

TARZYCJUSZ BULIŃSKI  
Instytut Archeologii i Etnologii UG, Gdańsk

## SZKOŁA JAKO SPOSÓB BUDOWANIA WSPÓLNOTY (INDIANIE E’ŃEPÁ, AMAZONIA WENEZUELSKA)

Dlaczego Indianie Amazonii przyjmują szkołę nowożytną<sup>1</sup>? Dlaczego próby implantowania i rozpowszechnienia na szeroką skalę innych nowożytnych instytucji (np. religijnych, gospodarczych czy politycznych) nie przyniosły zadowalających rezultatów? Czy rozstrzyga o tym potencjał edukacyjny szkoły dający ludom tubylczym narzędzia do walki o równoprawną pozycję w społeczeństwach narodowych dzisiejszej Ameryki Południowej? Czy może decydują o tym logiki kulturowe poszczególnych ludów i miejsce, jakie szkoła zajmuje w świecie ich wyobrażeń?

W niniejszym tekście spróbuję udzielić odpowiedzi na to pytanie. Odwołam się do przykładu Indian E’ñepá z Amazonii wenezuelskiej i przyjrę się, jak przyjmowanie przez nich szkoły jest powiązane z ich reprodukcją społeczną, w szczególności z procesem wytwarzania wspólnoty na poziomie grupy lokalnej. W tekście przedstawię kolejno: 1) przegląd dotychczasowych koncepcji teoretycznych wyjaśniających powody przyjmowania szkoły przez Indian Amazonii, 2) charakterystykę Indian E’ñepá oraz prowadzonych wśród nich badań terenowych, 3) tradycyjną drogę budowania grupy lokalnej, 4) szkołę jako nowy sposób budowania grupy lokalnej.

### PRZEGLĄD BADAŃ

Zjawiskiem powszechnie obserwowanym w Amazonii jest przyjmowanie/adaptowanie szkoły przez ludy tubylcze. Do tej pory zjawisko to nie stało się jednak przedmiotem osobnych studiów porównawczych. Zasadniczo w literaturze antropologicznej występują trzy główne wyjaśnienia adaptacji szkoły przez Indian Amazonii.

---

<sup>1</sup> Szkoła nowożytna to określenie na konkretny typ szkoły powstały w Europie (XVI–XIX w.) charakteryzujący się m.in. masowością, powszechnością, ideologią edukacyjną opartą na idei postępu społecznego, sprzęgnięciem z instytucją państwa narodowego oraz symbiotyczną relacją z typem racjonalności naukowo-biurokratycznej. Tak pojmowana szkoła nowożytna jest współkonstruktorem praktyk i habitusów tworzących specyfikę społeczną i kulturową współczesnych społeczeństw z kręgu kultur euroamerykańskich oraz ich pochodnych, w tym społeczeństw latynoskich (zob. Buliński, Rakoczy red. 2015; Serpell, Hatano 1997; Akinnaso 1992).

Pierwsze z nich odwołuje się do teorii rozwoju i wskazuje, że Indianie przyjmują szkołę, ponieważ dostrzegają w niej narzędzie rozwoju poznawczego, ekonomicznego i społecznego (np. Daggett, Wise 1992; Davis 2002; Godoy i in. 2003; Trudell 1993). Według tej teorii nieodzownym krokiem do rozwoju społeczności jest rozwój jednostki. Aby jednostka mogła poprawić warunki swojego życia i w ten sposób osiągnąć awans społeczny, konieczny jest jej rozwój poznawczy (intelektualny), który dokonuje się dzięki przyswojeniu umiejętności formalnych nauczanych w szkole: czytania, pisanie i liczenia. Zakłada się tutaj, że rozwój poznawczy jednostki stymulowany przez szkołę powoduje przeobrażenia jej świadomości, w wyniku czego zmieniają się jej aspiracje życiowe. Dzięki szkolnej edukacji zwiększają się możliwości jej udziału w systemie gospodarki państwowej i strukturach państwa narodowego. Wykształcony Indianin zaczyna zmieniać swoją sytuację materialną, społeczną i polityczną. A im więcej jednostek tak czyni, tym szybciej prowadzi to do rozwoju całej społeczności, najpierw ekonomicznego, potem społecznego, a na końcu politycznego. Zgodnie z tą koncepcją Indianie przyjmują instytucję szkoły, ponieważ zdają sobie sprawę, że jest to dla nich korzystne. Teorie rozwoju przedstawiają Indian jako osoby racjonalnie myślące, ale jest to racjonalność definiowana na sposób nowożytny, charakterystyczny dla społeczeństw z kręgu kultur euroamerykańskich.

Drugi rodzaj wyjaśnień odwołuje się do teorii akulturacji i wskazuje, że Indianie adaptują szkołę, starając się przyswoić atrakcyjne dla nich elementy kultury społeczeństwa dominującego (np. Amodio, Pira 1988; Biord 1988; Haro 1990; Larsen 1995). Według nich w wyniku kolonializmu ludy tubylcze Amazonii stały się społecznościami zdominowanymi, podczas gdy społeczeństwa nieindiańskie (metyckie, kreolskie, białe) zdobyły pozycję dominującą (politycznie, społecznie, gospodarczo i technologicznie). Indianie biorą udział w edukacji szkolnej, ponieważ pragną zminimalizować dystans dzielący ich od społeczności dominujących – chcą zyskać dostęp do dóbr materialnych powszechnych w społeczeństwach narodowych (narzędzia, środki transportu, broń, lekarstwa itp.) oraz zdobyć kapitał symboliczny (np. znajomość języka hiszpańskiego czy orientowanie się w regułach funkcjonowania instytucji państwowych). Jednak w ten sposób ulegają akulturacji – edukacja szkolna przyspiesza zanikanie tubylczych wzorców kulturowych na rzecz wzorców kultury dominującej (języka, typów osadnictwa, kultury materialnej, świata wyobrażeń itp.). W wyniku tego procesu Indianie tracą swoją odrębność językową, kulturową, gospodarczą i stają się częścią społeczeństw narodowych. Teorie akulturacji przedstawiają Indian jako nieświadomych tego, że szkoła przeobraża ich kulturę, a pozytywny odbiór tej instytucji przez Indian (np. fakt, że daje dostęp do dóbr pochodzenia fabrycznego lub umożliwia nabycie znajomości nieindiańskiego języka), jest przedstawiany przez badaczy jako zagrożenie.

Trzeci rodzaj wyjaśnień odwołuje się do teorii zarządzania obcością (Viveiros de Castro 1996) i pokazuje relację społeczności indiańskich ze społeczeństwami narodowymi (nieindiańskimi) z tubylczego punktu widzenia. Według nich Indianie przyjmują szkołę, ponieważ widzą ją jako sposób zarządzania relacjami z nie-Indianami. Instytucję tę przedstawia się tutaj albo w węższym, albo w szerszym ujęciu.

W węższym antropologowie wskazują na traktowanie szkolnej edukacji przez Indian jako narzędzia stricte politycznego, służącego do obrony przed światem społeczeństw narodowych (np. Aikman 1999; Jackson 1995; Mendes 2001; Rival 2002). Szkoła ma być rodzajem broni, którą Indianie stosują w relacjach z członkami społeczeństw narodowych. Tę broń można wykorzystywać dwojako. Po pierwsze, można jej używać do ochrony przed próbami oszustwa ze strony przedstawicieli społeczeństw narodowych oraz jako narzędzie walki politycznej z instytucjami państwowymi. W ten sposób interpretowana jest przydatność szkolnej wiedzy, np. znajomości języka nieindiańskiego (np. Rival 1996, 2002; Figueroa 1998). Po drugie, może być bronią na poziomie instytucjonalnym, gdzie samo posiadanie szkoły w osadzie indiańskiej jest traktowane przez Indian jako element walki o podmiotowość i budowania wizerunku samych siebie jako „ludzi cywilizowanych” (np. Gow 1991; Rival 1996). W szerszym ujęciu edukacja szkolna jest przedstawiana przez antropologów jako sposób zdobywania wiedzy Obcych (nie-Indian). Według tego ujęcia Indianie Amazonii przyjmują szkołę, ponieważ dla reprodukcji ich własnej kultury ważne jest nabywanie wiedzy i sposobów życia nie-Indian, by zarządzać nawiązanymi z nimi relacjami (np. Collet 2006; Tassinari, Cohn 2009; Macedo 2009; Lasmar 2009; Alvares 2004). Konceptje oparte na teorii zarządzania obcością widzą Indian jako aktywne podmioty kierujące się tubylczym modelem myślenia o świecie.

We wszystkich przedstawionych powyżej typach wyjaśnień przyczyn adaptowania szkoły przez Indian pomijana jest kwestia jej użyteczności w procesie reprodukcji społecznej i/lub kulturowej wspólnot indiańskich (choć da się odnaleźć w literaturze przedmiotu wątki na to wskazujące; zob. Gow 2001; Collet 2006).

W niniejszym tekście zajmę się tym właśnie pominiętym wątkiem. Przyjrzę się, jaką rolę odgrywa szkoła w procesie odtwarzania grupy lokalnej Indian E'ñepá. W interpretacji oprę się na koncepcji perspektywizmu indiańskiego, którego podstawy omawiałem gdzie indziej (Buliński 2011, 2015; zob. też Viveiros de Castro 1998; Vilaça 2005).

#### INDIANIE E'ÑEPÁ

Indianie E'ñepá (nazwa zewnętrzna – Panare) to grupa etnojęzykowa mówiąca językiem z karaibskiej rodziny językowej, żyjąca w Amazonii wenezuelskiej. Według spisu powszechnego z roku 2001 liczyli ponad 4 tys. osób dzielących się na trzy grupy regionalne: E'ñepá zachodnich, wschodnich i południowych (więcej: Henley 1982, 1988; dane te z pewnością są nieaktualne, jednak z racji kryzysu politycznego i gospodarczego w Wenezueli do tej pory nie przeprowadzono nowego spisu powszechnego). Badania terenowe prowadziłem w południowej grupie regionalnej, żyjącej w dorzeczu rzeki Cuchivero i Ventuari. Liczy sobie ona ok. 1400 osób pozostających w stosunkowo dużej izolacji geograficznej, kulturowej, społecznej i gospodarczej od społeczeństwa wenezuelskiego (członkowie tej grupy regionalnej żyją na obrzeżach społeczeństwa narodowego Wenezueli, w ograniczonym zakresie nawiązując relacje z jego

przedstawicielami). Do tej pory jedyną instytucją państwową powszechnie obecną w ich życiu jest szkoła, która – pomimo izolacji samych Indian – działa od lat 60. XX wieku. Nauczycielami są od lat 90. sami Indianie E'ñepá, mniej więcej od tego okresu w szkole jest realizowany program edukacji międzykulturowej (*El Régimen de Educación Intercultural Bilingüe*; zob. Dirección... 1998). Uczestnictwo w szkole dzieci indiańskich sięga ok. 85% populacji w wieku szkolnym.

E'ñepá są społeczeństwem egalitarnym, nie ma wśród nich lokalnych i ponadlokalnych instytucji władzy, występuje jedynie rola nieformalnego przywódcy grupy lokalnej. Osady istnieją przeciętnie po kilkanaście, w wyjątkowych przypadkach, kilkadziesiąt lat. Ich wielkość waha się od kilkudziesięciu do kilkuset osób. Zamieszkiwanie w jednym miejscu uzależnione jest od czynników społecznych (istotność więzów emocjonalnych łączących członków osady) i gospodarczych (zasobność środowiska naturalnego), stąd też liczba, skład i rozmieszczenie grup lokalnych zmienia się co 2–3 pokolenia. Gospodarka E'ñepá opiera się na kopieniactwie, łowiectwie i zbieractwie, choć ważnym czynnikiem reprodukcji społecznej jest wymiana dóbr materialnych i symbolicznych z Wenezuelczykami (głównie z lokalnymi metyskimi społecznościami chłopskimi). Poszczególne grupy lokalne są niezależne gospodarczo od społeczeństwa narodowego Wenezueli.

Wśród E'ñepá południowych spędziłem siedem trzymiesięcznych wyjazdów badawczych na przestrzeni prawie dziesięciu lat (2001–2009)<sup>2</sup>. Polegały one na wielokrotnych pobytach wśród wszystkich społeczności lokalnych E'ñepá południowych (łącznie 14 grup lokalnych). Jest to rodzaj etnografii, który można zaklasyfikować jako typ badań terenowych preferowany przez etnologów francuskich, a więc krótkotrwałych, powtarzalnych i prowadzonych przez wiele lat z tymi samymi ludźmi i w tych samych miejscach. (Inną formą badań jest model preferowany przez etnologów brytyjskich, bazujący na długotrwałym jednokrotnym pobycie badawczym w jednej społeczności lokalnej, zob. np. Clifford 2004).

Badania prowadziłem w trojaki sposób. Po pierwsze, uczestniczyłem w olbrzymiej liczbie sytuacji typowych, występujących codziennie (takich jak przygotowanie posiłków, praca na poletku, polowanie czy rozmowy) i niecodziennych, odbywających się nieregularnie, czasami nieprzewidzianych (takich jak wizyty gości, podróże, choroba czy święta). Po drugie, podejmowałem świadome działania poznawcze, takie jak udział w lekcjach (zaplanowane obserwacje uczestniczące) lub rozmawianie z ludźmi na tematy przez mnie proponowane i oderwane od sytuacji samej rozmowy (zaplanowane wywiady swobodne i częściowo ustrukturyzowane). Od strony formalnej było to 68 wywiadów dotyczących szkoły i zjawisk z nią związanych przeprowadzonych z 32 osobami (25 mężczyzn i 7 kobiet pracujących jako nauczyciele, połowa w przedziale wiekowym 20–39 lat, połowa w przedziale 40–60 lat). Ponadto, z Mariuszem

---

<sup>2</sup> Badania prowadziłem w ramach dwóch grantów: „Kultury pierwotne we współczesnym świecie. Problemy etnozagłady i etnorozwoju indiańskich ludów Amazonii wenezuelskiej” (grant KBN nr 128/E-336/5/S/2000) oraz „Indianie wobec szkoły. Ludy Amazonii wenezuelskiej wobec edukacji państwowej” (grant MNiSW nr H01H/002/29).

Kairskim oraz Iwoną Stoińską-Kairską, na podstawie wywiadów prowadzonych regularnie od 1981 roku we wszystkich osadach E'ñepá południowych stworzyliśmy bazę danych dotyczącą genealogii całej populacji tej grupy regionalnej (małżeństwa, dzieci, rozwody, śmierci, miejsca zamieszkania itp.; Kairski, Stoińska-Kairska, Buliński 2012). Baza obejmuje dane ponad 1800 osób żyjących na przestrzeni prawie 150 lat. Po trzecie, dokonałem analizy dokumentów szkolnych związanych z historią szkolnictwa w osadach E'ñepá południowych (kwerenda ok. 900 zapisów uczniów indiańskich w dokumentach z tych grup lokalnych, w których funkcjonowała szkoła). Na podstawie tych trzech źródeł wiedzy udało mi się prześledzić, jak połączone są ze sobą dwa zjawiska: powstawanie, rozwój i rozpad grup lokalnych oraz funkcjonowanie szkoły.

### TRADYCYJNY SPOSÓB BUDOWANIA GRUPY LOKALNEJ<sup>3</sup>

Rozwój grupy u E'ñepá południowych ujęty od strony organizacji społecznej przebiega w czterech etapach. Etap pierwszy to pojedyncza para małżeńska i ich dzieci (ok. 5–10 osób), która oddzieliła się od innej grupy lokalnej i założyła osobny przysiółek. Etap drugi następuje wtedy, gdy rodzina założycielska rozrasta się do kilku par małżeńskich i ich dzieci, najczęściej jest to założyciel grupy z żoną oraz ich dorosłe już dzieci ze swoimi współmałżonkami (ok. 11–30 osób). Etap trzeci to grupa lokalna tworzona przez wiele par małżeńskich związanych więzami pokrewieństwa i powinowactwa z założycielem osady żyjących w jednym miejscu (ok. 50–200 osób) – jest ona określana mianem *patán* (dosł. 'miejsce'; w domyśle miejsce życia osoby założyciela). *Patán* trwa, dopóki żyje jego założyciel, gdy umiera – osada rozpada się na mniejsze grupy. Etap czwarty to aglomeracja, a więc duża osada (do 1000 osób) będąca połączeniem przynajmniej dwóch *patán*. Aglomeracja składa się z kilku sektorów, tj. skupisk domów usytuowanych w pewnym oddaleniu od siebie. Każdy sektor zamieszkują członkowie jednego *patán*. Członkowie sektorów nie widują się na co dzień, nie przebywają ze sobą, nie pracują i nie spożywają wspólnych posiłków. Ich członków łączą związki małżeńskie osób z dwóch *patán* oraz działalność przywódcy i szamana określanego mianem *i'yan* (dosł. 'ten, który pomnaża'). Ten rodzaj wspólnoty jest najmniej trwały i jest w stanie się rozpaść jeszcze za życia wytwarzającego go lidera. Powyższy schemat rozwoju grupy jest typowy dla organizacji społecznej obecnej wśród innych ludów indiańskich z karaibskiej rodziny językowej (np. Rivière 1984; Basso red. 1977).

Mnie w kontekście szkoły interesować będzie najbardziej charakterystyka etapu trzeciego – budowania grupy lokalnej (*patán*). Przed pojawieniem się szkoły najczęstszą drogą budowania swojego *patán* było zawieranie sojuszy małżeńskich i tworzenie wspólnoty dzięki małżeństwom swoich dzieci. Mężczyzna mógł liczyć, że przy właściwym sposobie życia, a więc unikającym okazywania społecznych emocji takich jak zazdrość, gniew czy agresja, około 30–35 roku życia będzie w stanie zacząć

<sup>3</sup> W tej części tekstu wykorzystuję fragmenty pracy Buliński 2018, te partie artykułu zostały mocno zmienione i ulepszone względem pierwowzoru.

powolne konstruowanie swojej grupy. Właśnie wtedy jego pierwsze dzieci osiągną wiek reprodukcyjny (ok. 14–16 lat) i zaczną zawierać małżeństwa. Zwykle pierworodny mężczyzny odchodzi z *patán* ojca, by zacząć żyć gdzie indziej, ale za to do ojca powraca najstarsza córka ze swoim mężem na czas tzw. wysługi małżeńskiej. Wysługa małżeńska trwa rok, w czasie którego para małżeńska mieszka w domu ojca żony, a zięć stara się żyć i działać zgodnie z wolą teścia. I to jest moment rozpoczęcia bezpośrednich działań konstytuujących *patán* przez mężczyznę. Mężczyzna swoim postępowaniem sukcesywnie zachęca zięcia do pozostania z nim na dłużej. Można rzec, że stara się, aby zięć żył zgodnie z jego perspektywą. Jeśli jednak teść będzie zbyt wiele wymagał i kierował się bardziej troską o siebie niż o zięcia, np. gdy będzie żądać za dużo wysiłku i pracy, nie dbając w zamian wystarczająco o potrzeby męża swojej córki (np. zdobywając i dając mu dobra takie jak nowa siekiera czy strzelba), wtedy istnieje duża szansa, że zięć z żoną odejdą, by żyć gdzie indziej. Dlatego też okres wysługi małżeńskiej nie jest rodzajem „służby” czy „odpracowywania”, lecz raczej okresem wzajemnego testowania się wszystkich partnerów tworzącej go relacji, tego, czy są w stanie dobrze ze sobą żyć (pamiętajmy, że partnerów tego układu społecznego jest więcej – nie można zapominać o relacjach między matką a córką czy między braćmi żony a szwagrem). Ta sytuacja będzie się powtarzać z każdym następnym małżeństwem dzieci mężczyzny budującego swój *patán*. Będzie się starał odpowiednio zachęcać wszystkich małżonków córek, wszystkich dorosłych synów, do tego, aby żyli w jego miejscu. Im częściej osiągnie sukces, tym większy będzie jego *patán*. Z czasem, wraz ze wzrostem liczebności osady, do grona osób zainteresowanych życiem we wspólnym miejscu zaczną dołączać inni dorośli z poziomu genealogicznego założyciela osady – rodzice, których synowie lub córki są małżonkami dzieci założyciela *patán*. Z tymi wszystkimi dorosłymi osobami lider grupy będzie nieustannie budować porozumienia oraz łagodzić niesnaski występujące między nimi. Będzie o nich dbać na dwóch planach: wewnętrznym (dostarczanie dóbr, organizowanie świąt, które zmniejszają dzielący ich dystans) i zewnętrznym (zdobywanie dóbr ze świata zewnętrznego, ochrona przez zagrożeniami ze strony obcych bytów, z których najważniejsi są władcy zwierząt – *yaari*<sup>4</sup> oraz nie-ludzie – *tattó*, tj. członkowie społeczeństwa narodowego Wenezueli oraz przedstawiciele innych społeczeństw z kręgu kultur euroamerykańskich).

Do budowania grupy lokalnej (*patán*) kluczowa jest więc liczba własnych dzieci. Im więcej dzieci, tym większe szanse nawiązania sojuszy małżeńskich z innymi dorosłymi mężczyznami (powinowatymi, *e'ñepa tunkonana*). A im więcej sojuszy, tym zwiększa się prawdopodobieństwo znalezienia małżonka dla własnego dziecka, który

<sup>4</sup> Władcy zwierząt to zbiorcza kategoria, zbudowana przez antropologa, do określania niewidzialnych bytów będących władcami/rodzicami poszczególnych gatunków zwierząt. Władców zwierząt łączy substancjalna więź z ich dziećmi-zwierzętami. Mogą też wcielać się w pojedyncze wysoce nietypowe osobniki własnego „gatunku” (np. nadnaturalnie wielkie, o nietypowej maści). Komunikacja z nimi odbywa się w czasie szamańskiego transu. To oni są głównymi partnerami E'ñepá w kontaktach z bytami ze świata zewnętrznego jako opiekunowie niezbędnych dóbr materialnych i symbolicznych koniecznych do reprodukcji wspólnoty E'ñepá.

być może będzie współtworzył grupę lokalną mężczyzny. Dlatego E'ñepá są nastawieni na posiadanie dużej liczby dzieci. Przeciętnie jedna para małżeńska w wieku ok. 40–45 lat ma ok. 6–10 potomków, którzy osiągnęli wiek reprodukcyjny i mogą mieć własne dzieci. E'ñepá stosują dwa rozwiązania, które zwiększają liczbę dzieci. Pierwsze to zawarcie kilku małżeństw w czasie swojego życia, drugie to poligynia. Obie strategie są ważne z punktu widzenia strategii budowania *patán*. Kilka żon w ciągu życia to możliwość zbudowania relacji wymiany z osobami z kilku różnych grup lokalnych. A im więcej takich osób, tym więcej „oswojonych” bezpiecznych miejsc w uniwersum danej jednostki i tym większe szanse na znalezienie partnerów do sojuszy małżeńskich.

Na zakończenie tej części tekstu wymieńmy trzy kluczowe cechy tradycyjnego sposobu budowania *patán*. Po pierwsze, wymaga on czasu i przewidywania. Budowanie sojuszy małżeńskich, odchowywanie dzieci, przekonywanie zięciów i dorosłych synów do życia w jednym *patán* to bardzo długi okres. Osoba jest w stanie zbudować swój *patán* w wieku ok. 50–60 lat. Wymaga to ok. 30 lat działań od momentu zawarcia małżeństwa. Przez ten okres mężczyzna będzie poszukiwał partnerów do wymian małżeńskich. Najczęstszym rozwiązaniem tego wyzwania jest sojusz dwóch mężczyzn: starszego i bardziej doświadczonego oraz młodszego, który raczej za nim podąży, niż wytycza szlaki. Razem zakładają nowy *patán* i ich dzieci w przyszłości będą zawierały pomiędzy sobą związki małżeńskie.

Po drugie, tradycyjny sposób budowania grupy lokalnej wymaga partnerów do przeprowadzania wymian małżeńskich. Do zawierania sojuszy małżeńskich potrzeba mężczyzny, który będzie postępował jak krewny (czyli hojnie), a nie jak obcy (czyli egoistycznie), i będzie dotrzymywał wymian małżeńskich. Sojusze małżeńskie to kwestia krucha i niepewna. Mówimy wszak o niewiążących rozmowach toczonych na przestrzeni lat przez dwóch mężczyzn, którzy są dla siebie *e'ñepa tunkonana*, a powinowaci są mniej ludzcy niż krewni. To znaczy, że są mniej nastawieni na troszczenie się i dbanie o siebie nawzajem, na zaspokajanie potrzeb partnera wymiany. Powinowały łatwiej względem nas przybierze postawę drapieżcy: weźmie, lecz nie odda w przyszłości, nie „wymieni” się. Sojusze małżeńskie w antropologii określa się też mianem wymian małżeńskich i o to w tym kontekście chodzi – o zbilansowaną, zrównoważoną „wymianę” ludzi. Historia E'ñepá południowych jest pełna opowieści o pretensjach, zdradach i napaściach, w których pierwszoplanową rolę odgrywają niedotrzymane sojusze małżeńskie (ucieczki żon, napaść zagniewanego brata itp.). Proces ustalania wymiany małżeńskiej jest kruchy, gdyż rozciągnięty w czasie (niezwykle rzadko na dekadę), w czasie którego następuje wiele zmian. Osoby zmieniają miejsca zamieszkania, w osadzie pojawiają się nowi ludzie, nowe emocje i perspektywy związane z małżeństwem córki z kimś innym, niż było to ustalone kilka lat temu. Nie ma tu przecież żadnych formalnych umów, są tylko rozmowy. Zmiany rozwiązań nie pociągają za sobą żadnych formalnych następstw, tj. ściśle określonych i przewidzianych. Można nie dotrzymać sojuszu małżeńskiego. Nie pociąga to za sobą skutków prawnych, lecz wpływa na zmianę postaw i nastawień emocjonalnych, czyli czegoś, co jest trudno uchwytnie, lecz żywotne i bezpośrednio wpływające na relacje między

ludźmi. Wymiany małżeńskie są tak naprawdę budowaniem podobieństw emocjonalnych i podobieństw perspektyw, dlatego tak ważny jest odpowiedni partner.

Po trzecie, tradycyjny sposób budowania *patán* oferuje wysokie poczucie bezpieczeństwa. Liczba obcych w *patán* jest mała i ich wprowadzanie jest rozciągnięte w czasie (na kilkadziesiąt lat). Odbywa się też stopniowo, w najszybszym wariantcie przybywa jedna nowa osoba na rok (choć zwykle co 2–5 lat). Obcość nowych osób jest też odpowiednio zminimalizowana i oswojona – poprzez wspólne życie i powielanie tych samych zachowań, spożywanie tych samych pokarmów i przebywanie w tej samej przestrzeni. Efekt jest taki, że w *patán* nie ma żadnego pełnowymiarowego obcego bytu, wszyscy są w jakimś stopniu krewnymi, stopniowo upodabniają się do siebie. To skutkuje dobrym życiem. A jeżeli ktokolwiek wykazuje się dużym stopniem niezgody, kłótności, zazdrości, to przestaje żyć razem z innymi i odchodzi. Oparcie więzów społecznych (pokrewieństwa) na emocjach i uczuciach (troski o innych, pracowitości, współdziałania, hojności itp.) skutkuje więc tym, że fundamentem grupy są codzienne zachowania osób żyjących w jednym miejscu.

#### SZKOŁA JAKO NOWY SPOSÓB BUDOWANIA GRUPY LOKALNEJ

Wydaje się, że szkoła zaoferowała nowy sposób budowania grupy lokalnej zachodzący w trzech wymiarach życia społecznego: 1) tworzenie relacji społecznych nauczycieli indiańskich z uczniami (a poprzez nie – z ich rodzicami); 2) zmniejszanie dystansu społecznego między osobami centralnymi a peryferyjnymi w osadzie; 3) pojawianie się nowych ról społecznych i nawiązywanie dzięki nim relacji nowego typu. W wyniku tych zjawisk nauczyciel indiański jest w stanie budować wspólnotę lokalną skupioną wokół jego osoby. Aby jednak dostrzec w szkole mechanizm tworzenia *patán*, musimy popatrzeć na nią poprzez pryzmat relacji społecznych, tj. sprawdzić, jaka jest pozycja społeczna osób dorosłych, których dzieci uczęszczają do jednej szkoły, oraz jakie podejmują one wspólne działania. Szkoła powoduje, że w jednym miejscu zaczyna żyć wiele osób, które w innych okolicznościach by tego nie robiły.

Zacznę od pierwszego wymiaru, tj. charakterystyki relacji społecznych, jakie powstają między nauczycielem a dziećmi uczącymi się w szkole. By je opisać, konieczna jest skrótowa uwaga dotycząca charakteru budowania pokrewieństwa wśród E'ñepá. Otóż wytwarzanie pokrewieństwa, podobnie jak u innych ludów indiańskich Amazonii, jest procesem budowania cielesnego podobieństwa pomiędzy jednostkami na drodze dzielenia pokarmu, napojów, płynów ustrojowych, emocji, sytuacji i działań (jest to zjawisko tzw. konsubstancjalizmu; zob. Seeger, da Matta, Viveiros de Castro 1987). W efekcie osoby mają podobne ciała (czyli są krewnymi) i dzięki temu podobną perspektywę doświadczania rzeczywistości (zob. Vilaça 2002; Viveiros de Castro 2001). Pokrewieństwo wśród Indian Amazonii jest więc relacją będącą zarazem działaniem społecznym, jak i procesem fizycznym. Jest tworzone dzięki aktom codziennej troski, z których najważniejszym jest karmienie. W tym znaczeniu pokrewieństwo jest raczej efektem intencjonalnych działań jednostek (np. rodziców, krewnych) niż więzią biolo-



giczną wyznaczaną przez pochodzenie (zob. Gow 1991, 1997; Santos-Granero 2006; por. Matos de Viegas 2003), jest bardziej wytwarzane niż zastane (zob. dychotomię konwencjonalne/wynalezione u Roya Wagnera 1981).

To podobieństwo substancjalne (upokrewnienie) pomiędzy indiańskim nauczycielem a jego uczniami jest budowane wśród E'ñepá za pomocą dwóch typów działań: poprzez codzienne interakcje między nimi oraz szkolne posiłki.

W tradycyjnie skonstruowanym *patán* kluczowi byli dorośli, dzieci były zaś w nim ważne społecznie tylko jako swego rodzaju „zasób” istotny z punktu widzenia przyszłych wymian małżeńskich. Dzięki szkole to się zmienia. Teraz dzieci są na pierwszym planie i dopiero poprzez nie dorośli konstruują własne relacje. Indianin E'ñepá, który pracuje w szkole, jako nauczyciel zyskuje nową sferę dla swoich oddziaływań społecznych, szkoła jest nowym obszarem aktywności, który wcześniej był dla niego całkowicie niedostępny. Na tradycyjnej drodze budowania *patán* dorośli nie zauważali cudzych dzieci, były one „przezroczyste” społecznie tak długo, dopóki nie osiągnęły zdolności reprodukcyjnej. Dorosły, który nie był ich krewnym, nie zwracał na nie uwagi. Nie mówił do nich, nie wydawał poleceń, nawet jego spojrzenie się po nich prześlizgiwało, tak jakby ich nie było (choć oczywiście zdawał sobie sprawę z ich istnienia). Nawiązywał interakcję tylko z dziećmi własnymi i swoich krewnych. Zresztą same dzieci także grupowały się po linii pokrewieństwa, tworząc tzw. grupy dziecięce działające w granicach osady zgodnie z kryterium płci oraz bliskości społecznej<sup>5</sup>. Szkoła to zmienia. Oto nauczyciel indiański jako osoba obca, niespokrewniona z większością dzieci uczęszczających do szkoły, zauważa je i do nich mówi. Mało tego – robi to regularnie, pięć dni w tygodniu. Postępuje jak ich krewny – wydaje polecenia, zarządza ciałem („usiądź”, „siedź prosto”, „napisz”, „nie patrz tam”) i zachowaniami. Nieprzypadkowo robi to w języku hiszpańskim, gdyż tylko w nim taka relacja „zarządzania” jest możliwa. Te same „polecenia” wypowiedziane w języku e'ñepá tracą aspekt związany z władzą i nabierają wymiaru moralnego – odnoszą się do właściwego zachowania wobec krewnych (por. podobną sytuację wśród Cashinahua w Peru; zob. McCallum 1990). Jeśli ktoś mówi i zachowuje się tak jak w rodzinie, z krewnymi, to tym samym wytwarza nikká więź pokrewieństwa pomiędzy sobą a uczniami. Dodatkowo wszyscy uczniowie w klasie powtarzają zachowania nauczyciela, jakby byli jego dziećmi – starają się mówić i zachowywać podobnie do niego (przepisywać słowa i liczby z tablicy, chóralnie powtarzać słowa, ubierać się tak jak on, w sposób typowy dla społeczeństwa wenezuelskiego itp.). Te wspólne działania pomagają w wytwarzaniu podobnej perspektywy doświadczania rzeczywistości.

Drugim typem działań tworzących podobieństwo substancjalne między dziećmi oraz między nimi a nauczycielem są posiłki szkolne (śniadania i obiady finansowane

---

<sup>5</sup> Obecność kryterium pokrewieństwa, a więc podobieństwa cielesnego, jest zauważalna u E'ñepá także w szkole. Jeżeli dzieci są ze sobą spokrewnione i uczą się w tej samej klasie, to na pewno będą siedziały obok siebie w ławkach. Tak samo podczas szkolnych posiłków, dzieci biorą wydane dla nich porcje i siadają w grupkach lub pojedynczo zgodnie z bliskością cielesną, jaką dzielą. Dzieci spokrewnione ze sobą jedzą zwrócone ciałami w swoją stronę i odgradzone od obcych plecami. Ustawiają się tak, by obce dzieci nie oglądały tego, co akurat jest spożywane.

przez państwo wenezuelskie). W tradycyjnie budowanym *patán* osoby niespokrewnione ze sobą nie jedzą razem posiłków. Tymczasem w szkole nauczyciel i uczniowie wspólnie jedzą regularnie to samo – specyficzne posiłki sporządzone z produktów żywnościowych (np. ryżu, fasoli, makaronu, kurczaków czy oleju) dostarczonych ze świata Obcych, ze społeczeństwa narodowego. Te cztery elementy: mówienie, zarządzanie, zachowanie i spożywanie pokarmów powodują, że obcość (powinowatość) nauczyciela i dzieci względem siebie się zmniejsza. Codzienne obcowanie z nim i wspólne przyjmowanie takich samych substancji (posiłki szkolne) wytwarza rodzaj fikcyjnego, „tymczasowego” pokrewieństwa trwającego tak długo, jak długo trwają te praktyki. To jednak nie wszystko. Oddziaływanie na dzieci powoduje, że w ograniczonym stopniu nauczyciel jest w stanie wpływać na ich rodziców, w szczególności ich zachowania i wybory. Dzieje się tak za sprawą rozmaitych projektów rozwojowych realizowanych przez nauczycieli indiańskich we współpracy z przedstawicielami społeczeństwa narodowego (np. budowania wodociągu, wprowadzania uprawy kakao czy hodowli krów). Takie zbiorowe działania członków *patán* nakierowane są na osiągnięcie wspólnego celu. Skutkiem tego jest zwiększanie prestiżu społecznego nauczyciela i wzrost jego pozycji społecznej, a co za tym idzie – możliwości przekonywania innych dorosłych osób do swoich planów.

Przejdę teraz do drugiego wymiaru życia społecznego umożliwiającego nowy sposób budowania grupy lokalnej, który w skrócie określić można następująco: dzięki szkole zmniejsza się dystans pomiędzy osobami centralnymi i marginalnymi danej grupy lokalnej. W społeczeństwach typu egalitarnego, do których można przyporządkować E'ñepá, nie ma stałych ośrodków władzy, a osoby dorosłe cechuje duża niezależność gospodarcza i polityczna. W takim świecie społecznym przywództwa nie sprawuje się za pomocą autorytetu i/lub groźby użycia przymusu. Nie ma w nim struktur politycznych w rodzaju wodzostw, które byłyby w stanie wywierać bezpośredni nacisk na jednostki. Osoby starają się unikać wydawania rozkazów i tym podobnych zachowań przymuszających innych do działania wbrew ich woli. Ideałem życia społecznego jest troska i dbanie o krewnych, a nie wydawanie im poleceń. W takim typie społeczeństw pozycję społeczną i polityczną osób wyznacza się za pomocą liczby związków małżeńskich. Osoby centralne to jednostki, które zrealizowały najwięcej wymian małżeńskich w danej grupie lokalnej. Z kolei osoby marginalne mają minimalną liczbę małżeństw i pochodzą zwykle spoza danego zespołu grup lokalnych. Osoba marginalna zatem to ktoś, kto nie wszedł w system wymian małżeńskich z powodów społecznych (np. brak własnych dzieci lub odejście od własnej grupy oraz brak kontaktów ze swoimi krewnymi) i ma niski prestiż społeczny, natomiast osoba centralna to ta, która nawiązała największą liczbę sojuszy małżeńskich i cieszy się dużym prestiżem społecznym. Pozycja społeczna przekłada się na miejsce życia w osadzie – osoby centralne tworzą rdzeń osady, podczas gdy osoby marginalne żyją na jego obrzeżach. W tradycyjnie budowanym *patán* mężczyzna, który nie należy do głównych męskich lineażów w osadzie, jest mało wartościowym „partnerem” założyciela grupy. Wprawdzie żyje z córką kogoś z linii głównego męskiego lineażu w osadzie (najczęściej jednego z dorosłych synów założyciela) i podziela bezpieczeństwo oraz dobre życie w *patán*,

ale w zamian traci swoją podmiotowość. Podziela perspektywę „głowy” grupy lokalnej i bierze udział w jego przedsięwzięciach, gdy chodzi o wspólne działania (np. w przygotowaniach do święta, które wymagają wzmożonych polowań, lub w budowie domów), ale na co dzień żyje na uboczu i w sporym oddaleniu. Jego domostwo jest usytuowane do godziny drogi pieszo od domów innych osób, a jego codzienne szlaki i działania nie przecinają się ze szlakami osób centralnych. Osoba marginalna i centralna nie spotykają się, nie rozmawiają, niczego wspólnie nie robią przez długi czas. Słowem, żyją osobno. Obecność i funkcjonowanie szkoły zmienia tę sytuację – do szkoły chodzą wszystkie dzieci, także osób marginalnych. Jakie są tego konsekwencje? Przede wszystkim osoby marginalne żyją znacznie bliżej centrum osady, którą teraz stanowi budynek szkoły. To już nie jest trasa, którą pokonuje się w godzinę. Teraz ich domy są oddalone od siebie o 15–20 minut drogi pieszo, a czasem znajdują się nawet na obrzeżach samej osady. To powoduje, że nagle drogi osób centralnych zaczynają się krzyżować z drogami osób marginalnych. Ludzie zaczynają widywać się na co dzień, a osoby marginalne stają się widoczne dla osób centralnych. Co więcej, zaczynają ze sobą regularnie rozmawiać, co wcześniej nie występowało. Funkcjonowanie szkoły wymaga częstych ustaleń (np. kto w tym tygodniu popłynie do osady „Białych” po jedzenie dla szkoły? Kto wyszuka i zbierze liście palmy na dach do stołówki? Kiedy będzie zebranie w szkole?).

Na koniec przyjrzyć się trzeciemu wymiarowi życia społecznego, w którym następuje budowanie grupy lokalnej za pomocą szkoły. Pojawiają się nowe role społeczne i w związku z tym tworzone są relacje nowego typu. Dotyczy to roli społecznej nauczyciela, kucharki szkolnej, przedstawiciela dziecka w szkole (*el representante del niño*), animatora (*coordinador*) i motorniczego (sterującego łodzią motorową i dbającego o jej silnik). Sprawowanie tych ról powoduje, że w interakcję ze sobą wchodzi osoby, które w innych okolicznościach by tego nie robiły. Na przykład dla nauczyciela-mężczyzny niektóre kucharki to dalekie powinowate, z którymi nie komunikowałby się na osobności. Taka rozmowa byłaby jednoznacznie kojarzona z zainteresowaniem seksualnym. Dlatego, jeśli w ogóle miałyby miejsce, to odbywałaby się w domu krewnych kobiety i w ich obecności. Obecnie zdarza się, że nauczyciel rozmawia w szkole z kucharkami na temat organizacji szkolnych posiłków bez obecności ich krewnych. I chociaż takie wymiany słowne zachowują swoją dwuznaczność (z tego względu rozmowy są zdawkowe i krótkie), to sam fakt ich zaistnienia wprowadza nową jakość do życia społecznego. Mężczyzna może rozmawiać z zamezną kobietą i nie prowadzi to od razu do napięć społecznych powstałych na tle podejrzeń o zdradę. Inna nowa rola społeczna – przedstawiciela dziecka w szkole – przynosi regularne kontakty nauczyciela ze wszystkimi rodzicami dzieci uczęszczających do szkoły. Nie są one codzienne, lecz ich częstotliwość (zwykle raz na miesiąc) jest i tak wyższa, niż w przypadku dużych świąt skupiających całą grupę lokalną, które organizowane są średnio raz na 6–12 miesięcy. Także pozostałe nowe role społeczne – motorniczy łodzi, który przywozi szkolne jedzenie, animator, który zachęca dzieci do nauki i pomaga im w działalności szkolnej – tworzą nowe obszary interakcyjne pomiędzy osobami marginalnymi a pozostałymi osobami w osadzie. Dzięki nim osoby marginalne stają się

społecznie zauważalne w przestrzeni osady. Skutkiem jest rekonfiguracja przestrzeni społeczno-politycznej *patán*.

Wymieńmy na koniec trzy kluczowe cechy sposobu budowania grupy lokalnej poprzez szkołę. Po pierwsze, jest szybszy i relatywnie łatwiejszy do osiągnięcia. Nie wymaga długiego okresu. Mężczyzna E'ñepá, który wybrał drogę bycia indiańskim nauczycielem, jest w stanie rozpocząć tworzenie szkolnego *patán* znacznie wcześniej niż na drodze tradycyjnej – już ok. 25–30 roku życia, podczas gdy tradycyjny sposób pozwala na to dopiero ok. 35–40 roku życia. Nauczyciel jest wtedy na początku swojej ścieżki budowania się jako dorosłej osoby. Ma już żonę i pierwsze dzieci. Doświadczał różnych sposobów bycia w świecie *tattó* – uczył się w szkole z internatem, pracował w kopalni, być może odbył służbę wojskową. Zakończył z sukcesem okres życia wśród *tattó* i ma znacznie lepsze umiejętności nawiązywania z nimi efektywnych relacji niż inni mężczyźni. Minusem tej drogi życiowej jest brak rozbudowanych relacji z władcami zwierząt. Żaden z dotychczasowych nauczycieli indiańskich (32 osoby, stan na rok 2009) nie praktykował szamanizmu. Jednak pomimo tego braku (wydaje się, że większym prestiżem wśród E'ñepá cieszy się ten, który umie leczyć, niż ten, który umie rozmawiać z „Białymi”), nauczyciel jest w stanie w ciągu następnej dekady wytworzyć swój *patán*, w grupie, w której prowadzi szkołę. A zatem może zyskać mocną pozycję społeczną już w wieku 35–40 lat.

Po drugie, *patán* zbudowany dzięki szkole likwiduje konieczność układu dwóch partnerów w sojuszach małżeńskich. Aby stworzyć szkolny *patán*, nauczyciel nie potrzebuje sojuszy małżeńskich. Inni dorośli przybywają, by żyć w osadzie, w której jest szkoła, bez konieczności zawierania małżeństw z dziećmi nauczyciela. Oznacza to, że próbę zbudowania szkolnego *patán* może podjąć osoba, która nie mogłaby tego uczynić na drodze tradycyjnej (z powodu małej liczby dzieci lub braku predyspozycji osobowościowych). Jednak budowanie grupy lokalnej ma też swoje ograniczenia – nauczyciel może nawiązywać relacje społeczne tylko z osobami z jego pokolenia (poziomu genealogicznego) lub młodszymi. Osoby starsze traktują go neutralnie. Wydatnie ogranicza to pulę możliwości zawierania sojuszy małżeńskich.

Po trzecie, poczucie bezpieczeństwa oferowane przez *patán* szkolny jest niskie, o wiele niższe niż w *patán* opartym na sojuszach małżeńskich. Liczba obcych osób w szkolnym *patán* jest duża i ich migracje (wymiana) odbywają się dość często (kilka razy w roku). W związku z tym obcość jest w nim słabo oswojona – wspólne działania ograniczają się do szkoły i dzieci oraz okazjonalnych projektów rozwojowych na rzecz szkoły. W efekcie w grupie lokalnej cały czas znajdują się „oswojeni” obcy – powinowaci i w związku z tym stan napięcia emocjonalnego jest wyższy. Wydaje się, że to może być powodem krótkotrwałości szkolnego *patán*. Wspólnota zbudowana na bazie relacji z nauczycielem trwa od 8 do 14 lat (taki jest dla E'ñepá południowych średni przedział czasu nauczania w jednej osadzie przez pojedynczego nauczyciela). Po tym okresie bezpieczeństwo trzeba konstruować od nowa z nowym nauczycielem. Jakość życia w takiej grupie jest jednak w dalszym ciągu wyższa niż jakość życia w pojedynkę (samotne gospodarstwo domowe) lub jako osoba marginalna w nie swojej grupie lokalnej. Pamiętać też trzeba, że szkolny *patán* jest bardziej niestabilny

i nietrwały niż *patán* zbudowany tradycyjną drogą. Dorośli, których dzieci uczęszczają do szkoły, są w nim w stanie łatwiej i szybciej ograniczać swoje zaangażowanie społeczne. Łatwiej im odmawiać współpracy, mieć inne zdanie, odrzucać punkt widzenia nauczyciela – wystarczy, że rzadziej bywają w szkole, ich dzieci nie chodzą na lekcje, a oni sami nie biorą udziału w szkolnych zebraniach. Niemniej ciągle mają w osadzie ze szkołą jeden ze swych domów (rodziny posiadają minimum dwa domy w dwóch różnych osadach) i sporadycznie go odwiedzają. I gdy zechcą, mogą odnawiać osłabione relacje. Na przykład wtedy, gdy w osadzie rozpoczyna się projekt rozwojowy skupiony wokół wprowadzania uprawy nowej rośliny czy budowy wodociągu. *Patán* oparty na szkole jest mniej trwałą strukturą społeczną, lecz za to łatwiej dostosowującą się do ciągle zmieniających się sytuacji społecznych wśród E'ñepá.

#### ZAKOŃCZENIE

W niniejszym artykule szukałem odpowiedzi na pytanie, jakie są przyczyny przyjmowania szkoły przez Indian E'ñepá z Amazonii wenezuelskiej. Wydaje się, że jednym z czynników, który wpływa na powszechność szkoły wśród tego ludu, może być fakt, że praktyka szkolna umożliwia budowanie w nowy sposób grupy lokalnej (*patán*). *Doxa* szkoły (zestaw praktyk szkolnych koniecznych do jej zaistnienia, takich jak np. lekcje, posiłki szkolne, nauczanie, przepisywanie liter z tablicy czy noszenie mundurków szkolnych) wpisuje się w typy praktyk cielesnych obecnych wśród Indian związanych z dotychczasowymi strategiami osiągnięcia celu życiowego E'ñepá – budowaniem przez jednostki samych siebie jako osób, tj. sprawczych, podmiotowych bytów prowadzących „dobre życie”. Jednym z etapów tego „dobrego życia” jest tworzenie własnej grupy lokalnej, krewnych i powinowatych, którzy żyją razem z jednostką w *patán* (zob. Buliński 2012, 2015). Dlatego szkoła, a zwłaszcza bycie nauczycielem, dobrze wpisala się w strategię osiągnięcia celów życiowych przez E'ñepá. W tym aspekcie szkoła jest dla nich bardziej praktyką społeczną niżli instytucją edukacyjną, jej wymiar poznawczy zaś, związany z realizowanym programem nauczania i treściami szkolnymi, schodzi na dalszy plan. Oczywiście taka interpretacja nie wyczerpuje palety odpowiedzi na początkowe pytanie. Raczej jest tak, że nie ma tu jednej przyczyny i zaadaptowanie szkoły przez Indian jest zjawiskiem wielowymiarowym. Wydaje się, że drugim ważnym powodem może być chęć nawiązywania bezpiecznych, pokojowych relacji ze światem *tattó* (Buliński, Kairski 2007; Buliński 2015), dzięki którym można zdobywać dobra materialne i symboliczne (Buliński 2018). To jednak temat na osobne studia.

#### LITERATURA

- A i k m a n S h e i l a 1999, *Intercultural education and literacy. An ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia.

- Akinnao Niyi F. 1992, Language and knowledge in literate and non-literate societies, *Comparative Studies in Society and History*, vol. 34, nr 1, s. 68–109.
- Alvares Myriam Martins 2004, Kitoko Maxakali: A criança indígena e os procesos de formação, aprendizagem e escolarização, *Revista Antropológicas*, vol. 15, nr 1, s. 49–78.
- Amodio Eemanuele, Pira Vicenso 1988, Escuela y cambio cultural entre los Makuxi de Brasil, [w:] E. Amodio (comp.), *Educación, escuelas y culturas indígenas de America Latina*, t. 2, Abya Yala, Quito, s. 125–152.
- Basso Ellen B. (red.) 1977, *Carib-speaking Indians: Culture, society and language*, University of Arizona Press, Tucson.
- Bjord Castillo Horacio 1988, La educación intercultural bilingüe en Venezuela. El caso Kariña, [w:] E. Amodio (comp.), *Educación, escuelas y culturas indígenas de America Latina*, t. 2, Abya Yala, Quito, s. 63–83.
- Bourdieu Pierre 2009, *Rozum praktyczny. O teorii działania*, przeł. J. Stryczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Buliński Tarzycjusz 2011, Ludzie, zwierzęta i inne byty w świecie Indian Amazonii. Wstęp do perspektywizmu, [w:] A. Mica, P. Luczczko (red.), *Ludzie i nie-ludzie. Perspektywa socjologiczno-antropologiczna*, Wydawnictwo Orbis Exterior, Gdańsk, s. 89–114.
- Buliński Tarzycjusz 2012, Pytanie Raula. Obraz dziecka w kulturze Indian E'ñepá, *Problemy Wczesnej Edukacji*, nr 3 (18), s. 49–59.
- Buliński Tarzycjusz 2015a, Obraz świata Indian E'ñepá (Amazonia wenezuelska), *Sensus Historiae*, vol. 21, nr 4, s. 29–52.
- Buliński Tarzycjusz 2015b, Rysowanie słów. Praktyki pisania wśród Indian E'ñepá (Amazonia wenezuelska), *Teksty Drugie*, nr 4, s. 48–69.
- Buliński Tarzycjusz 2016, Szkoła jako sposób zdobywania dóbr (Indianie E'ñepá, Amazonia wenezuelska), *Etnografia Polska*, vol. 60, s. 63–82.
- Buliński Tarzycjusz 2018, *Szkoła w amazońskiej puszczy. Formy i znaczenie edukacji w społecznościach tubylczych na przykładzie Indian E'ñepá z Wenezueli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk.
- Buliński Tarzycjusz, Kairski Mariusz 2007, Élites aparentes. Sociedades de tipo simple en el mundo contemporáneo. Maestros y líderes de las organizaciones indígenas entre los E'ñepá y Matsigenka, *Estudios Latinoamericanos*, t. 27, s. 101–138.
- Buliński Tarzycjusz, Rakoczy Marta (red.) 2015, *Communicare: almanach antropologiczny. Szkoła/pismo*, t. 5, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Clifford James 2004, Praktyki przestrzenne: badania terenowe, podróże i praktyki dyscyplinujące w antropologii, [w:] M. Kempny, E. Nowicka (red.), *Badanie kultury. Elementy teorii antropologicznej. Kontynuacje*, t. 2, przeł. S. Sikora, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 139–179.
- Collet Celia L.G. 2006, *Ritos de civilização e cultura: a escola bakairi*, tese de doutorado, Antropologia Social – Museo Nacional Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Daggett James, Wise Mary R. 1992, The social consequences of literacy in some ethnic groups of the Peruvian Amazon, *Notes on Literacy*, vol. 18, nr 4, s. 1–14.
- Davis Patricia 2002, *Los machiguengas aprenden a leer. Breve historia de la educación y el desarrollo communal entre los machiguengas del Bajo Urubamba*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- Dirección de Asuntos Indígenas 1998, *Régimen de Educación Intercultural Bilingüe: Diagnósticos y Propuestas 1998–2000*. Caracas: Dirección de Asuntos Indígenas (DAI), Ministerio de Educación.
- Figuerola Alba L.G. 1998, *Guerriers de l'écriture et commerçants du monde enchanté: histoire, identité et traitement du mal chez les Sateré-Mawé (Amazonie central, Brésil)*, Ph.D., Paris, EHESS.
- Godlewski Grzegorz 2008, *Słowo – pismo – sztuka słowa. Perspektywy antropologiczne*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.
- Godoy Ricardo, Karlan Dean, Rabindran Shanti, Huanca Tomás 2005, Do modern forms of human capital matter in primitive economies? Comparative evidence from Bolivia, *Economics of Education Review*, nr 24, s. 45–53.

- Goody Jack 2011, *Poskromienie myśli nieoswojonej*, tłum. M. Szuster, PIW, Warszawa.
- Gow Peter 1991, *Of mixed blood. Kinship and history in Peruvian Amazonia*, Oxford University Press, Oxford.
- Gow Peter 1997, O parentesco como consciência humana: o caso dos Piro, *Mana*, nr 3(2), s. 39–65.
- Gow Peter 2001, *An Amazonian myth and its history*, Oxford University Press, Oxford.
- Haro Juan 1990, La atención escolar de la población infantil y adolescente en el Amazonas Venezolano, *Revista de Pedagogía*, nr 11(22), s. 61–78.
- Henley Paul 1982, *The E'ñepá. Tradition and change on the Amazonian frontier*, Yale University Press, London.
- Henley Paul 1988, Los E'ñepa (E'ñepá), [w:] W. Coppens (comp.), *Los aborígenes de Venezuela*, t. 3, Instituto Caribe de Antropología y Sociología, Caracas, s. 215–306.
- Jackson Jean 1995, Preserving Indian culture: Shaman schools and ethno-education in the Vaupés, Colombia, *Current Anthropology*, vol. 10, nr 3, s. 302–329.
- Kairski Mariusz, Stońska-Kairska Iwona, Buliński Tarzycjusz 2012, Genealogia E'ñepá południowych 1860–2009, maszynopis.
- Larsen Steen E. 1995, La educación en algunas comunidades indígenas de Venezuela, *Revista de Pedagogía*, vol. 16, nr 41, s. 23–38.
- Lasmar Cristiane 2009, Conhecer para Transformar: os índios do rio Uaupés e a educação escolar, *Tellus (UCDB)*, vol. 16, s. 11–34.
- Macedo Lopes da Silva Silvia 2009, Indigenous school policies and politics: The sociopolitical relationship of Wayãpi Amerindians to Brazilian and French Guianan schooling, *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 40, nr 2, s. 170–186.
- Matos de Viegas Susana 2003, Eating with your favourite mother: Time and sociality in a Brazilian Amerindian community, *Journal of The Royal Anthropological Institute*, vol. 9, s. 21–37.
- McCallum Cecilia 1990, Language, kinship and politics in Amazonia, *Man (N.S.)*, vol. 25, s. 412–433.
- Mendes Jackeline Rodrigues 2001, *Ler, escrever e contar: Práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios no Parque Indígena do Xingu*, tese doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.
- Olson David R. 2010, *Papierowy świat. Pojęciowe i poznawcze implikacje pisania i czytania*, tłum. M. Rakoczy, Warszawa, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Rival Laura 1996, *Hijos del Sol, padres del jaguar. Los Huaorani hoy*, Abya-Yala, Quito.
- Rival Laura 2000, Marginality with a difference: How the Huaorani remain autonomous, preserve their sharing relations and naturalize outside economic powers, [w:] P. Schweitzer, M. Biesele, R.K. Hitchcock (red.), *Hunters and gatherers in the modern world: Conflict, resistance and self-determination*, Berghen Books, New York 2000, s. 244–260.
- Rival Laura 2002, *Trekking through history. The Waorani of Amazonian Ecuador*, Columbia University Press, New York.
- Rivière Peter 1984, *Individual and society in Guiana: A comparative study of Amerindian social organization*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Santos-Granero Fernando 2006, Sensual vitalities: non-corporeal modes of sensing and knowing in native Amazonia, *Tipiti. Journal of the Society for the Anthropology of Lowland South America*, vol. 4, nr 1–2, s. 57–80.
- Seeger Anthony, da Matta Roberto, Viveiros de Castro Eduardo 1987, A construção da pessoa nas sociedades indígenas brasileiras, [w:] J.P. de Oliveira Filho (org.), *Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil*, Marco Zero/UFRJ, Rio de Janeiro.
- Serpell Roberto, Hatano Giyoo 1997, Education, schooling and literacy, [w:] J.W. Berry, P.R. Dasen, T.S. Saraswathi (red.), *Handbook of cross-cultural psychology*, t. 2, Allyn and Bacon, Boston, s. 339–376.
- Street Brian 1984, *Literacy in theory and practice*, Cambridge University Press, Cambridge.

- Tassinari Antonella I, Cohn Clarice 2009, „Opening to the other”: Schooling among the Karipuna and Mebengokré-Xikrin of Brazil, *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 40, nr 2, s. 150–169.
- Trudell Barbara 1993, *Beyond the bilingual classroom: Literacy acquisition among Peruvian Amazon communities*, University of Texas at Arlington, Dallas.
- Vilaça Aparecida M.N. 2002, Making kin out of others in Amazonia, *Journal of The Royal Anthropological Institute*, vol. 8, s. 347–365.
- Vilaça Aparecida M.N. 2005, Chronically unstable bodies: reflections on Amazonian corporalities, *Journal of The Royal Anthropological Institute*, vol. 11, s. 445–464.
- Viveiros de Castro Eduardo B. 1996, Images of nature and society in Amazonian ethnology, *Annual Review of Anthropology*, vol. 25, s. 179–200.
- Viveiros de Castro Eduardo B. 1998, Cosmological deixis and Amerindian perspectivism, *Journal of The Royal Anthropological Institute*, vol. 4, s. 469–488.
- Viveiros de Castro Eduardo B. 2001, GUT feelings about Amazonia: Potential affinity and the construction of sociality, [w:] L. Rival, N. Whitehead (red.), *Beyond the visible and the material: The Amerindianization of society in the work of Peter Rivière*, Oxford University Press, Oxford, s. 19–43.
- Wagner R. 1981, *The invention of culture*, University of Chicago Press, Chicago–London.

TARZYCJUSZ BULIŃSKI

SCHOOL AS A WAY OF BUILDING A COMMUNITY  
(E'ÑEPÁ INDIANS, VENEZUELAN AMAZONIA)

**Key words:** E'ñepá Indians, school, cultural reproduction, indigenous community

In this article I tried to provide answers to the question: why do the E'ñepá want school? Based on the ethnographic material gathered in the field, I pointed out that school was well received among the indigenous people because the set of social practices that constitute it allow E'ñepá to achieve cultural objectives necessary for the reproduction of their communities. This fact decided that school was from 'chosen' among a number of national society institutions that suddenly appeared in the E'ñepá world (churches, economic enterprises, political institutions). The institution of school enables a new way of achieving the main goal among the E'ñepá – developing a self into a person. With school, the E'ñepá also gained a new mechanism of creating community between non-relatives and facilitated achieving the most important stage of an E'ñepá group trajectory – *patán*. By presenting school as a set of bodily practices (classes, meetings, school meals, development projects etc.) I demonstrated how its social function consisted in achieving the integration and cohesion of the group.

T.B.

Adres Autora:

Dr Tarzycjusz Buliński  
Instytut Archeologii i Etnologii UG  
ul. Bielańska 5, 80-001 Gdańsk  
E-mail: tarzycjusz.bulinski@ug.edu.pl