowa dynamiczna gestykulacja i spora doza dramaturgii). Zachowania owe odbierane są przez biernych i czynnych uczestników spotkania z dużą zewnętrzną powagą, lecz z wyraźnym odcieniem czegoś nienaturalnego (tak emocjonalnie i intelektualnie, jak i cieleśnie). Nie trudno zauważyć, że uczestnicy czują się dość mocno zakłopotani. Rzeczywistym celem zebrania, jak się wydaje, nie jest bowiem załatwienie jakiejś konkretnej sprawy, ale raczej samo zebranie, podkreślenie faktu, iż społeczność *zdolna jest wobec obcego do „cywilizowanego” zachowania*, polegającego na publicznym zbieraniu się i dyskutowaniu. Tak więc na tym poziomie *asamblea* jawi się jako zbiorowe działanie nastawione raczej na komunikację niż związane ze sferą logistyki i ewentualnie idei. Po co więc takie „zaświadczenie”? Czemu służy? Jak się wydaje, pytanie to łączy się z innym, bardziej ogólnym: do czego służy sama organizacja? Czy jest to tylko mechaniczna, źle działająca kopia socjocentrycznego społeczeństwa, w tym przypadku peruwiańskiego? Spróbujmy dać wstępną odpowiedź na te pytania.

Po pierwsze, organizacja służy bardziej światu zewnętrznemu niż Matsigenka jako zbiorowości. Zaspokaja ona bowiem potrzebę istnienia reprezentacyjnego odbiorcy wszystkiego tego, co Matsigenkom „się należy”, zgodnie z wizją i normami świata zewnętrznego (rządu, ministerstwa, organizacji pozarządowej, *compañía*). A zakres tego, co „się należy”, jest w rzeczywistości ogromny: poczynając od prostych wyrobów przemysłowych (narzędzia metalowe, aluminiowe naczynia), a kończąc na skomplikowanych technologiach oczyszczania wody i pozyskiwaniu energii słonecznej.

To ciągły strumień etatów, pensji, *becas* (stypendiów edukacyjnych), odszkodowań za dewastację środowiska naturalnego powodowaną działalnością wydobywczą, funduszy projektów rządowych i prywatnych przeznaczonych na ratowanie kultury tradycyjnej (*rescate de la cultura*), ale także na budowę latryn. Jak pamiętamy, w założeniu instytucji państwowych i pozapaństwowych aktywność organizacji Matsigenka winna polegać na ocenie tego, co potrzebne, nadzorowaniu procedur otrzymywania dóbr, usług i funduszy, oraz dbaniu, by były one właściwie zużyte. W rzeczywistości praktyka jest o wiele prostsza. Zebrania *comunidad* służą jedynie manifestowaniu powyższych umiejętności, a organizacja to „kanał”, poprzez który do Matsigenka płyną dobra świata zewnętrznego. Organizacja sama w sobie nie ma zadań, „nie działa”; w najlepszym wypadku działania symuluje.

Po drugie, organizacja służy Matsigenka, lecz nie całej zbiorowości, a poszczególnym osobom. W tradycyjnym modelu tego ludu pozycja społeczna danej osoby związana jest głównie z jej „uwikłaniem” w sieć egalitarnych i egocentrycznych relacji społecznych, bazujących na więzach pokrewieństwa i powinowactwa, oraz jej indywidualnej skuteczności bycia „stuprocentowym Matsigenka”¹⁰. Jego strategię działania można sprowadzić do trzech głównych zasad: 1) to, co stworzyłem lub zdobyłem, jest moją własnością, 2) tym, co zdobyłem, należy podzielić się w pierwszej kolejności z krewnymi, w drugiej – z powinowatymi, 3) skuteczność i gotowość dzielenia się dobrami przyczynia się do powstania prestiżu wśród krewnych i powinowatych. W ten sposób kreowana jest postać *itinkami*, tradycyjnego przywódcy Matsigenka (Świerk 2007). W realiach współczesności obszar, gdzie można praktykować bycie *itinkami*, został poszerzony o wymiar tubylczej organizacji, ponieważ poprzez organizację i za jej pomocą uzyskuje się dostęp do najróżniejszych dóbr ze świata zewnętrznego. Instytucja ta stała się więc społecznie i mentalnie „ważna”, ale tylko w wymiarze indywidualnym. To poszczególni członkowie społeczności bowiem, w indywidualnym trybie, próbują „przechwycić” najpierw pozytywne sygnały płynące z zewnątrz, że ktoś chciałby ich uznać za reprezentantów grupy, a później fizyczne dobra, które z tej pozycji płyną. Dobra takie pożytkuje się głównie w kręgu swych najbliższych krewnych (rodziny). To, co warto tu podkreślić, to fakt, iż przywódcy, próbując stworzyć nowe „obszary polowań” we współczesnym świecie, zawsze występują w imieniu abstrakcyjnej grupy „my”. I tylko poprzez owo „my” są skuteczni. Polityka roszczeń, ciągłe poszukiwanie tych, którzy mogliby coś wykonać i dostarczyć (dawniej obiekty kultury materialnej innych ludów indiańskich, później świata białych) generuje „my” jako grupę, która żyje w wirtualnej formie prezentowanej światu zewnętrznemu. Ze społecznego punktu widzenia taka aktywność traktowana jest po prostu jako nowy obszar indywidualnej aktywności (indywidualnych zysków oraz ewentualnych indywidualnych strat) i nie ma społecznie negatywnych konotacji. Jeśli się takie pojawiają, to nie w kontekście okradania części członków wspólnoty z czegoś, co w jej imieniu

¹⁰ „Stuprocentowy Matsigenka” to dobry, troskliwy ojciec, skuteczny myśliwy, osoba niekonfliktowa, która nie okazuje innym wyższości i chętnie się z nimi dzieli różnego rodzaju dobrami. To samo, tylko w mniejszej rozciągłości, powiedzieć można o kobietach.

przywódca uzyskał, lecz jedynie skąpstwa, odmowy dzielenia się z innymi. Aktywność i poszukiwanie dóbr i mocy na zewnątrz uskuteczniana jest nie tylko przez przywódców, lecz też przez zwykłych *comuneros*. Jest ona przejawem indywidualnych predyspozycji i ambicji i, co oczywiste, odbywa się na skromniejszą skalę.

I na zakończenie uwaga o wyobrażeniach, jakie mają poszczególne osoby na temat zbiorowości Matsigenka. Otóż krótkie sondaże wśród „zwykłych” *comuneros*, jak i przywódców, odsłoniły dość ciekawą rzeczywistość mentalną. Z rozmów wynika, że Matsigenka nie bardzo wiedzą, czego by chcieli jako zbiorowość (zarówno w wymiarze wspólnoty lokalnej, jak też abstrakcyjnej zbiorowości etnicznej „Matsigenka” jako całości), a to, co mogą chcieć (i w rzeczywistości chcą), są w stanie wyprowadzić jedynie z tego, co im się proponuje. Jeśli użyć tu metafory, jest to rodzaj gry luster, w której poszczególne osoby tworzą obraz zbiorowości Matsigenka i jej potrzeb dzięki przeglądaniu się w lustrze wypowiedzi i działań przybyszów z zewnątrz. Ale chociaż obraz ten jest zwierciadlanym odbiciem, to jednak umożliwia zaspokajanie realnych, definiowanych na tradycyjną modłę potrzeb. Niemniej Matsigenka mają problem z oceną propozycji przybyszów i z tym, gdzie szukać sojuszników, którzy powiedzieliby im, „jak jest naprawdę”; zarzucani naukowymi ekspertyzami na temat zniszczeń środowiska, sytuacji prawnej mniejszości na świecie itp., nabierają przekonania, że są wykorzystywani, nie wiedzą tylko w jaki sposób i w jakim zakresie. Tu w nowym świetle pojawia się problem alienacji jako rodzaju dyskursu ze światem zewnętrznym.

Robocze wnioski, jakie z tego wynikają, są następujące:

1) Jeśli instytucje nie mają sprecyzowanych celów do osiągnięcia, to nie mogą realnie działać. A bez działania i skuteczności z tym związanej nie ma elit i prestiżu w nowożytnym rozumieniu tych terminów. 2) Pozorne elity są „ważne”, ponieważ pozwalają zewnętrznemu światu żyć w przekonaniu, iż analizowany lud ma swą realną reprezentację, z którą można prowadzić dialog, cokolwiek termin ten znaczy w kontekście Amazonii. 3) Bycie przywódcą organizacji nie pociąga za sobą jakichś specjalnych przekształceń w sposobie pojmowania świata, nie wpływa na zachowanie w życiu codziennym. Raczej jest tak, że lider zmienia „skórę” w zależności od sytuacji, raz zachowując się jak członek społeczeństwa narodowego (w relacji ze światem zewnętrznym), a kiedy indziej, jak członek tradycyjnego społeczeństwa Matsigenka (w relacjach ze swą własną społecznością). Ale to tylko sfera kontekstowych zachowań; w rzeczywistości wiele wskazuje na to, że myśli on i czuje dalej jak tradycyjny Matsigenka. A może bycie przywódcą organizacji i sama tubylcza organizacja to współczesne sposoby tego ludu na to, by, pozostając społeczeństwem tradycyjnym, w pełni korzystać z dobrodziejstw nowoczesnego świata?

WNIOSKI

Z analitycznego punktu widzenia różnice pomiędzy sytuacją E'ñepá i Matsigenka są ogromne. Odkładając na bok te, które wynikają z dość odmiennych wzorców kulturowych (np. inny sposób definiowania grupy lokalnej i więzi ponadlokalnych, odmienny sposób budowania prestiżu czy różne znaczenie agresji i zachowań pokojowych),

skupmy się na parametrach przebiegu kontaktów tych grup ze społeczeństwem narodowym. Ich czas trwania jest diametralnie różny: Matsigenka około 100 lat, E'ñepá około 50. Czas i intensywność edukacji szkolnej także się różni: Matsigenka prawie 60 lat, E'ñepá około 30 (oznacza to, że Matsigenka posiadają już trzy-cztery generacje, które przeszły przez system szkolnej edukacji, E'ñepá jedną-dwie). Różny jest też stopień umiejętności pisania i czytania u obu ludów: nikły u E'ñepá, stosunkowo wysoki u Matsigenka, szczególnie jeśli chodzi o średnie pokolenie. Wśród Matsigenka dużo osób kończy średni poziom edukacji i stosunkowo wiele z nich podejmuje studia wyższe (choć niekoniecznie je kończy), podczas gdy u E'ñepá osoby z uzyskaną maturą są wyjątkiem, zaś studiujących praktycznie nie ma. U E'ñepá nauczyciele to reprezentanci tego ludu, u Matsigenka uczą głównie reprezentanci społeczeństwa narodowego lub Indianie z innych ludów. Także w wymiarze wpływów misjonarzy różnice są dość znaczne. Matsigenka byli ewangelizowani około 40 lat, są formalnie chrześcijanami, posiadają własnych, tubylczych pastorów; wśród E'ñepá próby ewangelizacji podjęto dopiero 25 lat temu, bez widocznych rezultatów. Na obszarze Matsigenka mamy do czynienia z działalnością potężnych, nowoczesnych podmiotów gospodarczych; E'ñepá mają do czynienia na co dzień jedynie z chłopami i lokalnymi hodowcami. Matsigenka żyją w ramach systemu *comunidad nativa*; E'ñepá, tak jak dawniej, w niewielkich i dość niestałych osadach o zmiennej kompozycji. I na koniec: widać też sporą dysproporcję, jeśli chodzi o gospodarkę. Gospodarka E'ñepá to głównie myślistwo, zbieractwo i kopieniactwo na własne potrzeby. Matsigenka w stopniu o wiele mniejszym bazują na gospodarce tradycyjnej, uzupełniając ją kopieniactwem, uprawą na sprzedaż i pracą najemną nie wymagającą kwalifikacji.

Zestawienie tych dwóch grup pokazuje, że *pomimo różnic w czasie nawiązania i charakterze kontaktów ze światem zewnętrznym oraz ewidentnie odmiennych dróg rozwojowych, nowożytnie elity nie powstały w żadnym z tych społeczeństw*. Także inne zmienne (istotne dla antropologii lat 1940–1950.), takie jak długość kontaktów, intensywność kontaktu, stopień różnic w rozwoju społeczno-politycznym podmiotów wchodzących w interakcje ze sobą, okazały się nieistotne. Zarówno u E'ñepá, jak i Matsigenka nauczyciele i przywódcy indiańscy to tylko *elity pozorne*, istniejące w nowożytnym kształcie jedynie w oczach przedstawicieli społeczeństw narodowych.

Ponadto żaden z analizowanych ludów nie stał się biernym przedmiotem obcej dominacji, żaden z nich nie przekształcił się w „wariant” (segment) społeczeństwa narodowego, tracąc swą kulturę lub asymilując się. Wygląda na to, że zarówno E'ñepá, jak i Matsigenka, zachowali swoją odrębność kulturową i społeczną, mimo że wprowadzili do swego życia wiele nowych elementów.

Jest więc możliwe, że społeczeństwa tego typu, które określiliśmy mianem społeczeństw pierwotnych, utrzymując długotrwałe relacje ze światem zewnętrznym, nie ulegają jakimś zasadniczym zmianom, które powodowałyby ich przekształcanie w społeczeństwa typu nowożytnego. Całkiem prawdopodobne, że potrafią wspólnie z społeczeństwem narodowym na swoich warunkach i czerpać z niego, to co jest im potrzebne. Jak to jest możliwe i jak przebiega ten proces, to pytania, na które spróbujemy odpowiedzieć już w innym miejscu.

LITERATURA

- Aikman Sheila 1999, *Intercultural education and literacy. An Ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam-Philadelphia.
- Baksh Michael 1984, *Cultural ecology and change of the Machiguenga Indians of the Peruvian Amazon (subsistence, nutrition, well-being)*, Ph.D, University of California, Los Angeles.
- Chirif Alfredo et al. 1991, *El indígena y su territorio son uno solo: estrategias para la defensa de los pueblos y territorios indígenas en la Cuenca Amazónica*, Oxfam América, Org. Indígenas de la Cuenca Amazónica COICA, Lima.
- Chirif Alfredo, Mora Carlos 1977, *Atlas de las comunidades nativas*, SINAMO, Lima.
- Csordas Thomas J. 2001, *Language, charisma, and creativity*, University of California Press, Berkeley.
- Durkheim Emile 2006, Rules for the explanation of social facts, [w:] *Anthropology in theory: Issues in Epistemology*, red. H. L. Moore, T. Sanders, Blackwell Publishing, Malden, s. 47–56.
- Dumont Jean-Paul 1978, *The headman and I. Ambiguity and ambivalence in the fieldworking experience*, University of Texas Press, Austin.
- Hallpike Charles 1988, *The principles of social evolution*. Clarendon Press, Oxford.
– 1992/1993, Is there a primitive culture?, *Cambridge Anthropology*, vol. 16 (1), s. 29–44.
- Henley Paul 1982, *The Panare. Tradition and change on the Amazonian frontier*, Yale University Press, New York.
– 1988, Los Eñapa, [w:] *Los aborígenes de Venezuela*, vol. 3, red. J. Lizot, Fundación La Salle, Instituto Caribe de Antropología y Sociología, Caracas, s. 215–306.
- Johnson Allen 2003, *Families of the forest: the Matsigenka Indians of the Peruvian Amazon*, University of California Press, Berkeley.
- Kuper Adam 1988, *The invention of primitive society. Transformations of an illusion*, Routledge, London.
- Ferreira Mariana K.L. 1994, *Com quantos paus se faz uma canoa! A matemática na vida cotidiana e na experiência escolar indígena*, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília.
– 1997, When 1 + 1 = 2. Making Mathematics in Central Brazil, *American Ethnologist*, vol. 24 (1), s. 132–147.
– 1998, *MADIKAUKU – os dez dedos das mãos. Matemática e povos indígenas no Brasil*, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília.
- Gow Peter 1991, *Of mixed blood. Kinship and History in Peruvian Amazonia*, Clarendon Press, Oxford.
- Lea Vanessa 1992, Mebengokre (Kayapó) Onomastics: a facet of houses as total social facts in Central Brazil, *Man* (n.s.), vol. 27 (1), s. 129–53
– 1995, The houses of the Mebengokre (Kayapó) of Central Brazil: a new door to their social organization, [w:] *About the house: Lévi-Strauss and beyond*, red. J. Carsten, S. Hugh-Jones, Cambridge University Press, Cambridge, s. 206–225.
- Leach Edmund 1954, *Political systems of Highland Burma. A study of Kachin social structure*, Harvard University Press, Cambridge.
- Mosonyi Emilio Esteban 1998, Veinte años ed la educación intercultural bilingüe en Venezuela 1979–1998: logros, deficiencias y nuevos retos, [w:] *Régimen de Educación Intercultural Bilingüe: Diagnósticos y Propuestas 1998–2000*, red. Dirección de Asuntos Indígenas, Ministerio de Educación, Dirección de Asuntos Indígenas (DAI), Ministerio de Educación, Caracas, s. 17–32.
– 2008, Universidad Indígena de Venezuela, [w:] *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, red. D. Mato, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO, Caracas, s. 427–436.

- Mosonyi Emilio Esteban, Mosonyi Jorge 2000, El educador indígena ante las lenguas aborígenes, [w:] *Manual de lenguas indígenas ed Venezuela*, vol. I, Fundación Bigott, Caracas, s. 68–108.
- Mosonyi Emilio Esteban, Rengifo Francisco A. 1982, Un enfoque interdisciplinario sobre los fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe en Venezuela, *Anuario Indigenista*, vol. 42, s. 31–57.
- Moreno D. 2000, Siguiendo las huellas de la Educación Intercultural Bilingüe en Amazonas, *La Iglesia en Amazonas*, vol. 88, s. 20–25.
- Programa... 1988, *Programa de educación intercultural bilingüe*, Ministerio de Educación, Caracas.
- Régimen... 1998, *Régimen de educación intercultural bilingüe: Diagnósticos y propuestas 1998–2000*, Dirección de Asuntos Indígenas (DAI), Ministerio de Educación, Caracas.
- Rival Laura 1996, *Hijos del sol, padres del jaguar. Los Huaorani ayer y hoy*, Abya Yala, Quito.
– 2002, *Trekking through History. The Huaorani of Amazonian Ecuador*, Columbia University Press, New York.
- Seeger Anthony 1989, Dualism: Fuzzy thinking or fuzzy sets?, [w:] *The attraction of opposites: Thought and society in the dualistic mode*, red. D. Maybury-Lewis, U. Almagor, University of Michigan Press, Ann Arbor, s. 191–208.
- Seeger Anthony, Matta Roberto da, Viveiros de Castro Eduardo 1987, A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras, [w:] *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*, red. J.P. de Oliveira Filho, Marco Zero, Universidade Federal Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, s. 11–30.
- Świerk Kacper 2007, *Itinkami versus presidente. Tradycyjni i nowocześni przywódcy Indian Matsigenka*, [w:] *Plemię, państwo, demokracja. Uwarunkowania kultury politycznej w krajach pozaeuropejskich*, red. R. Vorbrich, Biblioteka Telgte, Poznań, s. 81–95.
- Taylor Anne-Christine 1981, God-wealth: the Achuar and the Missions, [w:] *Cultural transformation and ethnicity in modern Ecuador*, red. N. Whitten, University of Illinois Press, Chicago, s. 647–676.
– 1983, The marriage alliance and its structural variations in Jivaroan societies, *Social Science Information*, vol. 22 (3), s. 331–353.
- Vega F. 2000, La educación intercultural bilingüe. Una tarea de todos, *La Iglesia en Amazonas*, vol. 88, s. 6–8.
- Vilaça Aparecida 2000, O que significatornar-se outro? Xamanismo e contato interétnico na Amazônia, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, vol. 15 (44), s. 56–72.
- Villa E. P. 2000, Formación de maestros indígenas en educación preescolar en la Amazonia Venezolana, *La Iglesia en Amazonas*, vol. 87, s. 16–18.
- Villalón María Eugenia 1994, *Educación para indígenas en Venezuela: una crítica razonada*, Centro Venezolano de Investigaciones en Antropología y Población (CEVIAP), Caracas.
– 2007, Los Eñapa (Panare), [w:] *Salud indígena en Venezuela*, red. G. Freiere, A. Tilet, Ministerio del Poder Popular para la Salud, Caracas, s. 13–72.
- Whitehead Neil Lancelot 2006, Plemiona tworzą państwa, państwa tworzą plemiona, [w:] *Sny, trofea, geny i zmarli. „Wojna” w społecznościach przedpaństwowych na przykładzie Amazonii – przegląd koncepcji antropologicznych*, red. T. Buliński, M. Kairski, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, s. 197–236.
- Whitehouse Harvey 2000, *Arguments and icons: Divergent modes of religiosity*, Oxford University Press, Oxford.
– 2004, *Modes of religiosity a cognitive theory of religious transmission*, AltaMira Press, Walnut Creek.
- Wielka encyklopedia...* 2000, *Wielka encyklopedia geografii świata*, vol. 18: Świat grup etnicznych, red. A. Posern-Zieliński Aleksander, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań.

TARZYCJUSZ BULIŃSKI
MARIUSZ KAIRSKI

SEEMING ELITES.
TEACHERS AND INDIAN ORGANIZATION LEADERS AMONG E'ÑEPÁ
AND MATSIGENKA (VENEZUELAN AND PERUVIAN AMAZONIA)

Keywords: Amerindians, education, Amerindian organisation, cultural change

This article tries to answer the question of whether or not Amerindian teachers as well as organisations' leaders can be considered contemporary elites of Amazonian peoples. This issue is analysed through the examples of two Amerindian groups, the E'ñepá of Venezuela and the Matsigenka of Peru. They are examined on the basis of developmental programmes, opinions of the Amerindians concerned, as well as their social practices. The conclusion is that in the case of both groups, despite their different socio-cultural situations, the Amerindian teachers and organisations' leaders constitute seeming elites for they are only perceived as such by representatives of nation-states.

T. B., M. K.

Adres Autorów:
dr Tarzycjusz Buliński
Instytut Etnologii i Antropologii Kulturowej UAM
ul. Św. Marcin 78, 61-809 Poznań
e-mail: tars@amu.edu.pl
dr Mariusz Kairski
Instytut Archeologii i Etnologii UG
ul. Bielańska 5, 80-851 Gdańsk
e-mail: mariusz.kairski@gmail.com

