Pataki Annamária

ELTE – Országos Széchényi Könyvtár

Szocializációs terepek Sopachuyban

Dolgozatom szocializációs tereket mutat be egy bolíviai andoki faluban, Sopachuyban megélt tapasztalatok alapján, ahol önkéntesként egy évig dolgoztam a Comedor Popular Infantil (Népi gyermekétkezde) koedukált kollégiumában. Az állami iskolától függetlenül működő intézmény (1) apácák vezetésével két „célközösségnek" épült: járásbeli gyerekeknek, akik a falu communidadjaiban (2) laknak, szállást és étkezést biztosít, második otthonként szolgál (mintegy ötvenes létszámnak), másrészt a falu gyermekeinek, akik itt írják a házi feladatukat, itt étkeznek, egyfajta napközi funkciót lát el (szintén ötvenen vannak). „Itt" (Comedor) a gyerekek máshogy élnek, mint „ott" (otthon).

Erre a másságra szeretnék rámutatni egy-egy életút-modell felvázolásával, melyek társadalmi hátterét felfejtve a „válasz-töredékek" mentén kirajzolódó jelentések értelmezhetők. Az elmúlt lassan fél évben igyekszem folyamatosan át- és átinterpretálni mindazt, amit láttam, átéltem, feljegyeztem. A munka ezzel még nem befejezett, itt ennek is csak töredékét villanthatom fel.

A kutatás főbb kérdései

A helyi kultúra mindig mélyebben van, mint azt a kutató föltárni képes lenne (*A. Gergely*, 2005, 30. o.), én csupán egy rétegére koncentrálnék, amely a kultúrába való belenevelődés két terét hasonlítja össze.

A gyermekkor mint társadalmi képződmény a társadalmak speciális strukturális összetevője s a társadalomvizsgálat egyik változója. A sopachuyi gyerekkor sajátosságait a családban levés és a „kényszerű" (?) intézményesülés oppozíciójából próbálom megragadni. Megpróbálok rámutatni azokra a változókra, melyek a gyereknevelés során, a családban és a comedorban megjelennek. *(3)*

Csökken-e, változik-e a családi nevelés társadalmi jelentősége? Más hangsúlyok dominálnak s fognak dominálni a comedor és a családi nevelés tereiben. A társadalmi létezéshez szükséges tudás már nem szerezhető meg családi miliőben, csak speciális intézmények keretei között. A szocializációs minták átalakulásának társadalmi jelentései akkor hát mik lehetnek? Terepemen a migráció, a városba áramlás, az alkalmi munkavállalás, a „családnak" nem-családban élése, sőt szétszóródása milyen funkciók elvesztését, illetve átalakulását eredményezi, alakítja? Mi az, amelyet a két terep – a család és a comedor – nyújt, s mi az, amit elhagy? Hogyan néz ki az otthoni szociokulturális környezet, s milyen a comedori közeg? Mit őriz és mit ad a comedor a családhoz képest, mire és hogyan készíti fel a bent élő gyerekeket? A gyerekek hogyan észlelik a hétköznapjaikban az időt és a teret, mennyiben szabadok, szabályozottak idejük konstruálásában és tereik felhasználásában?

Hitelesen írni róla mindenképp csak a szociokulturális háttér, környezet bemutatása után lehetséges. Ahhoz, hogy jobban „megfogható" legyen a nevelés milyensége, el kell

tudni helyezni a családot a társadalom makroszintjében, vagyis jelen esetben itt a faluban, illetve a campón, tágabb kulturális kontextusban láttatva világukat. Ennek során nem lehet nem beszélni azokról a határokról, amelyek ugyanazon ország állampolgárai esetében a demokrácia égisze alatt ember és ember között a társadalmi érintkezések vagy inkább nem-érintkezések során fellelhetők, láthatók, leírhatók. Mindezen intézményekről és szereplőkről, melyek a gyerekeket körülveszik, a miliőről, amiben felnőnek, a „kinti" világról és a szülők világáról is szólnék az első szocializációs közeg, a család szerepét felvázolva, továbbá a változásokról, melyeket a migráció, a munkamegosztás, a munkavállalás és az esetenként nagyobb sikerrel is járó munkába állás jelent a falusiak számára.

Meg kell ismerni azt a szocioökonómiai státust, amiből a gyerek származik, már ami az identitást érinti, melynek alakulása és formálódása időben végbemenő szocializációs folyamat. Meglátásom szerint alapvető a családi értékvilág megismerése: hogyan gondolkoznak, milyen túlélési stratégiák mentén szervezik életüket az itt élők. Mik az andoki világ sajátos jegyei, filozófiái, melyek a mai napig áthatják az itt élők gondolkodásmódját?

A gyermekkori szocializáció „munkamegosztása" itt a három terep – iskola, comedor, család – tengelye mentén értelmezhető, ebben számolni kell a gyerek megváltozott társadalmi környezetével, mellyel a hagyományosnak tartott életkori, családi szerepek és kapcsolatok is újraíródnak.

A szocializáció kapcsán Somlai (1997, 13. o.) három lehetséges megközelítést ad meg. Egyrészt a Durkheimtől származó rekonstruktivizmust, melynek lényege, hogy az új nemzedékek tagjai újratermelik a szociális és kulturális mintákat, melyek szüleik világát jellemezték. Így az értékrend és a beilleszkedés a társadalomba e kulturális mintázatok elsajátításából áll. Az elméleti ellen-irányzatok szerint nem természeti adottságok a beilleszkedés keretei, hanem a marxisták szerint a gondolkodást és viselkedést szabályozó normák az osztályviszonyoknak megfelelő keretek, a reformpedagógia szerint pedig az iskolarendszer, az oktatás, a fegyelmezés keretezi, de háttérbe szorítja a gyerek tehetségét. A konstruktivizmus szerint továbbá a beilleszkedés felszínes jelenség, mivel a befogadók nem passzív, hanem cselekvő, aktív alanyok, akik maguk határozzák meg és értelmezik magatartásuk normatív helyzeteit.

A szocializáció legfontosabb célja a személyi identitás megformálása. Margaret Mead (1952) a kultúra szocializációs jelentőségével, gyermekneveléssel és a szocializáció periódusaival foglalkozott, következtetései szerint mindez kultúrafüggő, így neveltetésünktől függ, milyen módon vagyunk férfiak vagy nők. Az ifjúsági korszakváltás egyben civilizációs korszakváltásként fogható fel, amely folyamán a társadalom különböző rétegeit változások érik. A korszakváltások vizsgálatának lényege annak leírása, hogy az adott csoport milyen módon és milyen mértékben válhat önálló társadalmi csoporttá és milyen az adott csoport cselekvési autonómiája. Mead kultúrantropológiai megközelítése a nemzedékváltást és a nemzedékek közti szakadék ('generational gap') kérdését és annak szerepét kulturális szempontból vizsgálta: a civilizációs fejlődés általános folyamatába helyezi az ifjúsági kultúra korszakváltását. Három korszakát különíti el, mely mind más funkciót és szerepet ad a fiatalok felnőtt társadalomhoz való viszonyának: posztfiguratív, konfiguratív és prefiguratív korszakokat nevez meg, melyekben a fiatalság más és más orientációt, cselekvési mintát követ. *(4)*

A konfiguratív szakaszt a felnőtt társadalomra való felkészülés jellemzi, melyben az ifjúság felnőttekkel szembeni alávetettségét autonómiák egész sora kezdi el fellazítani. Ez a modell olyan társadalmakban jellemző, ahol a társadalmi mobilitás megengedi a születési pozíció megváltoztatását. A magatartásnormákat erősen befolyásolják a kortárs kultúrák és példaképek. Eltéréseket mutat a különböző generációk együttélése, kialakul az ifjúsági viselkedés és normarendszer. A jelen felkészít a jövő elvárásaira. Ez alapján Mead megkülönbözteti azokat a kultúrákat, ahol a változás olyan lassú, hogy a fiatalok

számára a kulturális elvárásoknak megfeleltethető tudás már eleve adott születésükkor, illetve azokat, amelyekben a változás gyors – itt a felnőtteknek is a kortársaiktól, nem a korábbi nemzedéktől kell elsajátítani azt a tudást, amely a civilizációs elvárásnak megfelel. Ennél a modellnél a felnőtt társadalom is vesz át mintákat az ifjúságtól.

Gábor Kálmán (2006, 337. o.) a nemzedékváltás kapcsán felveti a kérdést, hogy a fiatalság önálló társadalmi rétegként milyen mértékű cselekvési autonómiát alakíthat ki. Az ifjúság és felnőttkor határa hol, miben határozható meg, hol van a normarendszer bomlása, feszültsége… A meadi modellben leírt társadalmi mobilitás használatával a generációk közti szakadék mentén létrejövő autonómiák olyan etnikai identitás életrehívását segítik, amelyben a határok átjárhatókká vállnak, ahol „senki sem akar indián lenni" (lásd: *Degregori*, 1998).

A kutatás színhelye

Sopachuy, vagy kecsuául 'supay churu' ('az ördög szigete'), a 2400 méter magasságban elterülő andoki falu, járásközpont, Sucre-től (Bolívia fővárosától) 180 km-re fekszik, mely a helyi útviszonyokban mérve 6 óra utazást jelent.

Sopachuy és vonzáskörzete 626 km^2, a harmadik járásközpontja Tominának, Chuquisaca tartományban. Egyes feltevések s a falu emlékezete szerint valaha itt egy tó terült el, melyet a bejövő conquistadorok megszüntettek, megnyittatván a helyi lakosokkal a hegygerinc egy részét, ahol a falu két legfontosabb természeti értéke, a rio San Antonio és a rio Horcas egybefolyik.

Supay churu neve az inka korból származik. A hódító felfedezések után (1578) érkeztek a jezsuiták, evangelizálni a kecsuákat és chiriguanokat. 1581-ben 9 spanyol család birtokba vette a spanyol uralkodónő által ajándékozott javadalmakat, végül Sopachuyt 1608. október 30-án alapították meg.

Egy itt született, idősebb mesztic így mesél a falu múltjáról: „Amikor én gyerek voltam, a falu csak pár házból állt, itt a tér körül laktak azok az emberek, akiknek nagyon sok pénzük volt. S nekik nagy földbirtokuk ('haciendas') volt itt a környéken, Horcas s arrafelé, ahol a közösségek ('communiad') vannak, ott csak maguk által szőtt ruhát viseltek a nők, s a férfiak is a fejfedőjüket is maguk készítették összenyomott juhgyapjúból, napszámosként dolgoztak s a gazda (patrón) fizette ki őket, terményekben, mint kukorica ('maíz'), vagy krumpi ('papa'), vagy amit termeltek. Régen csak kukoricát és krumplit termeltek, most már hagymát és erős paprikát ('locoto') is. A krumplit októberben ültetik és áprilisban szedik ki, a kukoricát szintén áprilisban szedik. A meggazdagodottak lassan elhagyták a falut, vagy meghaltak. Ma már nincsenek gazdagok a faluban, akik voltak, elmentek Európába, vagy az USA-ba, vagy meghaltak, van még itt földjük, de senki sem műveli, sokat ezek közül már elmosott a folyó, ráhordta a hordalékát."

24 közösség, járás (comunidad) tartozik Sopachuyhoz, öt körzetre bontva, mely három földrajzi egység szerint taglalható. *(5)* A körzetben javarészt kecsuák laknak. *(6)* A járás 60 százaléka a kecsuát beszéli, 40 százalék pedig mindkét nyelvet (*Sopachuy*…, 2000). A spanyol hódítók és a katolikus egyház zsigerileg új rendszerei létrehoztak egy sajátos életteret, új berendezkedést illesztettek a régiekbe, ám az alkalmaz(kod)ás nem sikerült teljesen, és nem fejeződött be…

Határvonalak – mozgás a faluban

Az idegenek/őshonosok (tradicionális/modern) „törésvonal" mentén létrejövő határok kérdése a társadalom működésének megértése szempontjából fontos. Ezek a „mi" és „ők" társadalmi kategóriák tudatosítása révén jönnek létre, e határokat a csoportok tagjai

fenntartják, mivel annak kezeléséhez megfelelő identifikációs bázissal, kulturális repertoárral rendelkeznek (*Bindorffer*, 2001, 27. o.).

Az identitás kérdése a tradicionalista és modern „kategóriacímkék" használata mentén is megfoghatóvá és összehasonlíthatóvá válik. A nem látható határok érzékelhetők a nagyon látványos ünnepek alkalmával, amikor a falu együtt lélegzik, él, ünnepel, de az alapvető státuszkülönbségek, rangok, értéknormák, hitek, erők mássága érezhető, tapasztalható a helyben születettek és a kívülről érkezettek közt. A „másik" közösség megteremti magának a falut, amelyet nem a földhöz való tartozás, hanem a hétköznapok megszervezése s a benne való idő élményszerűbb eltöltése kovácsol egybe.

Az oktatás kötelezővé tételével és az állami adminisztráció jelenléte miatt a falvak társadalmi összetétele heterogénebbé vált. A sopachuyi társadalmon belül két nagy éles csoport, elhatárolódás olvasható le. Az egyik a kisszámú falusi őslakos zárt világa, akik kapcsolatba – akár komasági viszonyba is – kerülnek a campesinókkal, s esetlegesen kecsuául is beszélnek. Őket nevezném tradicionalistának.

Mellettük vagy „felettük" a másik csoport a faluba érkező, átmenetileg (évekig vagy néhány hónapig) ott tartózkodó meszticizáló értelmiségi, kiszolgáló réteg, a modernek. A „campesinók", akiket maguktól megkülönböztetve csak így hív az elit-réteg, marginalizálódott csoport. A tradicionális és a modern egymással csak a gyerekeiken keresztül érintkezik. Az utóbbit neutrálisabb rétegként fognám fel, mert még se ide, se oda nem tartoznak. A modernizálódó mesztic családok *(7)* fogyasztói magatartásával szembeállítható a campesinók hagyományos, termelő és előállító funkciója.

A kecsua családok számára a mindennapi megélhetéshez szükséges javak előteremtése több ember közös munkáját kívánja meg, ez látható a 'mink'a' és az 'ayni' esetében, ami mintegy arra mutat, hogy a társadalom szerkezeti alapegysége egyrészről nem kizárólag a család, hanem a családok valamilyen együttese (a munkamegosztás formáit tekintve). Éppen ezért már a gyerek nevelése, szocializációja a közösségi értékre irányul. Viszont mindez a termelőmunka kikerül a családi keretek közül, és az addigi gazdasági szerkezetben, amiben volt, már nem termelőegység többé.

A kecsua közösségek helyzete Bolíviában

A tradicionális életformák, önellátó modellek

Számos kutató az andoki régió elemzésekor az inkák koráig nyúlik vissza, és a reciprocitás szerepének megvilágításával, bemutatásával hozzák összefüggésbe a társadalmi változásokat, jelenségeket. A kecsua paraszti faluközösségek a chuquisacai régió általam ismert részein a tradicionális 'ayni' és a 'mink'a' intézménye ma is fellelhető, melyek közösségi munkaalkalmak, munkaformák. A még mindig működő munkarendszerek átalakulásában érezhető az elmozdulás a piac és a bérmunka irányába. A reciprocitás, a reciprok kapcsolatok működése, azok megléte és fenntartása eredményezte a különböző együttműködési formák kialakulását és fennmaradását. A földművelés, a közösségi földek előkészítése kalákában történik ('min'ka', 'ayni'), melynek szakrális arculata a Pachamama-vallásban csúcsosodik ki, illetve feleltethető meg vele.

Hofer Tamásnál (1994) olvasható, hogy a paraszti gazdálkodás évszázadok során kialakult gyakorlata szoros kapcsolatban áll az erkölcsi viselkedés- és vélekedésrendszerrel. A morális elvek ugyanolyan fontos részei a kultúrának, mint a gazdasági tevé-

kenység, hiszen a két pólus egyensúlyi működése a továbbélés feltétele. Mindezek a „belenövés" révén megszerezhető tudáskészletek, melyek kiinduló- és végpontja a munka. A változáshoz a minták átadása is hozzájárul, az átalakulások választóvonala a generációk közt feszül, akik a bemutatásra kerülő morális alapelvektől elrugaszkodnak, és másfajta, máshogyan elérhető forrásokat keresnek.

A migrációval átalakulnak a földdel, illetve a földműveléssel kapcsolatos szabályok, és megváltozik a parasztság társadalmi struktúrája. Prekapitalista termelési mód szerint működik a gazdaság: akiknek feleslegük van, azokat a felsőbb osztályok (így a falusi kereskedők) tartják függőségi viszonyban. Akinek van valami eladnivalója, az falun kívülről, a tanyáról ('campo') behozza, s a helyi kereskedőknél, a falu „boltjaiban" értékesíti.

„Ha jól vagyunk a szívünkkel, mindig van termés"

Az andoki világ gondolkodása, kozmovíziói még ma is hatással vannak a földművelők életére, ők e rendszer keretein belül értelmezik magukat.

Az andoki világ az élők sokféleségéből konstruálódik: az emberek, állatok, csillagok, hegyek, kövek, növények, föld, a 'pachamama', 'achachilas' (a hegyek istene) – mindegyik élettel rendelkezik, ezért alkotja az élettel rendelkező létezőket ('kausajkuna'), vagy személyeket, akik éreznek, dialogizálnak, táplálkoznak, hallgatnak, van karakterük, nevük, nemük, stb.

Egyetlen helyszínként fogható fel az élettel rendelkezők sokféleségének találkozási, interakcionális helye, melyeknek célja az élet reprodukálása, fenntartása. Az andoki kozmovízióban minden élő; ebben az értelemben a kollektív természet részei, tagjai, akik kötelezettek, felelősek nevelni vagy nevelni hagyni ('uywana'), és tisztelni az élet minden megjelenési formáját.

Mindennek megvan a maga párja, tehát a kollektív természet minden tagja része egy komplett világnak. *(8)* A személyek közti függés a hiányosságnak, a befejezetlenségnek, a nem-teljességnek a jele. Az élet „nevelése" egyedül nem lehetséges, szükséges egyfajta egység az embercsoportok között. Például a személlyé ('runa' vagy 'jaqi') váláshoz fontos, hogy legyen egy pár. A közösségek ('comunidad') feloszlanak felső ('hanan'-'alto') és alsó ('urin'-'abajo') részre.

Az emberek közötti reciprocitás szintén a dualitáshoz kapcsolódik (kölcsönösség, viszonosság), számos formában megtalálható. Ebben az értelemben az 'ayni' (segítség az aratási időszakban), a 'mink'a' (segítség, együttműködés egyes tevékenységek során családok közt), a 'compadrazgo' intézménye az emberek közötti síkon működik. A 'q'oas' (rituális hálaadás, gyógyítás) és a 'ch'allas' (rituális ünnepekkor), a 'pachamamá'-val való rituálék pedig a természetfelettivel való kapcsolatba lépés emberi oldalai, melynek duális párja a jövőben jelentkezik, de a mi cselekedeteinkkel függ össze, ezért is mondják: „Ha jól vagyunk a szívünkkel, mindig van termés."

A kecsua paraszti tudásvilágról megállapítható, hogy morális elvei az élet működésének egészére hatással vannak. A morális elv egy gócpontja, meghatározója a 'pachamama', a földanya, a kecsuák hitvilágának alapvető eleme. A földdel és az állatokkal való kapcsolat szakrális jellege a pachamamával való kapcsolattartásban csúcsosodik ki.

Az áthagyományozott ismereti alapállás egy kisgyermek számára is nyilvánvaló, hiszen a család minden tagja részt vesz a pachamamával való kommunikációban. „A pachamama, ez egy másik isten, akit respektálunk, a föld anyja, az összes vad és háziállat anyja, ő az, aki adhat neked és el is veheti azt. Ha a pachamama mérges, van öt kecskéd, elviszi mindet, vagy ha pachamama elégedett veled, jól tisztelted és felajánlottál neki, és akkor két kecskéből lesz száz kecskéd, most már érted, ugye?"

Amit a 'campesino' a földanyától elvesz, szimbolikusan vissza is kell adnia neki. A mezőgazdaságból élő parasztok periodikusan kapcsolatba lépnek a saját pachamamájukkal

a mezőgazdasági év kiemelkedő időpontjaiban: minden ültetéskor, aratáskor, továbbá a marcada rítusai alkalmával. *(9)*

A kecsua 'pacha' szó nemcsak földet jelent ('pachamama'), hanem teret, szintet ('espacio', 'nivel') és időt is. *(10)* A pachamama forrása mindannak, ami a földön történik, benne és rajta. A reciprocitás a teljesség etnikai-szociális alapja (rokoni kötelékek és a komasági rendszer). Minden emberi tett akkor ér a teljességéhez, amikor megfizet a megfelelő reciprok tettel. Egy egyoldalú tett eltorzítaná az egyensúlyt a szereplők között, mind gazdasági, etnikai és vallási szempontból is.

A kecsua családok számára a mindennapi megélhetéshez szükséges javak előteremtése több ember közös munkáját kívánja meg, ez látható a 'mink'a' és az 'ayni' esetében, ami mintegy arra mutat, hogy a társadalom szerkezeti alapegysége egyrészről nem kizárólag a család, hanem a családok valamilyen együttese (a munkamegosztás formáit tekintve). Éppen ezért már a gyerek nevelése, szocializációja a közösségi értékre irányul. Viszont mindez a termelőmunka kikerül a családi keretek közül, és az addigi gazdasági szerkezetben, amiben volt, már nem termelőegység többé.

A pachamama jelenségek bemutatása a tradicionalitás egy fontos, élő eleme, amit a felnövő generáció egyre inkább elhagy: „a fiataloknak már nem fontos, már nem respektálják őt". A földdel való közvetlen kapcsolat hiánya, a mezőgazdasági munka elhagyása vezet oda, hogy ezek az entitások átalakulnak vagy lassan eltűnnek (a pachamamát pont a földdel való közvetlen kapcsolattól fosztják meg), esetleg individualizálódnak a város tereiben.

Itt Jorge vagyok, ott csak egy colla

A migráció okaként Sopachuyban a gyér mezőgazdasági lehetőségek, a megmunkálható földek felparcellázása, feltöredezése és a kismértékű gazdasági bevételek nevezhetők meg (*Sopachuy…*, 2000). Ezen okok a családok tagjait bizonyos folyamatos áramlásba kényszerítik. A Sopachuyhoz tartozó öt szektorban a migráció célja a nyolcvanas évek elejétől alapjaiban véve a gazdasági bevételek növelése, másrészről a családi kiadások redukálása. A migráció az egész járásban jelen van, a legrelevánsabban a fiatalok körében. Náluk érezhető az olyan barátok befolyása, akik már visszatértek és kommentálják, hogy a városokban jobbak a megélhetési viszonyok. Valójában a migráció motivációja a minifundiók sokszorozódása, hiszen ezeknek az új családoknak már nincsen helyük a közösségükben, ahol dolgozni tudnának, mivel a területek tovább osztódnak, felaprózódnak, és a termés nem fedezi a családok ellátási szükségleteit. Még kevesebb annak az esélye, hogy felesleget termeljenek, amit elcserélhetnének vagy eladhatnának, ami még az előző generációkra jellemző volt. Éppen ezért sokan szinte kötelezve érzik magukat elmenni és jobb lehetőségeket keresni. Sok esetben az ország másik tartományában saját birtokhoz juthatnak, amelyet többen együtt bérelnek, akár a saját közösségből, akár a család más tagjaival, akik ugyanabba a zónába migráltak. Ezek a családok, ha szerencséjük van, tudnak valamennyit spórolni és saját földet venni, s akár végleg elhagyják, gazdátlanul, ugaron hagyják egykori földjüket. Ezeket utána azok használják, akiknek nincsen szándékukban elhagyni a communidadot. *(11)*

Ez a kitörés legfőbb iránya, ami mindenki számára egy vágy, amelyben számukra a jobb jövő potencialitása rejtőzik. Itt gondolok a gyerekekre, akik arra vágynak, hogy elmenjenek oda, ahol a szüleik pénzt keresnek, ahol „van minden", s ahonnan mindig „ajándékkal" – ruhával, gyümölccsel – térnek haza; továbbá a fiatalokra, akiknek egyetlen lehetősége vagy „A Lehetőség" kizárólag a migráció mentén képzelhető el. A fiatalok egy része tizenévesen esetleg elhagyja az iskolát (vagy kölcsön pénzből csak a nyári szünetre mennek alkalmi munkára), és elutaznak Santa Cruzba dolgozni – van, hogy csak halottak napjára ('todos santos') *(12)* jönnek vissza. A migránsok jelen-nem-létükkel is visszahatnak a faluban maradtakra. A városban élők egyre nagyobb befolyást gyakorol-

nak a vidéken élő kecsuákra (*Degregori*, 1998, 113. o.). Elhagyják földjüket, nyelvüket, pachamamát.

Campesino, kecsua, colla-cholita

Írásom egyrészt a már a comedorba és a még a campón tanuló, ott élő gyerekekre s azok szüleire fókuszál. Rájuk a faluban a 'campesino' (földműves) szóhasználat az általános, amely megnevezés a többségi környezet által használt. A bemutatásra kerülő identitás-minták a felnövekvő generációk számára már-már mintaértékűvé válnak.

A kecsuák etnikai identitásának meghatározásához meg kell ismerni a különböző politikai, kulturális és gazdasági erők hatásait. *(13)* Az indián megnevezést az agrárreformot követően a hetvenes évek óta különböző politikai pártoknak köszönhetően (MNR) kezdték háttérbe szorítani, helyette a földműves, campesino terminust népszerűsítették (*Albó*, 2001, 121. o.). Ez a kifejezés osztályjellegű (*Albó*, 2000, 121. o.), új szó az indián helyett. Pozitívuma, hogy egyesíti valamennyire az etnikumokat *(14)* (a területi, nyelvi és kulturális különbségeket), ezzel egyidejűleg viszont a státusz-rasszizmust konstruálja (indián = paraszt).

Ahogy Albó írja: a helybeli identitás mindig egy másik helybeli csoporttól való elhatárolódásban fogalmazódik meg. A helybeliség alapján nevezik meg magukat (előtagként használva a 'khari' [=ember] szót), s adják meg a lokális közösségeiket, így például: Silvamanta, Pazlapayamanta, Horcasmanta *(15)*, tehát a Sopachuy körüli települések ezek a határvonalak. A regionális törekvések közösségi igényének eredményeképp fogható fel a Sucréből sugárzó, de a járásban is fogható kecsua rádióadó, ahol zeneket, híreket, riportműsorokat sugároznak, melyekben maguk és comunidadjuk is megszólalhatnak, ami etnikai összetartó szálként fogható fel, mely által a régióhoz való kötődésük sajátos módon, új fórumon is kifejeződhet.

Az 'indián' elnevezéshez negatív konotációk társulnak: a társadalmi hierarchiában mindig a lentebb elhelyezkedők az indiánok, még akkor is, ha nem nevezik ők magukat annak. Bolíviában a hetvenes évektől jelen vannak és szaporodnak az etnikai alapon szerveződő mozgalmak is. Degregori (1998, 106. o.) felvázol néhány meghatározást, fogalmat, megközelítési módot az etnikai csoportról: „az etnikumok olyan javakért versengő érdekcsoportosulások, melyek céljuk elérése érdekében a nyelvet, a rítusokat és más kulturális aspektusokat mozgósítják, s más csoporttal való interakciók során, illetve azokkal való konfrontáció által nyerik el azonosságukat".

Kitekintésként néhány terminus használatát szeretném bemutatni, ahogyan a falubelieket, az andoki részről származókat a nem andoki, városi terekben meghatározzák. Ezek a kategóriák visszahatnak a falura is. Ha a falusi elmegy Santa Cruzba, a városba dolgozni, akkor ráébred saját 'colla'-ságára. „A cambák lusták, nem? Collák dolgoznak, mindent dolgoznak… camba semmit." – mondja Reyna anyja, aki 'cholita' asszony és évek óta a városban dolgozik.

A 'camba', 'colla' megnevezések etnikai jelentéstartalmat hordozó kategóriák, amelyek fiziológiai jegyekben is megmutatkoznak: a 'camba' világosabb bőrű, szemben a rézbőrű, nagy orrú, szívós, vékony 'collá'-val. Az interetnikus viszony lehetőségét a migráció teremti meg. A 'colla'-'camba' oppozícióban harmadik út nincsen: „A colla az olyan, mint a kecsua, nem mondják: kecsua, hanem azt mondják: colla... a collasuyoból... aki nem camba, az colla... ezt egyből tudod... aki keleti, az camba, aki nem, az colla."

A látszólag nyelvhasználati kérdés felvet társadalmi problémákat is. A collák egymás közt kecsuául beszélnek, hegyvidéki ételeket esznek, máshogy működnek, mint a cambák. Etimológiailag a 'colla', 'Qulla' szó az aymara 'K'ullu' szóból származik, jelentései: kemény, bátor, nehéz felbosszantani, nehéz meghódítani. Ezen a néven lettek ismertek a collák az inkák körében, harciasságuk és az inka inváziónak ellenálló képességük miatt. Maga a 'colla' szó pejoratív, adaptált a köznyelvben, mely megengedi meg-

nevezni a másikat, a másokat, akik valójában sokféleképpen identifikálhatók: cochabambaiak, oruroiak, aymarák, és egyéb tájegység és etnikum szerint besorolhatók, de ami közös bennük, az a collaságuk.

A 'camba' (*Stearman*, 1987, 39. o.) guaraniul barátot jelent. Elsőként a parasztok ('campesino') a béres ('peón') szinonimájaként alkalmazták. Később a camba olyan terminussá vált, amibe belefoglaltatott az egész alföld társadalma, parasztok ('campesinos') és arisztokraták egyaránt. Még később olyan eszközzé vált, amellyel az alföld lakosai fenn tudták tartani a kulturális és földrajzi távolságukat a hegyvidék lakóival, a collákkal szemben. A cambák területe Santa Cruz, ahol a collák csak mint munkások kaphatnak teret. *(16)* „Azt mondják, hogy a colla bárhova is megy dolgos, szorgos, munkásember, míg a camba az lusta és pletykás, beszélős..., beszédben numero unók, de dolgozni lusták… nem csinálnak semmit." A dichotómiában a kecsuák képviselik a szívós, munkára kész, munkára termettet, ahogy a létfenntartásuk, életfilozófiájuk is a munkára épül; velük szemben a cambák mindennek ellentéteit. E terminusok használata a mai napig megosztja a két világot, ami a másik csoporttal való interakció által nyeri el azonosságtudatát.

A colla az őshonos világot képviseli a camba szemében – használva rájuk a sztereotip kifejezéseket. Önmagában a camba, a cambaság nem létezik, csak a colla oppozíciójaként, „mozgásba hozva" a collát. Minden cambának tehát megvan a „collája", az ellentétpárja, akit utál és fitymálhat, alábecsülhet. „»Colla, oiga«", kicsúfolnak, ahogy te kifejezed magad, ahogy beszélsz..., japue, comopue, asi." A cambák rájuk vetített stigmáinak használata (chica-ivó, coca-evő, láma, stb.) szembesíti őket a másik kultúrával (*Cohen*, 1997, 101–108. o.), és egyben el is határolja őket.

A nők hagyományos viseletet hordanak ('pollera'), diszkriminációtól szenvednek, iskolázottságuk a férfiak szintje alatt van. Amíg azonban a ma középkorú generáció asszonyai az utcára nem lépnek ki az orsójuk nélkül, mert „egy rendes asszony folyton dolgozik, mindig kell valamit csinálni", addig a mai choliták már máshogy gondolkodnak.

Santa Cruz Plan 3000 negyedében található a Sopachuy környékéről származó collák migrált közössége, ahol szimbolikus jelrendszereik mellett (kecsua), identitásuk egyéb szimbólumait is (chicaha, zapateo, coca) újraértelmezik, használják, megélik, melyek a kívülálló cambák számára a belső tartalmak hiányában félreértelmezhetők s az előítéleteket szülik. A collákra jellemző kulturális jegyek, szimbólumok, mint a chicha kultúra, a pachamama tisztelete a városi környezetben újraértelmeződnek, s az új környezetben a „felhasználók" alkalmazkodási stratégiái alakulnak ki, lévén annak újszerű praktikái. Ezek azok a folklorisztikus kultúrelemek – a pachamama rítusai, a karneváli események, a coca, chicha használata –, melyek kivetültek a többségi társadalom felé, emblematizálódtak és a nemzeti kultúrába áthagyományozódnak.

Coca-colla

Fortunata huszonévesen „szerencsétlenül járt" a városban, jelenleg két kisfiú édesanyjaként saját szüleivel lakik a faluban. Mondom az édesapjának: jó, hogy itt van a Fortunata, segít is sokat a ház körül stb.: „Ha fiú lenne, jobb lenne, azzal többre megy az ember…"

A férfiakat az út mellett gyalogolni, a kokát rejtő zöld nejlonzacskóval s rádiójukkal lehet látni. Ő az, aki az információt szerzi, s ezáltal a család feje. Ha esetleg van, akkor az órát is ő hordja, az idő ura – mindez jelzi az idő fontosságának növekedését. A férfi,

aki a családot fenntartja, s aki az otthoni világot uralja, a döntéseket hozza, és kifelé a kommunikációt reprezentálja. Mint ahogy a föld, a családi tűzhely is a férfi tulajdona, és generációkról generációkra a férfiágon adódik tovább.

A döntésekben nem egyenlő félként vesz részt a két fél. A férfi az, aki megmondja, mit kell tenni, ám a nő a nővel szemben a férfitől magára vonatkoztatott információt adja tovább, így éli meg azt a szerepet (egy rendes asszony így és így főz, mos, stb.). Az asszony is a férfi tulajdona, ő szabja meg azt is, mennyi gyereke legyen. Egy idősebb mesztic mondja: „Régebben a communidadban élőknek 8–10 gyereke volt, most csak 4–6 a jellemző. A nőt a férfi mindig hazaküldi a tűzhelyhez, ő szinte nem beszél, csendesek…, aki a döntéseket hozza, az csak a férfi… Nem tudják szabályozni, hogy mennyi gyerekük legyen, ha van, akkor meg nem tudják eltartani őket." Az asszonyok férjeik beleegyezésével beoltathatják magukat ingyen, amely oltás három hónapos védettséget biztosít. A férjek gyakran nem élnek ezzel a „jogukkal", féltve a feleségüket attól az időtől, amíg esetlegesen egy-egy alkalmi munka idejére távol vannak…

Férfiak végzik a pachamama rítusait, ha esőt kérni mennek fel a hegyekbe, a környék legmagasabb pontjára. Mint ahogy a communidad maguk közt választott irányító testülete is csak belőlük áll. A természetfelettivel való kommunikáció, a rituális alkalmak szimbólumai is leginkább hozzájuk kötődik: a coca, alkohol/chicha, cigaretta használata. „A coca-rágás az azért van, hogy menjen jól a családnak, hogy az állatok jól szaporodjanak, hogy ne legyenek betegségek, ezt csináljuk mindig. Minden évben, minden fiestán, mindig, amikor valami tevékenységbe kezdünk, ahogy most is, mindenki kifejezi a háláját a pachamamának, ezzel engedélyt, vagy segítséget kérnénk".

A coca természetfeletti dimenziójától elvonatkoztatva közösségi és egyéni szinten is a legfontosabb colla identitást meghatározó elem a chica mellett. A születéstől a halálig kíséri az előket a coca, az egyedüli, mindennapi társ, a munka velejárója, ami az erőt adja. Számos legenda övezi, a természetfelettivel is összeköt, közben az evilági, társadalmi alkalmak állandó, szerződő-jellegű főszereplője is (jelen van a marcadánál, a virgennel való kommunikációkor, minden életesemény fordulókor és a mindennapokban).

A „haremos un piqcho", kifejezés jelentését leginkább a „cocázzunk" terminussal tudnám megfeleltetni, mely a mesztic társadalomban is befogadtatásra talált, árnyaltabb jelentéssel. Kizárólag férfiak közötti időtöltésre utal, aminek már nincs meg a spirituális tartalma, hanem profanizált. A meszticeknél a campesino lét fizikai munkájával szemben szellemi aktivitáshoz kapcsolódik, együtt beszélgetéshez, együtt gondolkodáshoz. *(17)* A történelmileg kialakult közös kulturális jegyek egy példájává vált.

Aki egyszer viseletet hordott, az úgy is maradt – cholita, chota, chola

Zéline Lacombe antropológus cikke (2006) egy idézettel kezdődik: „Amikor ez a nő megy eladni, az awayojában a hátára felkötve a fiacskájával ad el az utcán, de ha leveszi azt a ruhát, felvesz egy farmert, levágja a copfokat, fésülködik, úgy ahogy te, így egy nő lenne, nem lenne indián. Igen, akkor úgy látjuk, mint egy nőt." A fenti mondat sejteti a többségi társadalom nőkről való gondolkozását. Bolíviában még mindig létezik a machista és tradicionális kultúra, amely a nőknek másodrendű, hagyományos és függő szerepet oszt, amely a családi életre, ezen belül a nevelésre, gondozásra és a reprodukcióra szorítkozik.

A nőknek – a férfiakkal szemben – még egy kizárólagos felelősségük van: a háztartási munka. Leonát, a comedorban élő gyerekek édesanyját egy alkalommal kérdeztem, mit csinál a hétvégén. „Még nem tudom, ma hová megyünk. Ha [az uram] azt mondja, megyünk a campóra, akkor oda megyünk, de ha azt mondja, mossak, akkor ma mosok."

A nők hagyományos viseletet hordanak ('pollera'), diszkriminációtól szenvednek, iskolázottságuk a férfiak szintje alatt van. Amíg azonban a ma középkorú generáció

asszonyai az utcára nem lépnek ki az orsójuk nélkül, mert „egy rendes asszony folyton dolgozik, mindig kell valamit csinálni", addig a mai choliták már máshogy gondolkodnak.

A fiatal lány két kategóriába osztható: 'cholita' az, aki viseletet hord, aki pedig nem, az a choliták megnevezése szerint 'señorita'.

A tanítási szünetekben a fiatalok Santa Cruzba mennek dolgozni. Az évről évre megélt villám-migráció, a várossal való találkozás új öltözködési stílus kialakítását vonja maga után. Egyre nagyobb presztízzsé válik a fiatalok körében, amely a hagyományos viselet elhagyásának szándékát erősíti. A comedorban tartózkodó gyerekek között is vannak tradicionális viseletet hordók, szüleik pedig kivétel nélkül pollerát hordanak.

A városba kerülés a parasztlányok esetében kivetkőzéssel jár: esetükben nincs meg a magukkal hozott stratégiájuk az idegen környezetre, sem a helyes viselkedésre, így beszédstílusuk átalakul, magatartásuk más lesz.

Fülemile Ágnes (1991, 54. o.) ír az ötvenes években magyar falvakban megfigyelt hasonló jelenségről, amikor a viseleti kultúra átadásának generációs lánca megszakad, az átadás és befogadás folyamata megszűnik, s a kisebbségi csoport által őrzött tradíciók módosulnak. A munkavállalás, a városba áramlás a hagyományos paraszti viselet elhagyását vonja maga után, melyben a lányok saját döntéseik nyomán maguk is részt vesznek. „Azok, akik a campón élnek és viseletet hordanak... szoknyájuk van és bejönnek a faluba is és mennek máshová is, egyesek visszajönnek és lecserélik nadrágra a viseletet, ezek a choták. Ott átveszik..."

Sandra és Thereza (két cholita) példája csak egy arra a gyakorlatra, ahogy a fiatal lányok a városban enkulturálódnak. Sandra újszerű rejtőzködési stratégiaként a városban levette a pollerát, hogy jobb állást kaphasson, és ne cholitaként bánjanak vele, a copfokat és ruhát eltüntetve kivetkőződött, de visszatérve a faluba újra cholita lett. „Amikor Santa Cruzban voltam, én is senorita voltam..., amikor elmentem innen, akkor felvettem a nadrágot. De amikor visszajövök ide, már nem akarok az lenni. Mit fognak mondani itt, ha visszajövök, itt ismernek, ezért vettem vissza..., de most gondolkozok rajta, hogy cserélek." Láthatjuk, hogy a viselethez való emocionális kötődés erőteljes.

Ennek a – Boglár Lajos (1999) terminusával élve – kétarcú kulturális, paraszti gyakorlatnak, a viseletben nem látható rejtett jegyeinek konkrétabb jelentései vannak. A sopachuyi ifjak „új ideálja" már nem a cholita. A fiatal lányok kivetkőzéssel kapcsolatos döntéseit a férfi vélemények is befolyásolják. Az öltözködési stílushoz „viselkedéskultúra" is tartozik, tehát egy chotára, azaz egy volt cholitára jellemzőek olyan magatartásformák, amik a cholitaságuk maradványait magukban hordozzák. Ezek a kódok pedig a colla fiúk számára olvashatók. „...A kifejezései, a viselkedése... – az cholita marad, mert csak a ruhát cserélte le, de ahogy magát előadja, ahogy beszél, ahogy gondolkozik, még mindig cholita…"; „nem tudják megtagadni magukat, ahogy nevetnek, már messziről látszik, ha ez a valaki régen cholita volt, de ahogy nevet, az nem változott, se ahogy eszik, egészen addig, ahogy megy, mozog, ezért vannak elveszve. Ez egy fatális változás náluk..., ezt látom a saját testvéreimen..., egy nap choliták, másnap nadrágot viselnek, saját maguk nem tudják, mi történik magukkal."

Tehát a városi világhoz való asszimilálódási vágy ellenére nem sikerül az „átvétel". „Ugyanabból a rasszból vagyunk mindketten, de már más az én környezetem és a mentalitásom már nem a cholitát akarja" – mondja Jorge, aki maga campesino, viszont választásában már nem a tradicionálishoz kötődik. Az öltözködés városi modelljének átvétele nem jelenti a tradicionalitás teljes feladását: ahogy a fenti példa is jelzi, a kétféle öltözködési stílus keveredése, váltakozása cholita-chota szerepet jelöl ki a fiatal lányoknak, amely egy sajátos mentalitáskultúra megélésének lehetőségét takarja a colla fiúk igényei szerint.

Szocializáció az indián közösségekben

A szocializációt maga a kultúra írja elő, az egyén és a társadalom viszonyában fejti ki hatását. Sok olvasata, megfogalmazása van, de a legfontosabb szempontjai: egyenértékű a neveléssel, szociokulturális keretben végbemenő tanulási folyamat, mely során elsajátítja az egyén a csoport értékeit, normáit, s elfoglalja a helyét az adott társadalomban. Ez interperszonális folyamat, egyének között hat. Alapvetően a rokoni egység felelős a szocializációért, ez biztosítja a társadalmi pozíciók szabályszerű átadását generációról generációra (*Hollós*, 1993, 103. o.). Az enkulturáció az egyén kultúra szerinti formálását jelenti, az antropológiai szótár fogalom-meghatározása szerint. Az enkulturáció folyamán az idősebbek biztosítják a felnövekvő nemzedéknek a személyes és szociális identitást, az elsődleges nevelők révén, ami mindig a család.

A gyerekkor az életnek az a szakasza, amikor a gyerekek különböző előkészítő mechanizmusokon keresztül szerzik meg a megfelelő kompetenciákat a felnőtt életre (*Golnhofer*, 1996, 177. o.). Jenks (1996) kutatásaira utalva Golnhofer kiemeli, hogy a gyerekkor nem választható el olyan más dimenzióktól, mint az osztály, nem, etnikum. S mindezek mentén a gyerekkort nem egy univerzális jelenségként, hanem kultúránként változó entitásként kell felfognunk, ahol a gyerekek aktív résztvevői, szervezői, alakítói társas életüknek, s nem passzív elszenvedői a társadalmi folyamatoknak. A gyerekek szociális kompetenciái a családi elvárások függvényében változnak. A gyermek döntésekre képes, alakítja a maga világát, maga is konstruálja a társadalmi folyamatokat, amiben él.

Mi a szerepe a gyereket körülvevő tágabb és szűkebb társadalmi hálónak, a családnak, az iskolának és a comedornak a gyerekkor időszakának létrehozásában? Hogyan pozicionálják magukat otthon, az iskolában és a comedorban – felnőttektől függő szabályozott vagy autonóm individualizált egyéneknek (*Golnhofer*, 2005, 65. o.)?

„Amikor kicsi vagy, megnyírják a hajadat" – a felelősség kezdete

A 'compadrazgo' intézménye, azaz a keresztszülő-választási stratégia a vérrokonság mellett működő „szociológiai struktúra" (*Losonczy*, 2004, 43. o.), amely két családot köt össze. Egyfajta szövetség, a szülők által választott, szerződés-értékű, „felbonthatatlan" kapcsolat. A komaság rendszere a spanyolok által az andoki világba integrálódott társadalmi gyakorlattá vált, amely már a gyerek születése előtt köttetik: „az apa vagy az anya keres valakit, aki nevet ad a kicsinek. Egy keresztapát keres neki, szeretettel… Elmegy hozzá, visz neki burgonyát, vagy kukoricát, vagy amije van. Elmegy és felkéri, hogy szeretném, hogy te lennél a gyermekem keresztapja."

Fortunata egyedül neveli gyerekét, szüleivel él. Esetében édesapja volt az, aki a komaságot intézte: „Az édesapám vitt egy ajándék tyúkot, burgonyát, és mondta, hogy szeretném, ha lennél a keresztapja a lányom gyerekének. Ebben az esetben, ha ajándékkal megy, nyilván nem mondhatod azt, hogy nem. El kell fogadnod."

A keresztszülőségre való felkérés szavainak elhangzásával és a felkérésre való beleegyezéssel (a felkérés visszautasítása sértés lenne), tehát az ajándék elfogadásával megköttetik az a szövetség, amely nemcsak a gyerek javát szolgálja, hanem a szerződő felekét is. A „szerződéskötés után" megszűnik a keresztnév-használat, és a megszólítás 'compadre' (komám) és 'commadre'-re (komámasszonyom) változik. Lássuk először a koma, azaz keresztszülő kötelezettségeit a keresztgyerekére ('ahijada/o') vonatkozóan.

A gyerek születésekor már kijelölődik számára a „jövője". A placentát, ha fiú született, a földeken kell elásni, hogy jól dolgozó munkásember legyen belőle, ha lány, akkor pedig a ház sarkában, a tűzhely alatt. *(18)* A gyerek megszületése utáni első három napban elérkezik az első látogatás. „A padrino leönti a gyereket vízzel, ebbe rakni kell sót, és

meg kell jelölni kereszttel a gyerek száját. Majd a keresztszülők adják neki a nevet. Azt mondja, hogy »én adom neked ezt a -x- nevet«. És ezután itatni vele egy kis vizet. Nekem is a keresztanyám adta a nevem, így lettem Fortuna." *(19)* A névválasztásra „jogot szereznek" a keresztszülők. A gyermeknek tehát szimbolikus értelemben két szülő-párja van, így a komákon keresztül egy másik védelmi hálóba illeszkedik az újszülött.

A következő aktus vagy rítus a keresztszülő és a keresztgyerek „hivatalos" találkozásai alkalmával az a keresztelő, melyet fiesta követ. „Ezután két-három évvel a lehetőségektől függően megkeresztelnek. Ekkor ott van a katekista, vagy a pap is. Valójában átadnak az istennek. Nem tudom, ez a szokás ('creencia'). Van, ahol mondják is: »isten gyermeke«, megkeresztelnek és akkor már nem fog megközelíteni az ördög, isten gyermeke vagy."

A már járóképes gyermeknek megrendezik az első hajvágás rítusát, az 'uma rutucu'-t. A „campo keresztelője" egybeeshet a keresztelővel (a család és a keresztszülők gazdasági helyzete alapján), de van, ahol később és ettől külön tartják meg. Ennek feltételei, hogy a gyerek már ne lógjon az anyja mellén ('llullu wawa'), már „önálló" ('pukllaq wawa' – játszó gyerek) legyen. Több szerepe van a keresztelőnek. Egyrészt megkapja a Taytacha védelmét a 'kukuchi' *(20)* megkísértése ellen, másrészt ez egy „egészséget kívánó" ceremónia, a harmadik funkciója pedig a komaság intézménye révén egy másik rendszerbe való bekapcsolódás.

Az andoki világban minden a reciprocitás elve alapján működik, a tisztelet jegyében. Reciprocitás, mint a javak és szolgáltatások cseréje, adás és az arra adott válasz, bizonyos idő elteltével a visszaadás. A gyerek köteles meghálálni, megköszönni keresztszülei segítségét, támogatását a fiatalkorba való belépés, átlépés alkalmával egy ajándék fiestával, ebéddel.

Az első hajvágástól kezdve már rá fognak bízni bizonyos feladatokat, amelyeket lassan-lassan képes lesz elsajátítani. „Amikor kicsi vagy, megnyírják a hajadat" (amely által egyre inkább személlyé válik a gyerek), „...ezt csináljuk, mert mindig is csináltuk". Az első hajvágásig nem fésülik meg a gyerekeket, hanem kócosan, szabadon hagyják.

Albó (1988, 82. o.) szerint a haj ('chujcha'), a körmök és a verejtékezés veszélyt hozhatnak az egyénre. Megválni ezektől a saját testrészektől kockázatos, mert a manipulálásra, a rontásra felhasználhatók. *(21)* Ezért a gyerek haja speciális kezelést igényel. Az első éveiben a haja kibontva, szabadon, levágatlanul és fésületlenül, a maga természetességében kell maradjon. Amikor eléri azt a bizonyos kort, egy ceremónia keretében, a keresztszülőkkel és egyéb meghívottak jelenlétében levágják a gyerek haját, az „értékes" hajcsomókat. „Mindenki, aki ott van, de legfőképpen a keresztanya, keresztapa levág egy csomót és felajánl valamit: adok neked egy bárányt, vagy egy tehenet, így mondják. A másik azt mondja, adok neked 10 bolivianót. Ezt mondják és levágnak egy hajcsomót. Ezt egyesek elrakják, mások elégetik. Attól függ."

Annál „értékesebb" a gyerek, minél több hajcsomója van, ami levágásra kerül. A haj levágásakor elhangzó szavak szerződés-jellegűek, vagyis a vágás közben kell kijelenteni, bejelenteni, hogy én levágom ezt a tincset egy bárányért, vagy húsz bolivianóért, stb.

Az ajándékozás a keresztszülőséggel járó fogalom. „A keresztanya a campón ajándékoz egy tehenet, vagy egy bárányt a keresztgyerekének. A keresztapa is, egy tehenet vagy egy lovat, ami használni fog a keresztgyereknek.. Sok ember van és ugye van a fiesta is, és az összes jelenlévő előtt mondja: »ez az ajándék a keresztfiamnak«. Így mindenki tudja, hogy ez tőle van, és nem tudja elvenni az anyja vagy az apja. Amikor megnő a gyerek, megmutatják neki." A faluközösségekben a keresztelő során nem jellemző a pénz

használata. „A campón nem így csináljak. Nincs ott pénz, ugye. De mindig van tehén, bárány, kecske vagy disznó, tyúk. Mindig állatot adnak."

Amikor levágják a gyerek hajtincsét, minden ajándékozó megtekintheti a gyerek valódi életének kezdő tőkéjét. Így ezzel az aktussal maga mögött hagyja a kötelezettségektől mentes gyerekkorát, hogy egy lehessen azok közül, aki a ház körüli mindennapos feladatokat végzi (*Albó*, 1988, 83. o.).

A komák látogatása a gyerekekre kicsi koruktól hatással van, és ezeket a szerepeket, mintákat már játékaikban is megidézik. „…amikor kicsik voltunk, a testvéremmel házacskát formáltunk sárból és komámasszonyosat játszottunk. Én a nővéremmel voltunk a komaasszonyok, a fiútestvérem volt a koma, aztán cseréltünk. A fiútestvérem érkezett meg a nővéremmel látogatóba és mondták: »commadre, imallnaya casanqui, visita salliqui pasallyu…« és leültettem őket egy kőre, és megkínáltam őket sár étellel. Mert mindig így is van, és volt is ez. Ha megjön a komaasszony, köszöntik egymást, leültetik egy kőre, és adnak neki ételt, ha nincs, akkor kukoricát, bármit, és utána elkezdenek beszélni mindenféle dologról. De minket nem hagytak soha hallgatni ezeket, mert ekkor elküldtek onnan minket. Így volt". E látogatások ismétlődése során találkozik és tanulja meg a gyerek a tiszteletadást, azt a formalitást és beszédfordulatokat, melyek a vendég érkezéséhez, köszöntéséhez és meghívásához kapcsolódnak.

A gyerek élete során a szülei jóvoltából több keresztszülőre tehet szert, és a szülőnek is a gyerekei számától függően több komája és komaasszonya lehet. A lányok esetében a 15. születésnap megünneplése, a házasság is alkalmat ad újabb komák szerzésére. Minél tehetősebb valaki és minél nagyobb fiestával ünnepli az adott ceremóniát, annál több keresztszülőt kér fel. Példaként a faluban egy mesztic tanár gyerekének a 15. születésnapján külön volt padrinója a terembérlésnek, a tortának, a hangosításnak, a díszítésnek, a videózásnak, a meghívókártyáknak, stb. Módosabbak esetében ugyanezek a felkérések a költségek jobb elosztása érdekében megsokszorozódhatnak.

Az andoki világban minden a reciprocitás elve alapján működik, a tisztelet jegyében. Reciprocitás, mint a javak és szolgáltatások cseréje, adás és az arra adott válasz, bizonyos idő elteltével a visszaadás. A gyerek köteles meghálálni, megköszönni keresztszülei segítségét, támogatását a fiatalkorba való belépés, átlépés alkalmával egy ajándék fiestával, ebéddel. A 't'inka' jelentése: „vissza kell adni, újra kell adni". Jorge így emlékezik a t'inkáról: „Ez egy megköszönő aktus, amit csinálni kell. Mert az ő környezetükben nőttél fel, nevelődtél, és néhány dolgot esetleg megtanultál, amit nem csinálnak nálatok, és ezért köszönetet kell mondani. Így formálisan, a szüleiddel együtt. És nem csak te, de ők is ezt viszonozzák, meghálálják, azt mondják, hogy jó keresztgyerek voltál, és elmondják, hogy milyen gyerek voltál." A t'inka adása után kötelességgé válik a keresztszülőnek segíteni: már nemcsak a komák között kölcsönös ebben a viszonyban a segítés, hanem a gyerek is beszáll és része lesz ennek a reciprocitásnak, neki is kell szívességeket tenni. „Nekem is vannak kötelességeim. Ha megyek oda, akkor nem csak sétálgatni megyek, hanem segítenem kell, egy napot dolgozni, vagy ha nincs fa, akkor kell mennem gyűjteni fát, úgy hogy nem várok el érte semmit." „Két apja és két anyja lesz a gyereknek, és így nagyobb esélye lesz jobb jövőre. Sokszor elmegy a keresztszülő a városba dolgozni, ilyenkor szinte kötelessége segíteni a keresztgyerekét, a szülő a városban a keresztszüleihez küldi."

A keresztszülőkhöz való kötődés tehát a gyermek számára éppoly meghatározó, mint a szüleihez, testvéreihez való viszony. Az andoki társadalom alapértéke, forrása és meghatározó morális eleme a tisztelet: „ha a fiam valami rosszat csinál, eljöhet hozzám és beszél vele, vagy velem vagy az apjával, aggódik érte..., néha nem vagyunk korrektek, és a keresztanya is megfeddheti, nevelheti valamennyire…". Így ebben a társadalomban a szocializációnak nem kizárólagos színtere a család, hanem az a tágabb közösség keretei között valósul meg. *(22)*

Nevelés kecsua módra: a munka a nevelés egy formája

Holisztikus szemléletmódot tükröz az andoki nevelési vízió, mely a nevelni és nevelődni hagyni ('uywana') kettősségét olvasztja egybe. Az andoki pedagógiában kiemelkedik a nevelés tevékenységének hármas dimenziója, amelyet az „ama suwa ama llulla ama qhella" (ne válj tolvajjá, hazuggá és lustává) erkölcsi „vezényszó" foglal össze. A tevékenységek alakítják a természetet, környezetet, ennek következményeként magát az embert is. A tevékenység mint munka kijelöl egy hasznos célt. Az andoki nevelés alapjai a mezőgazdasági tevékenységek, melyek mintegy forgószínpadot konstruálnak, segítve a tudások különböző formáinak cseréjét, növényeknek, állatoknak és földnek életben maradását, fajfenntartását.

A családok a természeti környezetükhöz alkalmazkodnak, így fontos elv tehát a gondoskodni és gondozva lenni és a „nevelni a növényeket, mint a gyerekeidet" hasonlat üzenete. „Az én apám megtanított arra, hogy meg kell próbálnod, hogyan kell csinálni, hogy megtanuld." A megtanítás terminus – mint megtanulni együtt élni az élet más formáival – nem az ismeretek közvetítését jelenti aszerint, hogy ezt valaki tudja, más meg nem. A 'companero' (barát, társ), aki tudja, hogyan kell ültetni, megmutatja, hogyan csinálja, „minden társnak mindig van valamije, amit megosszon" – ezek a szólások a családok és a communidad tagjai közt. A tudások és ismeretek cseréje és szocializációja nemzedékről nemzedékre adódik át. A megtanítás tudásátadási és tanulási folyamatként értelmezhető, mely minden esetben türelemmel és kellő időráfordítással történik (belenőnek a tevékenységekbe). A megtanítás mellett a megőrzés hangsúlyozódik: amit a szülők szülei és rokonok megtanultak, az ismeretek átadása a megőrzés valódi lényege. A szocializáció a közösségi életben szerzett tapasztalatok alapján megy végbe. A nevelés alapja a szolidaritás és az együttműködés, mely a szóbeliség révén generációról generációra adja át a kulturális tudást.

A család szocializációs funkciói közé tartozik a gondozás, az interakciós tér biztosítása, a kommunikáció rendjének megalapozása. Az interakciós térben, ahol ki-ki szerepeket tanul és tölt be, a szülő a gyermekét társas lénnyé szocializálja. Kik azok a személyek, akik a gyerek nevelésében részt vesznek? Az egész család neveli a gyereket, de ugyanúgy felelősek a keresztszülők, a nagyszülők és a nagybácsik, nagynénik is, mindenkinek a szava „ér". Mondják, hogy az anya, már azzal, hogy dolgozik, formálja a gyerekeit. Milyen nevelési elveket jelenít meg az anya? Ő az, aki a legtöbb időt a gyerekeivel van, s reggel korán felkel, respektálja, amit az idősebbek mondanak, s amiket a férje mond, egész nap vigyáz a gyerekekre, a ház körüli munkát látja el. Magával a tevékenységgel neveli a gyerekeit, azzal, ahogy mutatja. Kötelessége segíteni a férfinak. „A nőnek kötelessége, hogy segítse a férfi munkáját, a vágyait, hiszen amit ő mond, az jó, helyes."

A nő feladata az, hogy „a tűzhely mellett legyen, vigyázzon az állatokra, tanítsa a gyerekeket". „Nekünk is azt mondták régen, hogy nem játszhatunk, hanem mindig kell, hogy tegyünk valamit, mert ha nem és megláttak, akkor mindig büntetést adtak. Engem úgy neveltek, megtanítottak nem hazudni, nem lopni, s megtanítottak arra, hogy ne legyek lusta." Itt konkrétan látható, hogy azt a nevelési mintát követi a szülő, amiben maga is részesült.

Láthatjuk tehát, hogy az erkölcsi erényvilág – tisztelet, szófogadás, engedelmesség – a hagyományos rend alapja, amely összefonódik a végzett tevékenységgel. „Fel kell kelnie korán, hogy időben menjen dolgozni. A legfontosabb, hogy felelősek legyenek, és megtanulják a tiszteletet, hogy jó személy váljék belőle, aki segít az embertársainak."

A család nevelési modelljét a kölcsönös függőség-kompetencia jellemzi (*Nguyen* és *Fülöp*, 2003, 317. o.), mely elsősorban a falusi-mezőgazdasági társadalmakban jellemző, ahol esetleg több generáció él együtt, s a javak előállításában, a gazdasági termelésben, a gyereknevelés terén is jellemző az egymásrautaltság, s ahol a gyerekeknek konkrét szerepeik vannak a háztartásban.

A fiúk és a lányok tradicionális szerepei

Goodnow (2003, 343) szerint a tevékenységekben, amelyeket a gyereknek végeznie kell, tükröződik a társas és az erkölcsi rend, s ezek biztosítják az útvonalakat, amelyeken keresztül a kultúra résztvevőivé válnak. Mivel az alapvető funkciómegosztásoknál más a viselkedésmód a lányok és a fiúk esetében, ezért külön bontva mutatom be az otthoni feladatokat.

Az iskolás korukig otthon „el kell végezniük azokat a feladatokat, amit adunk nekik, megtanulják gondozni a növényeket, és a kisebb állatokat, fát gyűjteni". LEADA gyerek fő szerepe a család keretein belül végzendő munka elsajátítása utánzás, megismerés után. Először említik, hogy „Megtanulnak beszélni.". Az enkulturáció útját a nyelvben jelölik meg, mely a kecsuát jelenti. „Fontos, hogy tiszteljék a felnőtteket", „amit leginkább meg kell tanulniuk, az a felnőttek köszöntése, üdvözlése". Az üdvözlés, a köszöntés a legfontosabb gesztus, mely minden későbbi szóbeli interakció alapja.LEAD „Meg kell tanítani keresztet vetni, meg azt, hogy köszönjön a felnőtteknek, meg a viszonyokat, tia, tio..." A gyereknek számos rokona van. A tio megnevezés nagybácsit jelent, de mindenkire használják, arra is, aki nem vérszerinti rokon. A tiszteletet fejezik ki vele. „Tiszteletből azt kell mondani, hogy tio, tia. Az engedelmességre neveljük őket." A közvetlen parancs vagy utasítás követésének alapja az engedelmesség, mely feltételez egy felette álló tekintélyt. Az idős nemzedék áll a csoport élén, amelynek feltétlen tisztelettel és engedelmességgel tartoznak. Gyerekként más családtagok gondozásában, ellátásában is aktív szerepet vállalnak. „Az idősebbekkel szembeni tisztelet, megtanítani őket a felnőtteket köszönteni […], nem veszekedni […], vigyázni a házra..." Az erkölcsi, morális érték, mint a tisztelet, az egyén és a közösség jogainak és értékeinek felismerését és méltányolását jelenti. A gyermeket fokozatosan vonják be a felnőttek különböző tevékenységeibe, attól kezdve, hogy járni tud: „a fiút az apjuk elviszi magukkal, akkor, amikor már jár és beszél. Amikor megy munkára a földekre, megfogja a dolgait, meg a fiát és megtanítja a dolgokra. Mivel látja az apját, már tudja, hogy hogyan van, ugyanúgy csinálja, így tanulja meg..." Ezek a hagyományos kötöttségek észrevétlenül a munka világába varázsolják a gyermekeket.

„A lányok ott maradnak. Krumplit pucolni, miután már nagyobbacskák, megtanulnak szőni, vigyázni a testvérére, ők viszik ki ételt a földekre. A lányokat megtanítjuk arra, hogy mit kell tenniük a házban, terelni az állatokat, segíteni a tűzhely körül." „Megtanítjuk vigyázni őket a nagyszülőkre." „Addig nem mehetnek játszani, amíg nem végezték el a feladataikat." Amikor a gyerekeket az otthon rájuk bízott munkáról kérdeztem, hasonló válaszokat kaptam. A most iskolás gyerekek szülei, nagyszülei és saját maguk is ugyanolyan jellegű munkát végeztek s végeznek. „Hoztunk együtt fát, vigyáztunk a tehenekre, meg a bárányokra, aztán mostuk a gyapjút, aztán segítettünk, csak vasárnap volt egy kis pihenés, ilyenkor a férfiak a gyűlésen voltak, ekkor mentünk a folyóhoz halászni, fürdeni...".

Az iskolás kor előtti életszakaszról szóló történetekben a felelősség fogalma a pásztorkodás révén és a kisebb testvérek felügyelete alapján sajátítódik el. Például egy bárány elvesztése már érinti, magával vonja a pachamamával való viszony megtanulását, a morális értékek tapasztalatát is magában rejti. A gyerekkor során a későbbiekben már a fiúk az apának, a lányok az anyának segítenek. Az iskoláskorú fiúk feladatainál megint csak a munkára való tanítás hangsúlyozása látható: „Megtanulják a dolgokat, megismerik a környezetet, és megtanulják a földet gondozni, majd vetni, betakarítani, tapasztalatot szereznek. Segítenek az apáknak a föld körüli munkában és a fagyűjtésben. A fiú gyerekek mindig az apjukkal vannak, vele mennek, úgy 6–7 éves kortól, van, amikor maradnak a háznál, de akkor is elviszik neki az ebédet, de a földek néha egy két órára vannak az otthontól." *(23)*

Az iskoláskorú lányok esetében a legfontosabb személyek, akikkel kapcsolatban vannak, az anya és esetleg a nagymama. „Megtanulnak szót fogadni a szülőknek, hogy legyen kimenetelük az életben. Megtanítani őket a munkára, mint szőni, fonni, főzni, és egyéb házkörüli munkára, azért, hogy egy dolgos nő legyen az életben. Megtanítani a pásztorkodást, a növények vetését, főzést, házsöprést. Segítenek a krumpli ültetésében. Megtanulja a tűzgyújtást, a tűz őrzését. Megtanulják elrendezni az állatokat, adni nekik élelmet, vigyázni az állatokra, sajtot csinálni..." A ház körüli munkát s a sajátos kézműves tevékenységet (szövés, fonás, fonal készítése, orsó használata) sajátítják el, melyek a jövőbeli életük tevékenységeinek, várható családi szerepeiknek felelnek meg.

A következő munkákkal már teljes értékű munkaerőnek számít a fiatal férfi. A tudás birtokában van. A nagyobb fiúk a lányokkal szemben már több mozgásszabadsággal bírnak: „Ők felelősséggel kell, hogy a dolgukat végezzék a ház körül. Már tudják, hogyan kell fát gyűjteni, fát szedni, már tudja, hogyan kell a szamarat felmálházni. Ebben a korban tanulja meg, hogyan kell eladni a krumplit. S meg kell tanulnia, hogyan kell fogni az ökröt, és dolgozni vele. 15 év körül a fiataloknak már tudniuk kell minden munkát a családon belül és a ház körül." S itt látható a legfontosabb szempont a fiúk esetében: ő az, aki a külvilággal kapcsolatba kerül, aki tárgyal, képvisel, családot reprezentál és a gazdasági szerepekbe beletanul. Mint ahogy fent említettem, a férfi az idő ura, a család feje, aki a családot a külvilág felé képviseli. A tanulás tehát nem határolódik el, hanem beleágyazódik a napi tevékenységekbe. A munkába való belenövést egyfajta munkacentrikus szigor révén érik el.

A normaszegés jutalmai, avagy hogyan „fogják" a gyereket – utasításokban való nevelés

A szóbeli fegyelmezés tapasztalataim szerint mindig higgadt, de utasító, soha nem hangos, kiabáló, harsány a szülők gyereknevelése során. Boglár tanár úrnál (1999, 164. o.) olvastam, miszerint a felnőttek, akárcsak egymással, a gyerekekkel is türelmesen beszélnek".

Az ellenőrzés formáinak célja a gyerek engedelmessége. „Ha meg kell büntetni, megbüntetem. „Ha a gyerek hazudik, akkor megégegetem a kezét, a nyelvét, hogy soha ne térjen ehhez vissza, s így megtanulja, hogy ezt nem szabad. Mindig előre kell haladniuk az életben, nem visszafelé." Azt szeretnék a szülők ezzel elérni, hogy a gyerek egy életre megtanulja azt az életbevágóan fontos dolgot, hogy nem szabad, s hogy ne térjen vissza még egyszer ehhez a tettéhez. „Megmondtam nekik, ha nem lesznek a comedorban jók, akkor menni fognak a campóra, s nem tanulhatnak tovább, meg a nagymamához, ott keményen kell dolgozniuk. Nem akarnak odamenni." „Semmilyen módon nem szeretném, hogy felelőtlen és inkorrekt és lusta gyerekeim legyenek. Jó dolgozóvá kell válniuk, akik respektálják a körülöttük élőket." A vezérmondat a hazugságot, lopást és lustaságot tartja a büntetendőnek. A szokásos reakciók ilyen esetekben: az apa megveri szíjjal a gyereket, s ha lop, az anya megégeti a gyerek kezét, s ha hazudik, akkor a nyelvének a levágásával fenyegetőzik. Ha egymás közt verekszenek a testvérek, akkor nem adnak nekik enni eleget, esetleg ketten esznek egy adag ételt.

Egy édesanya hazavitte a lányát egy alkalommal ebéd után a comedorból, mert lopott valakitől élelmet, és megégette a kezét, a tűz fölé tartotta. Egy másik apuka elmondta: „a büntetés azért fontos, hogy majd egyenes és munkásember váljon belőle, most kell a gyereket »fogni, megfogni«". A szülői értekezleten, a büntetés-téma kapcsán a comedorban egy apuka felszólalásában mondta: „részemről kerüljön elő az a pálca, ha nem fogad szót az a gyerek, úgy akkor majd megtanulja".

Ahogy Kapitány (1983, 28. o.) írja, a munkavégzés parancsa annyira erős, hogy már fiatal korban automatizmussá, majd később belső szükségletté válik. A tanyasi iskolában

a tanár szerint a campo nevelése így néz ki: „A campón félénkek a gyerekek, mert azt hiszem, a szüleiktől is félnek, és nem akarnak beszélni, […] a szülők csak parancsolgatnak nekik, rendelik, igazítják ide-oda őket, és a gyerekek, akarják vagy nem, csak teljesítik ezeket [...] ez a campo nevelése [...], nincs az a szabadságuk, hogy amit akarnak, vagy gondolnak, azt csinálják [...], kis koruktól kezdve megvannak a szerepeik, és vezényelve, küldve vannak..."

Fortunata, aki már anyuka, ugyanazokat az utasításokat emlegeti, mint amik az én fülemet is megütötték, s melyeket a tanár is megjelölt mint jellegzetes nevelési stílust: „engem mindig csak küldtek, menj a tehenekkel, menj a juhokkal, vagy, hogy menj, hozz fát, menj vízért [...] mindig ez volt [...], én is néha mondom a fiaimnak, de már nem úgy, mint ahogy nekem mondták..."

Rosaldo tanulmányában (1980) a Fülöp-szigeti ilongók között figyelte meg, hogy ők a hierarchiát az utasításokban tanulják meg. A férfiak utasítják a nőket, a nők pedig a gyerekeket. Nő férfit nem, gyerek nőt nem, gyerek férfit nem utasít. A beszédcselekvés evidenciaként fogható fel, ennek mintájára szerveződik a fiatalok szocializációjának menete. Nem azt mondják, hogy „ez a kanál", hanem, hogy „hozd ide a kanalat". Így az irányítás révén a nyelv használatáról és a gondolkodásról való tudáson kívül eső cselekvési minták átadása is megtörténik, mint például az, hogy „tiszteld szüleidet". Hogyan nevelik a gyerekeiket? – kérdeztem egy másik communidad tanárát: „Nem sokat beszélnek velük, de chicote, az van [...], nem mondják, hogy így vagy úgy van, fiacskám, hanem látod, így előkapják a botot vagy a síjat és megmutatják […] szép szavak nincsenek [...], bot az van! Küldik őket, utasítják [...] csak ezt hallják, menj, csináld [...], nem mondják, csináld, papito, kérlek, így meg úgy, nem [...], ők ezt nem szokták meg, hogy így beszélnek velük, hanem ezeket a szavakat szokták meg, így kell beszélni velük, így értik meg."

A nyugati gondolkodásban referenciát tanítunk, ők pedig direktívát (hozd ide a machetét!), viszonyokat tanítanak. Tehát nem úgy tanítják a világot, hogy ez a kutya, ez meg a ház, hanem hogy „adj enni a kutyának". Ez azt rejti magában, hogy viszonyokat és ezáltal hierarchiát közvetítenek az utasításokkal. „Hétvégére adok nekik feladatot, de akkor meg a tehenekre kell vigyázniuk, nincs idejük, az apjuk megmondja nekik: 'ide kell menj, ezt csináld, stb.', küldik őket [...], és ha az mondja, hogy nem, van leckém, akkor nem, először ezt és ezt csinálod."

A nyugati gondolkodásban referenciát tanítunk, ők pedig direktívát (hozd ide a machetét!), viszonyokat tanítanak. Tehát nem úgy tanítják a világot, hogy ez a kutya, ez meg a ház, hanem hogy „adj enni a kutyának". Ez azt rejti magában, hogy viszonyokat és ezáltal hierarchiát közvetítenek az utasításokkal. „Hétvégére adok nekik feladatot, de akkor meg a tehenekre kell vigyázniuk, nincs idejük, az apjuk megmondja nekik: 'ide kell menj, ezt csináld, stb.', küldik őket […], és ha az mondja, hogy nem, van leckém, akkor nem, először ezt és ezt csinálod."

Golnhofer (2005, 33. o.) szerint a felnőtt ideológiai nézőpont természetesnek veszi a gyermek felnőttektől való függését s a gyermek feletti hatalmát. Ez az én terepemen, az én értelmezésemben máshogy jelenik meg, hiszen otthon a természetes környezetében együttműködik, együtt dolgoznak, s a gyerekekre is rá vannak utalva. „Az ő munkájuk mindig valami könnyű fizikai munka, de már felelősséggel jár [...], erejükhöz mérten [...], 5 éves gyereknek még nem kell az igát húzni, hanem bárányokra vigyázni, de utasítás szerint, nem a saját akaratából. Ő nem mondja, hogy megyek és vigyázok a birkák-

ra, hanem az apja mondja, hogy te mész és vigyázol rájuk, és ha egy elveszik, chicotea..."

Életút-modell mintája a campón – a nyolc éves Elizabeth szombatja

A premodern társadalmakban a cselekvési kompetenciák és munkaelosztások hagyományokon, a lokális közösségek által fenntartott szabályokon alapulnak (*Somlai*, 1997, 22. o.). Itt összefonódnak a gyermekek és felnőttek tér- és időzónái. A kecsuák múltjában az 'allyu' intézménye volt az, a családdal belefoglalva, amelybe a gyermek beleszületett, ezek mint önszabályozó közösségek működtek, működnek. Ez volt az alapvető bázisközösség, ahol megtanulta s megszerezte az élethez szükséges tudást, amely az egyént élete végéig szabályozta a közösség keretein belül.

A lokális települések – a bentlakók igazi otthona – néhány órára találhatók egymástól s Sopachuytól. „Vigyáztunk („miramos los wacas") a tehenekre" – mondták a gyerekek rendszeresen, mikor az otthoni tevékenységük felől érdeklődtem. Elizabeth hét évesen hétköznap a comedorban van, hétvégén otthon. Több alkalommal elkísértem haza, és végigcsináltam vele a feladatait, segédkezni próbáltam, az édesanya utasításait követve. *(24)* Csak a tehenekre kellett vigyázni... Házuk egy völgyben fekszik, a visszhang segítségével kurjongatnak egymással a családtagok. Az anya a házból jól látja, merre vannak a tehenek, így nyomon tudja követni lánya „munkáját". *(25)* Elizabeth-tel állomáshelyünk egy mezőn volt, kis bokrocskákkal, viszont a nap magasan járt, ezért először Eli elment faágakért, majd felpakolta az ágakat a mezőn található bokrokra, és készen lett az árnyékunk, ami alá befeküdhettünk... Voltak tehenek, amelyek a „tilosban jártak" (bementek a kukoricásba vagy a krumpliföldre), de közben folyamatosan szemmel kell tartani a többit is, melyik merre van (körülbelül 20 tehén volt összesen – minden tehénnek van neve, a színe vagy a fajtája alapján). A tehenek helyváltoztatásra való „rávétele" kődobálással, rájuk célzással történik. Néhány óra elteltével, utasításra át kellett őket terelni egy másik területre, amihez megérkezett az édesanya segíteni. Ilyenkor körül kell őket venni és a kigondolt irányba terelni. A tarló a betakarítás után legelőként használható. Ez is egy állomás a legeltetési útvonalak közül.

Egyetértek Punch (idézi: *Golnhofer*, 2001, 62. o.) bolíviai faluban végzett etnográfiai kutatásának megállapításaival, miszerint a gyerekek a gyermekkor kötöttségei közt relatív autonómiát tudnak maguknak teremteni a felnőttekkel szembeni alkuk során. Ilyen a felnőtt-gyermek kapcsolat azon formája, ami a nyugati világban megszokott, mint a munka és iskola világának szétválasztása, illetve a gyermek életkori tevékenységeinek „beszabályozása", a kompetencia és inkompetencia menti szétválasztása nem tehető meg megfigyelései szerint. Szerinte a kölcsönös függés a jellemző szülő-gyermek között, hiszen a gyermekeknek felnőtt feladataik vannak, melyek nem választódnak el a munka világától. A kölcsönös függésen a család „jólétéért" végzett házimunka értendő, melyben minden tag, így a gyerek is részt vesz, melyre a fenti csupán egy példa volt. A hét éves Elizabeth már most tudja: „nem akarok a campón élni, mert akkor úgy fogok szenvedni, mint az édesanyám…".

A munka és a tisztelet

A fenti idézetekben a szülői nevelési ideológia lényege az adott rendszer stabilitása. Szocializációs eszköze a büntetések mellett az együttműködő nevelési stílus. A moralitás oldaláról az engedelmesség és a tisztelet az erkölcsi nevelés fókuszpontjai, amelyet a gyereknek feltétlenül meg kell tanulni, s amelyek a szülők szemében a sikeres nevelés eszközei. Mindezek a viselkedés alapjai, a mások tisztelete és az engedelmesség.

A nevelés elemei a munka köré csoportosulnak. A munka a tanulás egyik formája, melyet folyamatos gyakorlással sajátítanak el. A gyerekek magukra vállalnak és megva-

lósítanak szerepeket a közösségben, de nem ugyanazon képzetekkel rendelkeznek a munkáról és kötelezettségekről, mint a nyugati világ emberei. A közösségekben a gyerekek az élet aktív formáit tanulják meg, míg az iskolai tanulás a passzív formát képviseli, s nem a felelősségre nevel. *(26)*

A gyerekek a mezőgazdaság és az állattartás világában nőnek fel és ők a jövő magjai, akik a jövő ideáját hordozzák. Már kisgyerekkortól megtanulják a családi és társadalmi feladatokat, nemüknek megfelelően, amelyet a szülők saját tapasztalataik révén adnak tovább. A munkaszeretetre szocializálás fontos nevelési tényező.

A gyereknevelés és a felnőttek életének tér- és időzónái itt összefonódnak, a gyereknek egész nap alkalma van az utasítások teljesítésére, állatok felügyeletére, amíg nem jön a következő teljesítendő parancs. Az életterükben nincs külön tér a gyermekek tanulási lehetőségeihez. Valamilyen, és mindig más formában, a munkában találják meg a játékot.

A fiúgyerekek szerepei kifelé, a lányoké befelé, a család felé irányulnak, s a betöltendő nemi szerepek mentén nevelik őket. Nem-specifikus munkamegosztás, a férfi és női szerepek polarizált elkülönítése jellemző. Itt az iskolai neveléssel szemben a gyakorlati, szociális értékek adódnak tovább. Az iskola az írást, olvasást részesíti előnyben, itt a szóbeliség, a szóbeli nevelés él. Itt a nem kellő felelősség díja (mint láthattuk) a büntetés, az iskolában pedig a nevelés egyfajta eszköze. Az ostor itt nevelő-formáló eszköz, ott az erőszak egy eszközének számítana.

Az iskola mint szocializációs közeg

Az iskolás kor elérése a védett világból való távozással jár, amely egyet jelent az idegen kultúrával találkozás első lépésével: a mesztic világgal. Sopachuy környéki tanyákon az ifjúsági életszakasz eseményeit a család mikrovilága határozta meg, mely fellazulni látszik az oktatás intézményesülése révén, így változik az ifjúság társadalmi szerkezetben elfoglalt helye. A következő részben megkíséreljük felvázolni azt a folyamatot, ahogy az iskola mint az írott kultúra reprezentálója hat. *(27)*

Az iskolával kapcsolatos reakciók nem érthetők, ha nem mutatunk rá azokra a relációkra, amelyek a castellanizált társadalom és az őslakosok között fennállnak, s amelyek óhatatlanul is konfliktusos együttélést generálnak. Milyen képet alakít ki a comunidad az iskoláról, milyen elvárással vannak vele szemben? Milyen stratégiákat fejlesztettek ki, és hogyan illesztik bele az élettereikbe? E kérdések megválaszolásával megkísérelhetjük, hogy a comunidad és az oktatás intézményes oldalát egymáshoz közelítsük.

Az iskola és a campo – két rendszer konfliktusai (Pampas de Carmen esete)

A tanyasi iskolák közül Pampas de Carmen communidad kerül bemutatásra. A magaslati zónához tartozik, egy kanyon tetején fekvő kecsua ajkú faluközösség. *(28)* A parcellák produktivitásának visszaesése okozza a migrációt a zafra (cukornádföld) irányába. *(29)* Az iskola a faluközösség révén a hetvenes években alapult, három másik comunidad diákjait is befogadta. 10 éve egy kollégium is felépült, hogy a környező tanyákról érkező gyerekeket elszállásolja, ekkor az iskola létszáma meghaladta a száz főt, 8 osztállyal működött. Pampasra kellett felgyalogolniuk Rodeo, Matela és San Blas communidadok gyermekeinek, ott nem voltak iskolák. Viszont mára ez a helyzet visszájára fordult, alig van tanuló. „Most14 lány és 14 fiú van az iskolában. A comunidadban már nincs is újszülött, nincsenek fiatalok, 40–50 év felettiek vannak [...], a húszasok korosztálya hiányzik, mindenki Santa Cruzba ment..." *(30)*

Megérkezni az iskolába egyeseknek 5 percbe, másoknak, akik a másik communidadból érkeznek, egy vagy két órába telik. Reggel 9 órakor kezdődik a tanítás. „Van, aki negyed tízkor érkezik, vagy fél 10-kor, amikor már átvettük az ismétlést, és olvasunk, akkor jön,

sokszor már a következő nap nem emlékeznek arra, amit előző nap átvettünk, délutánra nagyon elfáradnak, korán, már nyolc felé alszanak, előtte küldik őket a chacrára, hozni kukoricát, vagy fát gyűjteni, az iskola után ugyanúgy dolgoznak." Mivel nagyon kevesen vannak, egy tanár egyszerre tanítja a különböző osztályokat, ami sok nehézséggel jár. Egyszerre elsősökkel, másodikosokkal és harmadikosokkal: „Amikor az egyikkel haladok, a többieknek kiadok valamilyen feladatot és ott kell maradniuk ülve az asztalnál, de mindig csinálnak valamit." Az iskolába járáshoz egy füzet, ceruza kell, könyvük nincs. „Néha a szülők sem figyelnek erre, nem vesznek füzetet, csak úgy küldik el őket, és ha nincs ceruza, akkor valakinek kölcsön kell adnia, de mindenkinek csak egy van."

Az idő és tér más struktúrái

Az iskola nem volt része a szülők túlélési stratégiáinak. Az agrárreformot megelőző időkben a Sopachuyhoz tartozó járásokban nem létezett infrastrukturális oktatási hálózat.

Amikor a családok elkezdenek a comunidadon kívül dolgozni, ezen keresztül kapcsolódik be életstratégiájukba az iskolai oktatás és annak szükségességének felismerése. A családok gazdasági helyzetéből kiindulva érthetjük meg a lakók pozícióit az iskolával szemben.

A szülők saját magukat a gyerekeikkel szembeállítva, azokkal összehasonlítva, a hiányok mentén tudják megfogalmazni. „Szeretném ha előrefelé mennének, hogy ne úgy végezzék, mint én, aki nem tud írni-olvasni, semmit [...], azt szeretném, hogy tanuljanak, hogy legyenek valakik, és legyen szakmájuk, hogy ne szenvedjenek, mint én."

Amikor arról beszél, hogy „valaminek lenni az életben", akkor ez az édesanya már implicite a más formájú szocializációban való részvételre céloz. Ahogy Mendoza (2006) írja, saját múltjának kritikája szól belőle, ami mintegy a saját életformájuk elértéktelenedését, használhatatlanságát jelezné. A családoknak a külvilág felé megtett lépései (a magán-ból a nyilvánosság felé, a rurális létből az urbanizált világba), a mással, az idegennel való találkozás élménye vetette fel a hegemón kultúrával való viszony kérdését. A tapasztalatok alapján oltódtak be lassan-lassan azzal az ideával, hogy a hegemón kultúrának méltóbb értéke van. Az iskolával való találkozás révén, ezen keresztül adják át gyerekeiket a nyilvános körökbe. A tanyasi iskolákba járó gyerekek szüleinek vágya a „valakinek lenni az életben". Az iskolát eleinte a tér- és időrablás intézményeként értelmezték: „Régen a lányok nem mehettek iskolába, a fiúk mehettek csak, a lányoknak nem volt fontos, a fiúk mentek katonának, ezért rakták be őket [...], nekünk a mosás, főzés, szövés, fonás volt, meg a tűzhely..."

Bianchetti (idézi: *Mendoza*, 2006) szerint a colla gondolkodás a természettel harmóniában áll, amely a gyereknevelésben úgy manifesztálódik, hogy a gyereknek nincs egy „kinevezett" helye, ahol fejlődik, magát kifejezi és feltalálja, hanem minden, őt körülvevő hely ilyen. Ezzel szemben az iskola a fegyelemmel az időt és a teret is alapvetően máshogy strukturálja. Vizsgáztató és normatív, ami összevonható az idővel és a térrel, s ami az első összeütközést generálja. Az iskoláztatás révén a családok munkáskezet veszítenek, amellyel a tanár is tisztában van. „Ezek a gyerekek nagyon sokat segítenek otthon [...], vigyáznak a tehenekre, kinn a campón, hazaterelni őket, fát gyűjteni, felügyelni a házra, a földekre [...], mindent csinálnak [...], ha nem az anyukájuknak kell csinálni […], nagyon fontosak otthon [...], például amikor valamelyik gyerek anyjára kerül a sor főzni az iskolában, akkor aznap hiányoztatják a gyereküket, és ők jönnek csak [...], ha jön az anya, akkor a gyerek otthon marad."

Azon túl, hogy az oktatás a teret és az időt máshogy strukturálja, az otthon tereibe is bevisz az iskola tereiből és időiből, a házi feladatok formájában. „Azt mondta apám, minek hozol haza feladatot onnan, ha az iskolába voltál?, akkor minek mész? hogy utána itt csináld? Akkor mit csináltál ott? munka itt is van" (*Mendoza*, 2006). A munka itt is

van – az iskola által indikált tanulási folyamatokon keresztül a családi elvárások szempontjából nem értelmezhetők. De ahogy a gyerek visszautasítja a segítséget otthon, és a szülők kevésbé tudják befolyásolni gyerekeiket, ezért az iskolát és a tanárt mint az egész intézmény reprezentálóját okolják a tisztelet elvesztéséért is, illetve a lustaságot az iskolára fogják. Ahogy az egyik don mondja: „Meg kell tanulniuk dolgozni, amióta egyre többet az iskolába járnak, egyre lustábbak lesznek, nem akarják a munkát elvégezni." A családban annak a munkának van értéke, amilyen mintát maguk kaptak, viszont a tanulással mint munkával, házifeladat-írással egyszerűen a szülők nem tudnak mit kezdeni. A tanár ezt tiszteletben tartva és ismerve a körülményeket jelöli ki diákjai feladatát. „Néha mondja a gyerek: papa van leckém, segíts! – nem, először menj a tehenekhez, vagy a birkákhoz, és a gyerek, mint ahogy a campón megszokta, hogy utasításokat teljesít, mint egy kis katona, megy. Amikor onnan visszajön, mivel már sötét van, megy is aludni […], nincs egy hely, ahol csinálhatják, nincs áram se, a földön írják a leckét, se szék, sem lapok [...], nem is tudják szépen leírni így a számokat, összepiszkolják csak a lapot, elalszanak. Másnap felkel, jön iskolába, és ugyanaz a házi feladat, amit adtam, ugyanúgy visszajön, semmi betű nincs benne [...] És megkérdezem, miért nem csináltad, megbüntetni sem akarom […], nehéz velük..."

Az első önálló lépést megtették a szülők azzal, hogy beíratták az iskolába. Neveltetni hagyják, egy külső szereplőre, egy „idegenre" bízzák a „tulajdonuknak" számító gyereket. Az információcsere, a beszélgetés az értekezletekre korlátozódik, amely a nyelvhasználat kérdését is felveti. Diego keveset beszél kecsuául, a szülők spanyoltudása szintén csekély. A családok, azaz a családfő és a tanár relációjának hiánya a nyelven túl a más mentalitás, más kultúra kérdéseit is felveti. Albó (1995) szerint az iskola látszik az elspanyolosítás fő képviselőjének. Az iskola és egyben a mesztic világ egy emberben van reprezentálva, magában a professzorban, aki egy személyként képviseli az oktatási rendszert. Diego már a második éve dolgozik ebben a tanyasi iskolában, más pedagógiai módszerekkel próbál a gyerekek felé közeledni, és máshogy bánni velük, mint ahogy otthon megszokták. A szülők nevelési módszerére is hatni próbál: „Azt mondom nekik: Önök az apjuk a gyereknek, de én a második apjuk vagyok, és szeretem őket, ők az wawaim [kecsua: gyerek], ne üssék meg őket [...], mi itt a maguk comunidadját szolgáljuk, azért jöttünk, hogy segítsünk, amit tudunk..." Másik ok lehet a példaadás hiánya: a szülők nagy része nem járt iskolába, így a segítségnyújtás hiánya is jellemző. Ahogy a szülők látják, hogy a gyerek sok időt szán a füzeteire, a házi feladatára, azt feltételezik, hogy jól is mennek dolgai, s tudja a feladatát. Illetve a szülők az alapján döntik el, hogy a gyerekük jól tanul-e, hogy a tanár jól vagy rosszul bánik velük az iskolában. A gyerekekkel való együttműködés hiánya is jellemző. Ahogy a gyerek egyre többet fedez fel az iskolai térből és időből, így tudja, hogy az otthoni terekben és időkben ő birtokolja azt a tudást, amit az iskolában szerzett, ami valamelyest autonómiát jelent számára: „De a gyerekek ürügyeket keresnek, hogy szabadon játszhassanak, és ahogy az anyák nem értenek az iskolához, könnyen átverik őket [...] – ezt és ezt kell csinálnom". *(31)* „A fiatalok ma már nem tisztelik a szüleiket, ezt tanulják meg az iskolában. Mi nem tudunk olvasni, hazajön a gyerek az iskolából és mondja, van leckém, nem tudok segíteni, ez lehet igaz és nem is."

Az iskola, az integráció eszköze

Számos tanulmány jut el arra a következtetésre, hogy iskola idegen elem az indián faluközösségekben (*Penner*, 1998, 124. o.), s egyben az egyetlen kitörési lehetőségként értelmezhető intézmény. A szülők hozzáállásában már egy újfajta gondolkodás van az iskoláról és gyermekeik neveltetéséről. A család gondolkodásmódját érő változások mentén értelmezhető az oktatásról és a kultúráról való újszerű koncepciók eredménye is. A

más kultúrával, a városiassággal való találkozással feleltethető meg, amely az állami nyelvhasználatba bevonással jár.

A szülők az iskolázatlanság hiányát magukkal szemben annyiban látják, hogy nem beszélik a spanyol nyelvet. A nemzeti nyelvhez való hozzáférést az iskola első és legfontosabb funkciójaként határozzák meg. Aki járt iskolába, az egy fokkal közelebb érezheti magát, hogy javítson a szituációján a spanyolajkúakkal szemben.

A nyelvhasználat identitás kérdése is. Hiszen a kecsua nyelv életszerűsége a szocializáció folyamatába van ágyazva, a szüleik nyelvi kontextusa, szókincsük az állattenyésztéssel, a marhatartással összefüggő tevékenységeik, feladataik kizárólag a kecsuára épülnek. Ez azt jelenti tehát, hogy a generációk közti közvetítő nyelv a kecsua, akkor is, ha a szülők kétnyelvűek.

A tanuló arra is kötelezve van, hogy egy másik nyelvet abban a napi öt hat órában megtanuljon, ami csak egy csatornából (a tanár által, aki az esetek nagy részében nem beszéli a kecsuát) érkezik. A saját nyelv tanulása és értékeinek felismerése az identitásformálás eszköze: „azt szoktam mondani: a castellano segíteni fog neked, papito, ha mész a faluba, így fogsz majd tudni beszélni az emberekkel, vagy ha Sucrébe, vagy Santa Cruzba mész [...], ha tudtok beszélni castellanót, nem vagytok elveszve [...], de ha csak kecsuát beszéltek, csak itt a comunidadban ér valamit... – így kell kinyitni az elméjüket...!" Az iskolában töltött idő a két nyelv mentén is feloszthető: a formális nyelv a spanyol, de az iskola területén egymással történő interakcióik a saját nyelvükön folynak. Az iskola auláján kívül a kecsua dominál.

A nyelvhasználat, nemzetépítés, nemzettudatra nevelés – nacionalizáció az iskolában

„Dolgozunk, dolgozunk, a munkában nincs pihenés, dolgozunk, dolgozunk, mivel a munka Isten törvénye" – állt a táblán mottóul egy tanyasi iskolában.

A politikai szocializáció során a társadalmi, politikai rendszer adja át, neveli bele az új generációba a „kész", de folyamatosan formálódó nemzetképeket, valóságértelmezéseket, s ezek részeit, a magatartási mintákat, ismereteket, normákat, szimbólumokat. A nemzeti ünnepeket évről évre felidéző felvonulások a nemzeti identitás formálásának egyedi színterei, ahol a gyerekek a falu ünneplő közösségének részévé, sőt inkább alakítóivá válnak, bevonódnak, beavatódnak a társadalmi gyakorlatokba.

Egy ilyen „rítus" a hétfői iskolai zászlófelhúzás is, amikor minden iskolában eléneklik a himnuszt, s az arra a hétre megbízott tanár elmondja, hogy az adott héten milyen napokra s miért kell megemlékezni, közli az ünnepek jelentéstartamát. *(32)* Ez egy más időszemléletre tanítja a gyerekeket, viszont ezek jelentéstartalmait nem otthonról hozzák. A szülők nemzetismerete a gyerekeiké alatt van, s általuk szocializálódnak: „Hogy bolíviaiak vagyunk, nem nagyon ünnepeltük [...], nem tudunk túl sokat erről […], nincsenek így érzelmeink [...], tudjuk a zászló színeit, de így a himnuszt, meg a szövegét, azt nem…"

Az ünnepi felvonulásokból minden hónapra minimum egy jut. Ezek az alkalmak már gyermekkortól kezdve erősítik a haza iránti szeretetet, racionális és ugyanakkor változtathatatlanul érzelmi kötődést is kialakítva, ezzel a nemzeti identitás is „stabilizálódik" a közösségi élményen keresztül. A legszemléletesebb példa erre „a tenger napja" (Día del mar), amikor az elcsatolt tenger jogtalan elvételére emlékeznek *(33)*, s a körzet minden iskolája az iskolai fúvósbanda zenéjére, az osztályfőnök és a diákok által készített feliratos táblával vonul fel a falu főteréig. A feliratok közül egy: „A tenger jog szerint hozzánk tartozik, visszaszerezni kötelességünk" E felvonulásokon az iskola mellett minden állami intézmény a saját zászlójával felvonul. A legjobb tanulók az osztály első sorában menetelnek, jutalmul egy nemzeti színű szalaggal a vállukon keresztbe átkötve, a falu főteréig,

ahol a falra erősített piros szőnyegre helyezik Bolívia címere alá, majd Bolivar és Sucre képe felé a gyerekek szalutálnak.

A gyerekben már óvodás kortól kezdve kifejlődik egyfajta erős érzelmi kötődés az országához. Az ovisok házi feladatai között gyakori a nemzeti szimbólumok, a zászló rajzoltatása, Bolívia nevének leírása. Később a nagyobbaknál a nemzeti hősök személyének rajzolása (Sucre, Bolivar), a függetlenségi háborúk történései körüli időszakra koncentrálva, tehát a közös „nemzetre" helyezve a hangsúlyt (a negyedikeseknél egyszer a matek lecke kérdése volt: hány év telt el Simón Bolivar születése óta?). Mindezen szövegek és tankönyvek elemzése a nemzetépítésről és a bolíviaiság szocializálódásáról szól.

Ami elválaszt: az írni és olvasni tudás

Azt ugye már belátják, hogy az iskola kikerülhetetlen állomás gyermekeik számára, hisz maguk mondják: „csak kifelé lehet menni a campóról, befelé már nem nagyon". Eszerint a szülők elfogadják az iskolát, és tolerálják a comunidadon belül, részt vesznek és szervezik az oktatással kapcsolatos alkalmakat[34], miközben nincsenek tisztában és bizonytalanok mindazzal kapcsolatban, amit az iskola jelenthet. Ez vezet ahhoz a magatartásmódhoz, passzivitáshoz, ami a szülőket jellemzi. A szülők évenkénti visszatérő kérdése a következő: még hány évig kell járattatni?

Az iskolával szemben támasztott követelmények az olvasni és írni tudás, összeadás, kivonás tudása volt. Élve a tanulás adta lehetőséggel, a paraszti létből a munkás létbe léphet át az egyén. Maga az iskola, a tanulás is a munka egy más jellegű formájává vált. Az oktatás egy közeggé, amely más jellegű munkára készít fel. Az iskola nemcsak a munkával való újabb asszociációt jelentette, hanem azon túl az integráció bizonyos formáját, a „bolíviainak lenni" büszkeség-érzését is – melynek felelősei kizárólag a tanárok.

Mendoza (2006) szerint mindehhez hozzájárult a comunidadban megforduló, velük kapcsolatba lépő különböző foglalkozásúakkal való közvetlen találkozás. Ennek megtapasztalása, az új intézmények és azok alkalmazottainak jelenléte (doktor, nővér, pap, tanár, hivatali munkás) mindennapivá vált. Ebből jöhetett a gondolat számukra, hogy a tanulás és a munka között van egy megfeleltethető reláció, mely egyben az integráció első lépése. A gyerekek projekciói is ezt támasztják alá. Amikor írásban kérdeztem őket, mik szeretnének lenni, a következő válaszokat írták: Sofőr – elvinni az embereket és a betegeket; nővér – segíteni a betegeknek; doktor – a szegényeket meggyógyítani; autóval dolgozni; tanár szeretnék lenni, mert szeretek segíteni a gyerekeknek, akik nem tudnak semmit. A válaszokban a comunidadba járó, dolgozó külső intézmények képviselői jelentek meg.

Azt ugye már belátják, hogy az iskola kikerülhetetlen állomás gyermekeik számára, hisz maguk mondják: „csak kifelé lehet menni a campóról, befelé már nem nagyon". Eszerint a szülők elfogadják az iskolát, és tolerálják a comunidadon belül, részt vesznek és szervezik az oktatással kapcsolatos alkalmakat *(34)*, miközben nincsenek tisztában és bizonytalanok mindazzal kapcsolatban, amit az iskola jelenthet. Ez vezet ahhoz a magatartásmódhoz, passzivitáshoz, ami a szülőket jellemzi. A szülők évenkénti visszatérő kérdése a következő: még hány évig kell járattatni?

A tanár szerint úgy tűnik, csak kívülről érdekes beírattatni a gyereket az iskolába: „Leginkább a Juacito Pinto *(35)* miatt járatják iskolába [...], kevésbé érdekli őket, hogy

tanuljon [...], ezt a bónt is adhatnák inkább az év elején, amikor az iskolai dolgokat kell venni [...], egyesek ebből semmit nem költenek a gyerekeikre [...] De csak rutin, semmi más […], mennie kell az iskolába […], küldik […] ennyi az egész, nem gondolják végig, hogy azért fontos, hogy egy napon jobbak lesznek, mint ők [...], csak azt mondják: ez az utolsó év, hogy a fiam megy, vagy hogy még mennyi hiányzik neki?; nem mondják, hogy innen majd megy Sopachuyba, tanulni, hanem azt mondják: ott nem tud pénzt gyűjteni, nem tud spórolni, menjen egyből Santa Cruzba!" Mivel nem terem egyből szakasztható gyümölcsöt, mint az általuk megszokott munka, így azt a munkafolyamatot részesítik előnyben, amely „azonnali" látható eredményeket ad.

Mivel még döntéseiben a szüleire van utalva, esetenként megtörténik, hogy a kötelező osztályok elvégzése után a szülő úgy látja, a legjobb, ha a gyerek elmegy a városba dolgozni. A faluközösségekben a gyerekek az élet aktív formáit tanulják meg, míg az iskolai tanulás a passzív formát képviseli. *(36)* Az otthon és az iskola a gyerekek számára két külön világ, amely naponta relációba kerül.

A „valakinek lenni az életben" érzés felismerése megtörténik, de sok esetben nem tudják, milyen és hová vezet ez az út. A gyerekek szociális kompetenciái a családi és az iskolai elvárások függvényében változnak. A gyermek alakítja a maga világát, ezáltal az őt körülvevő társadalmi folyamatokra is hatással van. Az iskola és a comunidad relációjában jelen vannak a szembeállások és ellentétek a két mikro-szisztéma, az iskola és a család közt, amely a más elvek mentén struktúrált kultúrák között zajlik.

A comedor mint másodlagos szocializációs intézmény

A comedori nevelés ideológiája

A nevelés az egyén és egyén viszonyára szorítkozik, viszont a szocializáció folyamán ez az egyén beilleszkedik a közösségi és társadalmi környezetbe, a két folyamat nem elválasztható. Más nevelési célok és nevelési módszerek érvényesülnek az egyházi intézményrendszer törvényei, elvárásai, normái szerint, a szülői nevelési kompetencia háttérbe szorításával. A hasonló társadalmi, kulturális háttér más-más módon megélt gyerekvilágokat teremt.

A comedori gyerekek nagy része először a campón járt iskolába, majd a szülők gazdasági döntései révén kerültek be az intézménybe – ki hosszabb, ki rövidebb időre. A comedor német segélyek által fenntartott hely, mely európai elvek s igen kötött időbeosztás szerint működik, kecsua apácák vezetésével, fontos funkciója a gyermekmegőrzés. A belső fluktuáció igen nagy, gyakran cserélődnek lakói. Kettős szocializáció folyik itt, a helyben dolgozó falubeliek is a munkába szocializálnak, továbbá a gyerekek a comedorban az együttélés szabályait, a viselkedési mintákat sajátítják el, s emellett vallásos nevelésben is részesülnek.

A település legújabb kori történetének kiemelkedő személyisége Padre Juan, aki pasztorációs munkáját a faluban végezte, épített egy kórházat, egy utcát több, mint húsz házzal, és sok egyéb szociális tevékenységet végzett. Az intézményt is ő hozta létre 1995-ben. Tapasztalta, hogy az itt lakók nagy része sok szociális problémával küzd, mint analfabetizmus, szegénység, s esetenként alkoholizmus. A nővérek munkájának célja, hogy biztosítsák a gyerek alapvető szükségleteit, s főként a házi feladat segítése során jobb iskolai eredmény elérését. Gyakran a szülők nem tudnak ebben segíteni, hisz maguk is írástudatlanok, vagy sok esetben magával a spanyol nyelvel is problémájuk, nehézségük van, tehát otthonról nem hoznak kész mintát, ami a tanulásra ösztönözné őket.

A comedor napköziként funkcionál azoknak, akik a faluban laknak, s itt étkeznek, készítik a házi feladatunkat, este hazamennek. Hétvégén ők otthon tartózkodnak. A gyerekek másik része itt lakik, ők a környező tanyák gyerekei, vagy sopachuyiak. Akik ide

küldik a gyerekeiket, kecsuák. Sokan közülük Argentínában vagy Santa Cruzban, Sucrében, Chaparében, Cochabambában dolgoznak. Tehát a hely mintegy kiszolgálja a migrációt. Más esetben, bár a szülő otthon tartózkodik, nincsen elegendő élelem a gyermek ellátására, vagy pedig egy szülő egyedül neveli a gyermekét. Így átalakul a család szerepköre, s változik a comedorban élők szerepe. A comedor természetesen nem ingyenes, de jelentős egyházi és állami támogatásban részesül. A bentlakók szülei 60, a bejáróké havi 30 bolivianó hozzájárulással bízhatják a comedorra gyereküket. Aki nem tud esetleg pénzzel fizetni, havi 5 napi közmunkával ledolgozhatja (férfiaknak kertásás, egyéb segédmunkák, nőknek kukorica-őrlés, mogyorótisztítás, ají-őrlés, egyéb konyhai előkészítő munkák révén).

A comedor mint másodlagos szocializációs közeg

Adam Smith nyomán Somlai Péter (1997, 26. o.) bevezeti a „funkcionális differenciálódás" fogalmát, mely átrendezi a szocializáció intézményrendszereit. A differenciálódás során új módjai és intézményes közegei alakulnak ki a társadalmi alrendszerek működésének, azaz megváltozik a társadalom szervezete és a kulturális átörökítés folyamata, majd ezek a változások idézik elő a szocializáció mai módozatainak kialakulását. Ez elkülöníti és funkcionálisan szabályozza a szocializáció intézményeit, kiterjed az intézményekbe foglalt társadalmi státuszokra és szerepekre, az emberi tevékenységekre, az egyének magatartását, illetve együttműködésük rendjét szabályozó normák tartalmaira, az értékekre és motivációkra. Ha jól értelmezem, akkor ennek a differenciálódásnak egy példája lehet a comedor mint intézmény. Somlai szerint a gyermeklét új tartalmai akkor bontakoztak ki, amikor megváltozott a családok szervezet, funkcióköre. Itt is éppen erről van szó: a családok egy része az időszakos migrációban talál megoldást. Arra még nincs módja a családfenntartónak, hogy a családjával más városban kezdjen új életet, ezért a szülők gyakran külön-külön keresnek munkalehetőséget a falutól távol. Ekkor jól jön nekik a comedor szociális védelme, amely így a családot is segíti.

Napirend – az idő és a tér strukturálódása

A gyerekek napjainak kisebbik részét (mintegy 5 órát) az iskolában, a maradékot a comedorban töltik. Reggel 6-kor a comedori gyülekezőkre invitáló harang ébresztőt jelez. Felkelés, átöltözés, fogmosás (ha van még fogkrém s fogkefe), hajfésülés (nagyon fontos a tiszta, ápolt hajjal való megjelenés, ez a haj vizezését és átfésülését jelenti). Mikor mindenki elrendezkedett a szobában (ez tíz-tizenkét főt jelent), akkor újra megrázzák a csöngőt, hamar le kell futni a gyülekező színterére ('patio'), beállni a nemnek megfelelő sorba, a magasság szerinti megfelelő helyre, s várni. Ha már mindenki ott van, akkor az ott sorakoztató önkéntes beenged a comedorba, ahol már meg van terítve az asztal, azaz minden asztalon körben műanyag tányér, rajta a kenyér s mellette egy pohár forró ital. A bevonulás után ima, amit a heti imafelelős kezd el reggeli alatt, fél nyolckor befejező ima, majd mindenki az udvarra távozik. A bentlakók a szobába mennek, bepakolják az iskolában használandó füzeteket, majd nyolc előtt tíz perccel elindulhatnak az iskolába. De hamarabb nem, mert a nővérek szerint akkor csak az utcán csatangolnak. Elmennek az iskolába a kicsik (1–3. osztály). Otthon maradnak a nagyobbak (4–7), és írják a házi feladatukat. Háromnegyed egy felé megérkeznek a kicsik, sorakozó, irány a comedor, ebéd a reggelihez hasonló körülmények között (sorakozás, ima, evés csöndben, ima, távozás). Egy óra tájt ebéd, akinek turnusa van, törölget vagy mosogat. Fél kettőkor a nagyok indulnak iskolába, kicsiknek következik a játék, futkosás szabadon a comedor területén háromig. Szól a csengettyű, s mindenki elindul a csoportjához a megfelelő terembe a házi feladatot írni. Itt a felügyelő segíti és koordinálja a munkát, s fegyelmezi

a csoportot, próbálja rendbe szedni őket, mindenkivel gyakorolni az olvasást, esetleg egyéb korrepetatív feladatokat ad. Hat óráig, amikor is jön a vacsora (fél 7 felé), már szól a csengő, irány kézmosás, sorban állás, ima, evés, ima, távozás. (Csütörtökön mise van 7-től, akkor sietni kell.) Ekkor már körülbelül fél nyolc van, némi játék az udvaron, majd mindenki bevonul a szobájába, és nyolc óra felé a felügyelő jön, s következik a lefekvés. Vagyis ruhacsere, és fogmosás, arcmosás, lábmosás vödörben (fürdés vasárnap a folyóban, és szerdai nap reggel), közös esti ima, pizsamacsere (ami számukra teljesen idegen – német segélyekből egyen-pizsamát kapott a comedor, amit kötelező esténként viselniük) és alvás... S már kezdődik is a következő nap.

Életút-modell mintái a comedorban

Reyna (5), Pero (7), Ana Maria (9) testvérek. Az előző fejezetben bemutatott campón kezdték az iskolát, most a comedorban, száz másik társukkal élnek. A comedor nagy lehetőség nekik, hiszen addig a nagymamával laktak. A szülők rá voltak kényszerítve, hogy munkát vállaljanak a falutól távol, Santa Cruzban, így a gyerekeiket mindig a nagyszülőkre kellett bízni. „Nem akarom, hogy úgy nőjenek fel a gyerekeim, mint én, folyamatosan gyalogolva, megrakott háttal, cipekedve a campo és a falu között. Azt akarom, hogy jobb életük legyen. Azért is küldöm őket a comedorba, hogy tanuljanak, ott legalább szót fogadnak, együtt vannak, tanulnak szépen, esznek is jól, mi meg tudunk menni és tudjuk, hogy jó helyen vannak. Én bent akarom hagyni őket, ameddig csak lehet" – mondja Reyna édesanyja, Leoni. 26 éves, a három gyerek édesanyja, cholita. Évek óta Santa Cruzban dolgozik, a nagy piacon Ramadán, amely a sopachuyiakat befogadó körzetben van. A férj ugyanazon a piacon mint cargador (a vásárlók talicskába rakják a terményeket, amit a cargadorok a taxiig tolnak) dolgozik. A gyerekek biztos helyen, a comedorban vannak ez idő alatt. A gyerekeik már voltak a városban: „Mikor a Reynával meg az Ana Mariával voltam, ők is mindig árultak az utcán cukorkát, rágót. Összeszedtek minden nap négy, öt pesót. A Reyna azért is beszéli jól a castellanó, mert ott volt velem." A család generációi így térben is messze kerülnek egymástól. „Tavaly a Pedro még a nagymamájával lakott, ott járt iskolába. De nem szeretett ott lenni. Mennie kellett fát gyűjteni, magára felkötni, hazacipelni… S a gyerekek sem voltak együtt, az Ana Maria az én anyukámnál volt, ott járt iskolába, a Reyna meg velem. Így most együtt lehetnek mind a hárman egy helyen".

Ahány gyerek, annyi élettörténet. A helyek, ahol laknak: Sopachuyhoz tartozó comunidadok, mint Milanes alto, Pampas Punta, San Pedro, Silva, Horcas. Hogyan élik meg a bent élő gyerekek a szüleik távolságát, milyen reményekkel várják őket haza, hogyan tartják a kapcsolatot velük abban az esetben, ha más városban dolgoznak? „– Hol van az apukád? –Santa Cruzba dolgozik. – Mit dolgozik? – Dolgozik, pénzt keres. – Mennyit? – Dollárt." Sok esetben a gyerekek nem tudják, mit dolgozik az édesapjuk, és azt se, mikor érkezik. Örömmel számolt be nekem mindig Reyna és testvérei is, ha valami hírt hallottak az édesapjukról, hétvégente ha telefonált *(37)*, főleg, ha csomagot küldött Santa Cruzból, naranccsal, gyümölcsökkel, mely presztízs-értékkel bír, és rivalizás tárgyává válik egymás között. Reynát, ha megkérdezem, mit szeretne majd csinálni az iskola után, mindig büszkén Santa Cruzra utalt: „Ha véget ér az iskola, az anyukám el fog vinni Santa Cruzba, ott maradunk és ott dolgozunk." Az év folyamán a gyerekek mindig elmesélték az aktuális családi terveket, helyzeteket, mely mind a munka és Santa Cruz köré csoportosult.

A comedor sok esetben átmeneti megoldást kínál a szülők számára, mint ez Pedróék esetében is megtörtént. A Santa Cruz-i gyümölcspiac kamionsorán (épp ott jártamkor) Leoni egy dinnyével megrakott kamion egyik árusa volt. „Reggel 4-kor jövök, korán, mi? 6–7-ig délután... 40–50 boliviánót adnak minden nap... itt van pénz [...], de ott sokkal

szebb a campón [...], itt csak elfáradsz... este 8-kor hazaérek, 10-kor már alszom... 3-kor fel kell már kelnem [...], minden hétfőn 3-kor ott kell lenni, akkor jönnek a kamionok."

Leoni 3 gyereke pár hónappal ezelőtt még a comedorban, bentlakásos kollégiumban éltek, és nagyon ritkán találkoztak csak szüleikkel, ami megviselte őket, azért döntött most úgy a család, hogy kiveszik a gyerekeket, és magukkal viszik. Ma Pedro mint hordár dolgozik a piacon, az iskola mellett, Reyna 6 évesen egy cholita 3 éves kislányára vigyáz, Ana Maria szintén kisgyerekre vigyáz az iskola mellett. S egy palatetős fakunyhóban laknak egy nagyobb ház udvarán, amelynek minden helységében más és más család lakik.

A család migrációs döntése a nagyszülők nemtetszését váltotta ki, mivel a szülők keveset keresnek, a bérleti díj és a gyerekek taníttatása is nehézkes, ezért kellett a gyerekeknek is munkába állniuk. Pedro büszkén mesélte, hogy ő már vett magának új nadrágot és inget, a saját pénzéből... A campón a földdel való munka lett volna predesztinálva számukra, a comedorban egyfajta szabad gyereklét, addig a szüleik döntései nyomán a család gazdasági döntéseinek önálló szereplőivé váltak.

A comedor vallásos és világi missziója

A vallási intézmény tevékenysége révén nagy társadalmi szerephez jut a faluban. A hely vallási missziója a nővér szerint: „Comedor működtetése és fenntartása a San José nővéreinek feladata. Filozófiánk keresztény. Krisztus szeretete sürget minket. A filozófiánk szerint a következő aspektust tartjuk fontosnak: hagyjuk, hogy a gyerekek felfedezzék Krisztus szeretetét és közeledjenek feléje az alatt az idő alatt, amíg a comedorban velünk együtt vannak. Célunk elérni, hogy a gyerekek felfedezzék a kegyelmet és az erényeket, melyet kaptak."

A vallásos közösség saját mozgásterét fenntartani, növelni egy ilyen intézménnyel is tudja. Minden kérdés mögött ott van a vallásos és profán intézmények, közösségek viszonyának kölcsönhatásának kérdése is…

A Comedor célja: a gyerekek világnézetére hatva a katolikus világkép erősítése, az egyazon hitűek közösségének megteremtése a szociális segítségen túlmenően. Tomka (1986) szerint a vallásszociológiát két irányból lehet megközelíteni: egyrészt hogyan épül bele a vallásosság a személyiségrendszerbe, a másik pedig, hogy a vallásos meggyőződés, nevelés miképpen hat a szocializáció egyéb területeire. Ez elősegíti az emberi kapcsolatok kiépítését, növeli a kezdeményező-készséget, azaz nemcsak hitrendszert jelent, hanem társadalmi elvárásoknak való megfelelést is, tehát a szocializációt jelentős mértékben befolyásolja.

Tomka (1986, 101. o.) Allportot idézi, amikor megkülönbözteti az intézmény-orientációjú és a belső orientációjú vallásosságot. A külső vallásosságnál a hívő előnyöket, kényelmet, státuszt, biztonságot vár tőle. „Ez a vallás az életben nem vezérmotívum, hanem csak az eszköz szerepét játssza, az önérdek egyes formáit szolgálja és racionalizálja." Véleményem szerint a comedorról való gondolkodás mentén a szülők formálisan ez utóbbi felosztásba sorolhatók.

A comedorban pasztorációs munka folyik, mely nemcsak a gyerekekre, hanem a szülőkre is egyaránt vonatkozik. Míg a tanár a gyerekeken keresztül próbálja nevelni a szülőket, vagyis próbál rájuk hatni, addig a comedorban ez kiegészül. A szülőket a keresztény erkölcsi erényvilág, a jézusi gondolatok példái mentén is próbálják orientálni, s az általuk megmutatott módon szocializálni a vallásra nevelésre.

A vallásos elemek a comedorban a mindennapi rutin során is megmutatkoznak. A nap folyamán közösségi imákra az étkezések előtt és után, illetve lefekvés előtt az ágyban felülve kerül sor. A vallásgyakorlás irányított idői a napi imák mellett a hetente háromszori misehallgatás. A templom liturgikus terében az oltár jobb oldalán található padso-

rokat a comedori gyerekek foglalják el. A lányok szerint a legjobb dolog a templomba járásban az éneklés, a nagyobbak megfogalmazása szerint azért szeretnek templomba járni, mert szeretik az ottani énekeket.

Amit jobban szeretnek, az a falu profán tereiben megmutatkozó vallásgyakorlat. A falu négy nagyobb utcájában a négy részre osztott gyereksereg részt vesz a vasárnap esti, mindig más háznál megrendezésre kerülő fél órás imádkozáson, ahol együtt énekelnek, felolvasnak egy részt a *Bibliá*ból, és azt szabadon értelmezik, általában kecsuául. Ezen alkalmakon a nővérek ritkán fordulnak meg, éppen ezért kötetlen lehetőség ez arra, hogy a kötött vallási rend társadalmilag viszonylag szabadabban kifejeződjön, és a felnövekvő generációt a nem hivatalos egyházi emberek mellett akár a falu gyógyítói, katekétái (és bárki, aki jelen van) „vallásosságra" neveljék. Egyben jó közege is a népi vallásosság egyéni praktikák közösségi megélésének, terjedésének, továbbélésének. Helyszín, ahol mindenki hozzászólhat az adott bibliai szakaszhoz, és a saját életükben tapasztalt csodáikkal írhatják felül, értelmezhetik újra az aznapi evangéliumi szakaszt. Tanúságtétel alkalmai is, ahol egy-egy jó módú őslakos elmondja, mi a hit: „Kérhetitek Jézust, a Szüzecskét vagy bármely szentecskét, hogy segítsen, ez a hit." A történelmi egyház jelenlétének peremén ezekből a forrásokból is töltekezhet a gyermek és a felnőtt, a sopachuyi őslakos és a campesino egyaránt. A külső vallásossággal szemben, amit a comedortól megkapnak, ezeken az alkalmakon a belső, rejtettebb, az otthoni praktikákhoz „közelebbi" vallásosságukat élhetik meg.

Bolíviában mindenhol kötelező a katolikus vallásoktatás, így az iskolában, hittanóra keretében a fentieken felül még heti két alkalommal részesülnek vallásos neveltetésben. A vallási hagyományokat sajátosan gyakorló, szinkretista környezetben a comedor központosított katolikus bázisközösségként értelmezhető, amely a vallási kultúra egy konkrét megvalósulásának számít.

A helyszíni megfigyeléseken alapuló antropológiai elemzés bevezetőjében leírt szempontrendszer szerinti megállapításaim a következők: úgy vélem, az intézmény mintegy kiszolgálja az iskolai oktatást, azaz az iskolai munka folytatásának helye. A nyugati mintára épült comedor létrehívása egy sajátos átalakulási folyamatot enged láttatni, amely mintegy akaratlanul is asszisztál a változásokhoz. A szabályozott comedori rendszerben élés befolyásolja a gyerek életének és tevékenységének kereteit. Az élet időrendje, időtere teljes szabályozás alá kerül, szemben az otthoni viszonylagos autonómiával. Itt az iskolához alkalmazkodva az időkeretek mintegy duplikálódnak.

A hely világi missziója

A szülők igényei alapján a hely misszióját a migráció kiszolgálásában adhatjuk meg, amellyel késleltetik a gyerekek városba kerülését. Az intézmény célja nevelési, oktatási és gondozási funkciók ellátása. A nővér megfogalmazása szerint: „Elérni, hogy a gyerekek jó oktatásban, nevelésben és étkezésben részesüljenek, hogy folytatni tudják az életüket." „A gyerekek közül sokan olyan családból jönnek, ahol a család egy része külön él, vagy az apa, vagy az anya elhagyta a családot, vagy a szülők más városban dolgoznak. És akik bent laknak a comedorban, messze laknak s nem tudnak hazamenni a közösségükbe gyakran. Egy másik faktor, ami miatt ezek a gyerekek a comedorba jönnek, az gazdasági, nincsenek jól táplálva, vagy nincs mit enniük otthon és ezért

sokan közülük nem akarnak visszatérni az otthonukba, inkább itt maradnak a comedorban hétvégente is."

A comedorba való belépés nagyon megviseli az új belépőt. Pasqualina és nővére évközben érkeztek a comedorba. Napokig alig ettek valamit, sírtak, egy ágyban aludtak, holott mindketten kaptak külön ágyat. A beilleszkedésük nehezen ment, magukkal a szükségletek kielégítésével voltak gondjaik. „Nem tudom megenni itt az ételt, nem olyan, mint otthon". Ez több újonnan érkezett gyereknél előfordult. Az első időszakot nagyon nehezen viselik, amíg nem alkalmazkodtak a közösséghez, meg nem szokták az új normákat, rengeteg szabályt, és bele nem kerülnek a comedor lüktetésébe, ritmusába.

A nővérek elmondása szerint itt nem csak az iskolára készítik fel a gyerekeket, hanem a higiénés viszonyaikon is javítani akarnak, a heti kétszeri mosakodás, napi fogmosás, étkezés előtti kézmosás s a jól szervezett időbeosztásuk felépítésével. A turnusokban való együttműködés jól szervezettnek tűnik. Külön turnus van a mosásra, a hétfőnkénti kenyérsütésre, mosogatásra, felmosásra, stb. Ezen túl marad idő a kötelező házi feladat teljesítését követően közösségi labdajátékokra is.

A helyszíni megfigyeléseken alapuló antropológiai elemzés bevezetőjében leírt szempontrendszer szerinti megállapításaim a következők: úgy vélem, az intézmény mintegy kiszolgálja az iskolai oktatást, azaz az iskolai munka folytatásának helye. A nyugati mintára épült comedor létrehívása egy sajátos átalakulási folyamatot enged láttatni, amely mintegy akaratlanul is asszisztál a változásokhoz. A szabályozott comedori rendszerben élés befolyásolja a gyerek életének és tevékenységének kereteit. Az élet időrendje, időtere teljes szabályozás alá kerül, szemben az otthoni viszonylagos autonómiával. Itt az iskolához alkalmazkodva az időkeretek mintegy duplikálódnak. Hasonlóan szabályozott a gyerek térbeli mozgása, mely az otthonihoz képest itt gyér, s a környezet sem természetes. Kívülről szabályozottak tevékenységeik és személyközi kapcsolataik is. Viszont a szabályozott idő nagy részét tanulásra „szabadon" felhasználhatják. Mást jelent a munka otthon, s mást jelent itt. Itt a tanulás a munka, míg a campón a munka a tanulás.

A szocializációs minták átalakulásának társadalmi jelentései a migráció és a modernizáció mentén értelmezhetők. A közösségek, így a család változása is ide tartozik, az őket fenntartó kohéziós erők fellazulnak, szerepük átértelmeződik, s ezek alapján a gyerekek elé állít egy követendő mintát, jövőképet, mely eltérő értékek mentén szerveződik. Egyben átalakítja azokat a működő struktúrákat, melyek adott esetben a gyerek nevelését, enkulturálódását eddig jelentették.

A comedori politika a gyerek és a felnőtt világának elválasztását segíti elő, a gyerek világának kizárását a felnőttekéből. Tehát a comedor nem a család hagyományos normáit közvetíti, hanem új gyermekszerepeket ír elő, tömegesíti, vallásos felügyelet alatt és szigorú időbeosztással szervezi a gyerekek életét. Bizonyos szinten a gyermekeket felmenti az eddigi hagyományos társadalmi kötelezettségek alól.

Somlai (1997, 168. o.) szerint az egységesített intézmények veszélye, hogy nem hagynak elég játékteret a felnőttek és gyerekek alkudozásai, egyezkedései és szociális kreativitása számára. Itt jelen esetben pontosan erről van szó. Hogyan pozicionálják magukat a comedorban? Egyfajta egérutat nyernek az otthoni munka alól, és kényelmesen eltelepszenek a tanulás égisze alatt.

A nagycsaládból való kiszakítás és a fent említett individualizáció jó alkalmat kínál a fiatalnak arra, hogy egy új közösséghez tartozva újfajta autonómiákra tegyen szert az újszerű kötöttségek megléte mellett. „Ahogy megérkeznek a faluba, egyből önállóak akarnak lenni, csak kérnek és kérnek, ez meg ez hiányzik, mondják a szüleiknek, de valójában nem hiányzik nekik semmi..." Az önállósodás folyamata azonban a korábbi élettől való minél messzebbi eltávolodással jár. S ez a későbbiekben erősödik a középiskolába kerüléssel. A campón a napot a munka strukturálja, a munkával töltött idő nem választható el a nem munkával töltött időtől. Dona Antonia mondja: „régen nem volt

nekünk így időnk [...], ők boldogan gyalogolnak s közben mondják, hogy rengeteg leckém van, nincs időm csinálni ezt meg ezt […], de nem így van ez [...], a campóra – na oda végképp nem akarnak menni…"

Aki nem dolgozik, gyanús. Ennek következtében nem helyeslik és nem támogatják azokat az időtöltési formákat, amelyek nem járnak munkával, magyarul nem produktívak. A szabadidős tevékenység megjelenése egybeeshet az otthoni, addig megszokott napi rutinok és az azon túl kezdődő munka elmaradásával is. A tanyavilágról a hagyományos közösségi szabályok nyomása alól kiszabadult fiatal utolsó gondolata, hogy hazamenjen segíteni: „már megszoktuk, hogy nem akarnak jönni segíteni, és mindannyian mondjuk, hogy minden lehetségest megteszünk, hogy jól menjen nekik, és amikor elkezdenek a kinderbe járni, aztán az iskolába, majd jön Santa Cruz... – ezt világosan lehet látni, csak nem tudni, mi lesz évekkel később [...], mert mi szeretjük a campónkat, és con carino csinálunk mindent [...], de tudom, hogy a gyerekeim már nem [...], már nincs kapcsolatban velük."

Másrészt ez előrevetít a középiskolás koruk és szerepeik felé, ahol az autonómiák kijátszása révén a szüleik világától kerülnek távolabb. Egy köztes térként fogható fel a comedor: egyrészt állandó a fluktuáció, az év bármely részében meggondolják a szülők és kiveszik a gyerekeiket, saját életstratégiájuk alakulásához igazodva. A comedori gyerekek nem a család és a comunidad közösségélményébe kapcsolódik bele, hanem a saját kortárs közösségük közösség-élményei válnak normává, abban erősödnek. A comedor mintegy kiszolgálja a migrációt és az emiatt széteső családokat segíti azzal, hogy gyerekeit befogadja és neveli. Mindennek a veszélye, hogy nem a „hagyományos módon és szereplőkkel nőnek bele kultúrájukba". Kikerülve a campóról, a kollégiumban az individualizálódás jelenségével találják magukat szemben, amelynek gócpontját dona Dioni, egy ott dolgozó jól megfogalmazza: „egy házban annyi gyerek van együtt, néha megjelenik az egoizmus… mert amikor valaki jön látogatóba a campón, fel kell ajánlanod neki valamit […], legalább egy kis főtt motét, és hellyel kínálnod [...], és a gyerekek ezt tanulják meg [...], megosztani, ezt kell megtanulnia… – viszont ott ez nincs..."

Mindenképpen pozitív az intézmény a kommunikáció és a kapcsolatkialakítás szempontjából. Az a gyerek, aki ide bekerül és benn él, sokkal nyitottabb és barátkozóbb az iskolai közösségekkel és az otthonival szemben. Talán ebben az önkénteseknek lehet valami szerepük, akik baráti és egyben nevelői szerepben vannak köztük, akikkel gyerekként lehet viselkedniük. Az interkulturalitás, az önkéntesekkel való találkozás „megnyitja" ezeket a gyerekeket, szemben azokkal a társaikkal, akik nem léptek még soha kapcsolatba idegenekkel.

Elérhető státuszokból tulajdonítottá váltak azok a szerepek, melyek az otthonira ráépültek, illetve azok kiegészítéseként már a gyerek mindennapjait meghatározzák (evési, tanulási, comedorban élést meghatározó státuszok, szerepek). A comedorba bekerülés előtt még csak elérhetőnek nevezhető státuszok a közösségben élés folyamatában válnak idővel tulajdonított státuszokká.

Az iskola területe a versengés színterét adja. A két szociális mező, az otthoni és a comedori, azaz a tulajdonított státuszokkal és az azokhoz kapcsolódó szerepekkel szemben az elérhető státuszokat közvetítő comedor szocializációs terepkínálata differenciált képet mutat. Viszont a két szocializációs mező útja idővel egymás felé fog közelíteni, az oktatás, a jövő útja szempontjából… A campo zárt világából való kiszakadás, a kortárscsoportok jelentős hatása és a nevelés egyéb terei és helyei alapján a sopachuyi gyermektársadalmat a konfiguratív Mead-i felfogással feleltethetném meg. A comedorban az iskola terei és idői erősödnek, melyek az otthon világával szemben újszerű autonómiákat teremtenek. A cselekvési autonómiák nőnek, egyre inkább azok a habitusok erősödnek bennük, melyek a szülők életformájának elutasítását, a létrejövő új kortárscsoportok megerősödését eredményezik.

A résztvevő megfigyelés lezajlott időszaka, a jelenlét intenzitása máris számos felismerésre módot ad, de munkám folytatásakor sokkal tudatosabb és előre felépített kutatási tervvel indulnék el, több időt töltenék a családoknál, jobban megismerve a campo iskolarendszerét, életkörülményeit, vallásos praktikáit... A gyerekkor kutatása más aspektusaiból is érdekelne, például hogyan jelenik meg az autonómia-függőség, szabadság és irányítottság a gyerekkor különböző színterein, mindennapi életükben. Nagyobb figyelmet szánnék a gyermekkort felügyelő felnőttek mellett a gyermekek megszólaltatására is…

Jegyzet

(1) A dolgozatban az intézmény szót szűkebb értelemben a comedorra vonatkoztatva használom.

(2) Faluközösség, tanyaközpont. Sok szülő a migráció miatt küldi ide gyerekét.

(3) Nem az intézményt szeretném bemutatni, amely egyben egy másodlagos szocializációs közeg, hanem azon változásokat kidomborítani, melyek a gyerek itteni életét az ottani (otthoni) élettértől megkülönbözteti. Fontos, hogy dolgozatomban ne az absztrakt gyermekről gondolkozzak, hanem az adott társadalomba ágyazottan, adott helyen és adott időben élő gyermeki egyedekről írjak, vizsgálva folyamatosan változó szerepkörüket s bonyolódó társadalmi funkciójukat.

(4) A posztfiguratív korszakban az ifjúság a felnőtt világhoz adaptálódik, a születés határozza meg a felnövekvő egyén helyét a társadalomban, így a szerepek elsajátításában is nekik van lényeges szerepük. Ezekben a kultúrákban alig változtak a normák, a jövőkép, magatartásminták, így a saját identitás kialakításának tartalmát is a helyi társadalom a korai életkorban és nagy biztonsággal közvetíti (*Gábor*, 2006, 447. o.). A biológiai és a szociális érettség azonos, több generáció együttélése jellemző. A jövő ismétli a múltat, a felnőtt társadalomtól való függőség jellemzi, annak leutánzása megy végbe. A prefiguratív korszakban a felnőtt társadalom is vesz át mintákat, értékeket az ifjúságtól, amely pedig értékeiben, irányultságukban, cselekvési mintáiban kezd függetlenedni a felnőtt társadalomtól. Párbeszéd jellemzi a szocializációs folyamatokat. Ez a globalizációs kor kultúrmodellje, ahol nagy a generációs szakadék. Itt a jövő a jelen integrált része.

(5) Indicadores Sociales y Económicos; Dialogo nacional 2000.

(6) A magaslatokon ('altura') kilenc, a hegygerinc lábai mentén öt, s a völgy részein tíz közösség található. A falu és körzetének össznépessége 7000 főt tesz ki, 1300 családra lebontva. A népsűrűség 9,78 fő/km^2, amely a tartományi átlag alatt van, s ebben a körzetben a legmagasabb a szegénység (93,4 százalék) a tartományi átlaghoz képest (76,8 százalék).

(7) Fontos kiemelni, hogy a bevándorlók, a nem őslakosok csak a fogyasztásban vesznek részt.

(8) A kétpólusúság a halál utáni élet képzeteivel is megfeleltethető: a halál nem az élet megszűnése, hanem épp ellenkezőleg, az élet egy más formáját produkálja.

(9) A campón mindenkinek megvan a saját pachamamája: egy hely, amit egy fa vagy nagy kő, vagy hangyaboly, nagy, öreg fa reprezentál.

(10) Az andoki gondolkodás az időt máshogy értelmezi. A múlt a szemünk előtt van, ugyanúgy, ahogy a jelen is, már látott. Viszont a jövő a hátunk mögött van, még nem látott, nem megélt.

(11) Sopachuy 5 szektorának migrációs mutatója 1,82 százalék, az időszaki migrálás 12,91 százalék, motivációjuk: minifundio, időszaki munka, földvásárlás vagy házasság; a legkedveltebb célpontok: Santa Cruz, Argentína, Huacareta, Cochabamba, Chapare, Sucre, Tipuani.

(12) A halottaik lelke visszatér, ez a „legfontosabb" családi nap az év során (főleg, ha abban az évben „friss halott van a családban").

(13) Evo Morales politikája kulturális és politikai törésvonalat eredményez e soknépű, változatos kultúrájú országban. Népe megszólítására legtöbbször az „origines, és campesios y campesinas" fordulatot használja.

(14) Bolíviában 33 nyelv, 36 indián csoport létezik, ezek közül néhány: Quechua, Aymara, Guaraní, Weehnayek, Chácobo, Yaminawa, Grarayu, Sirionó, Bésiro, Itonama, Movima, Baure, Mojeño, Ignaciano, Trinitario, More, Tsimane, Mosetén, Araona, Cavineño, Ese Ejja, Takana, Yurakaré, Ayoreo.

(15) Manta = -ból, -ből; Silvából, Horcasból való.

(16) Santa Cruz célja a regionális autonómia elérése. Mára már a 9 megyéből 6 támogatja az autonómiát. Valójában Santa Cruz léte – mint Bolívia legnagyobb városa a migránsok célpontja – az etnikai problémák valódi háttere. Az állami bevételek, illetve források (földgázmezők) a Santa Cruz-i gazdag camba régióban találhatók, melynek ellentétpárjaként fogható fel a hegyvidéki megrekedt colla társadalom. A belpolitikai ellentétek oka a moralesi politika, az ásványkincsek újraelosztása, azaz a keleti rész gazdagságának egyfajta veszélyeztetése és szétosztása, megosztása a kevésbé kedvelt honfitársakkal. A cruzena identitás létrehozásának kiváltó oka a migráció. A határok fenntartásánál érhető tetten az identitás: a cikk szerint a collák megérkezése hozza létre a 'crucenó'-t. Mialatt a kibocsátó származási hely táplálja és egységben megőrzi, erősíti, összetartja a máshonnan jött migránst, azalatt a többségi társadalom megkülönbözteti, meghatározza, létrehozza a határt a cruzi

('cruzeno') és a mások között. Így láthatjuk a falu colláit a camba városban szigetekként élni.

(17) A falu mesztic tanárai keddi és pénteki napokon az esti órákban cocáztak. Ezek az alkalmak többnyire politikai színezetűek, a baloldali nézeteik megdiskurálásául szolgálnak.

(18) Születés utáni első hónapban teljesen szoros kötésbe tekerik, pólyázzák a gyermeket, aki így mozgásra képtelenné válik. Ez a betekerés szilárdan tartja a gyerek testét – „így nem lesz görbe a lába" –, majd az awayoba (régen szőtt, ma már vásárolt mintás 1,5x1,5 méteres anyag) a megfelelőt technikával magukra kötik. A kisgyerekkorban az anyja magán hordja awayojában gyermekét, két-három éves koráig fel van kötve a hátára, cipeli, akkor is, ha már tud járni.

(19) Ez a sürgősségi keresztség egy formája. Mivel a gyerek lelke még nagyon gyenge, ezért könnyen felborulhat az egyensúly a lelkében, ha megijesztik (por el susto, mancharisqa), mely halálos is lehet.

(20) A kukuchi egy lény megnevezése, aki a gyermekeket ijesztgeti, s nekik jelenik meg. A felnőttek a gyerekeket a kukuchival ijesztgetik, hogy jön, s elviszi őket. A gyerekek egymás között is félelmet keltenek, történeteket mesélnek egy alakról, aki éjjel jelenik meg. A kukuchi valójában a keresztelés előtt meghalt gyermek lelke.

(21) Ezért is van, hogy fésülködés után az asszonyok és leányok is összegyűjtik a kihullott hajat és azonnal elégetik, hogy ezeken keresztül ne tudjanak ártani nekik.

(22) A komák egymás között, egymásra vonatkozó szabályai dióhéjban: egymást kell segíteniük mindenben. Ha valami munka van a campón, akár az ayni, vagy a mink'a keretében, akkor komák és komaasszonyok a kölcsönösség rendszere alapján ott kell legyenek: „a koma az valaki, aki nem a rokonod, de mégis az, vagy máshogy az… morális kötelezettséget jelent, és erős szokás." Egymás között ihatnak a komák, s ez alkalmak nem „megszólhatók", mert ez mint egy feladat vagy mint kötelesség él, megújítják és megidézik általa komaságukat; „ők egymás között komák, nekem a második szüleim. Még arra is van joga, hogy megüssön, vagy bármit megkérdezhet, ha valami rosszat csináltam, vagy ha hiányzott a tiszteltet részemről a szüleim iránt... ők a második tekintély, akik nevelhetnek". A komáknak egymás közt megvan az íratlan etikai kódexe (*Lomnitz*, 2008, 239. o.), amely meghatározza a szabályokat. Albó megkülönbözteti a horizontális és a vertikális komaságot. Az első két, egyenlő feltételek közt élő családot köt össze, az utóbbi két gazdasági-társadalmi helyzetben eltérőt. A vertikális komaság célja gazdasági kondíciókhoz jutni, jobb befolyáshoz, és presztízshez. Ez utóbbi kitörési lehetőséget rejt magában azoknak, akik a faluközösségben élnek, ha például komájuk a városba ment dolgozni, így a segítségére számíthatnak. Don José egy tehetősebb őslakos, mesztic volt a marcada levezetője, don Theodor compadréjeként, akiknek viszonya példa a horizontális komaságra (Rosa a lánya, egyik keresztlánya). A viszony jellege társadalmi egyenlőtlenséget feltételez, amelyben maga a munka – itt a marcada – relációt teremt két fél között. Ebben a tudások más-más egysége jelenik meg, ezzel teret adva az egyenlőtlenségeknek. A komasági kapcsolatok stratégiák kiépítésére alkalmasak. Ez magába foglalja mindkét fél részéről a „számítás" mozzanatát, amit a gyerek születése előtt, a felkérésbe beleszámoltak. Ezzel don Theodor presztízse nő, mivel van egy „közösségén túli" komája. De don José is jól jár, hogy e földműves gyerekének ő a keresztapja, ha kölcsönad nekik valamit, vagy segít alkalmi munkához jutni a városban, amit majd don Theodor ledolgozhat, vagy más formában visszaadhat. Tehát a keresztszülőségtől elindulva (a kölcsönös szívességek működésének megállapításával) már a létfenntartásra vonatkozó területekre jutunk.

(23) A gyerekek már egészen fiatalon ismerik környezetüket. Reyna öt éves volt, amikor 2 testvére kíséretében ellátogattam hozzájuk, s már büszkén ő vezetett: tudta, melyik bokornál merre kell mennünk, hol milyenek a terepviszonyok, pedig bő 2 órára volt gyalog a tanyájuk a falutól. Ha kisebb dolgot kell a faluból beszerezni, akkor a gyereket küldik. Don Segundo amikor a gyerekeit a faluba kokáért vagy alkoholért külni, nem ad nekik enni, mert tapasztalata szerint „eljátsszák az időt és nem sietnek haza, de ha éhesek, akkor igyekeznek...".

(24) Az első reggelen ayniban oltották be a teheneket. (Ezért a szülők hajnalban elmentek munkásokat hívni, még sötétben indultak el, elemlámpával, és pirkadatkor értek vissza. Mivel nyolcadikos gyermekük – várakozásuk ellenére – nem jött haza a falu kollégiumából hétvégére, így kénytelenek voltak még embert hívni, aki segít a karámban, az állatok lasszóval történő elfogásában, kifeszítésében és az oltóanyag beadásában.) Santosról édesanyja kesergett: „Tudtam, hogy nem fog hazajönni, amikor sok a munka, amikor beoltjuk a teheneket, és még aratás is volt, nagyon jól tudja, ezért nem jött..." Mivel Santos tisztában van a campo mértékegységeivel és arányaival, a közösségi és családi munkaalkalmat igyekezett elkerülni. Anyja szerint lusta, nem akar segíteni, de Santos már a saját autonómiáit kiismerve, a tanulásra hivatkozva maradt távol az otthoni munkától. Helyette ott volt az öccse, a tíz éves Zamiro, akinek imponált a felnőttek munkájába való besegítés. Hozzáértéssel helyettesítette bátyját, forgatta a lasszót és „csípte nyakon" a kisebb borjakat, teheneket. Ő a többi férfival a karámban volt.

(25) Ha az anyuka messziről meglátta, hol mozog a bokor, hogy milyen messzire mentek a tehenek, akkor egyből kiabált, és utasított: „bement a barna a trigóba", „Éli, hol vagy? vidd őket ide, oda…".

(26) Forrás: on-line tanulmány az iskola és közösség viszonyrendszeréről, több hozzászólóval: http://74.125.39.104/search?q=cache:xVEM8BzvMuEJ:www.redeaiperu.org/textos/La%2520discriminaci%C3%B3n%2520una%2520de%2520las%2520ra%C3%ADces%2520de%2520la%2520violencia.doc+en+el+cam

po+creer+quechua&hl=hu&ct=clnk&cd=11&lr=lang_hu|lang_de|lang_es

(27) Bolíviában a gyerekek öt éves koruktól vesznek részt az oktatásban. Sopachuyban is létezik Kinder (Educacion inicial, primer y segundo ciclo), azaz óvoda. Az úgynevezett „Educacion Primaria" az oktatás első kötelező szakasza. Az első ciklus három év, a Primaria második szintje ismét három évig tart. Ezután következik a már középiskolának számító Collegio, a középiskolai oktatás (7., 8. +1-4.), mely érettségivel zárul.

(28) Az egykori patrón által La Pazból hozatott Máriaszobor után Virgen de Carmen védőszent alapján lett a comunidad Pampas de Carmen. A gazdasági tevékenységük a mezőgazdaság és a migráció váltakozására épül. A családok a mezőgazdaságból és azt kiegészítve állattartásból élnek, s a mezőgazdaság holt időszakaiban Santa Cruzba mennek, pénzt keresni.

(29) Ahogy ezt a tanár is meséli: „most az apukák épp Santa Cruzban vannak, ott keresnek úgy 3000 bolivianót három hónap alatt, abból megveszik a rizst, cukrot, kölcsönkérnek az utazáshoz, azt visszaadják [...], van aki jön Santa Cruzból értük, külön kocsival, s mondja, hogy kell neki negyven ember, elszerződteti őket, s viszi is [...], így meg is van egy cukornádvágó csoportja..."

(30) „Már nem fognak visszajönni, itt nincs élet, ki fogja ezt megszokni! Itt nincs áram, villany, semmi... A szülők is mondják: ki fog visszajönni ide élni? Csak jönnek látogatóba, maradnak két-három napot, halottak napja vagy karácsonyra és mennek. Ezek az iskolák lassan, így vagy úgy, el fognak tűnni... – csak idő kérdése, két-három év és itt nem lesznek már tanulók, a mostani elsősök nyolcan vannak [...], nincsenek gyerekek. Régen nem volt itt családtervezés, nyolc-kilenc gyerek volt családonként [...], semmit nem ismertek ebből és csak lettek a gyerekek[...], ma csak 2–3–4–5 van..."

(31) A tudáshoz, információhoz való hozzáférés tereit az oktatás révén a gyerekek „hozzák helyzetbe". Így a tudás mentén az irányítás és ellenőrzés funkciói is átalakulnak. Jorge meséli, hogyan tudott mamáját kijátszva autonómiához jutni fiatalabb korában, amikor az édesanyja a kellő kompetenciák hiányában nem tudott feladataiba eléggé belelátni: „Anyám úgy tudta, hogy rendesen járok az iskolába, de nem mentem […] helyette a folyóhoz mentem a barátaimmal[…], […] adtam fel magamnak házi feladatot, mivel ő nem tud olvasni, írtam mindig valamit a füzetbe, de nem mentem be az iskolába […] persze csak egy ideig volt ez, mert utána a tanárnő behívta anyámat […] ő meg csak sírt, mert akarta, hogy tanuljak…".

(32) Lehet ez nemzeti hős születésnapja, valamely városalapítás napja, fontos csaták napja, tanárok napja, barátság napja, az ajmara újév, a nemzeti zászló, a nyelv, az apák napja, a campó, kutyák, anyák, gyerekek napja, az erőszakellenes világnap, stb., egyházi állami és egyéb ünnepek megélése és arra való felkészülés.

(33) 1879-ig Bolíviának volt tengeri kijárata a Csendes-óceánra Chile és Peru között. A területet hatalmas nitrátlelőhelyei miatt a chilei kormány vette el „erőszakkal" Bolíviától.

(34) A járásközpontban, Sopachuyban található a falusi iskolák koordinátori irodája. A gyermekétkeztetés ('desayuno escolar') külföldi segítséggel működő, állami program, mely bizonyos terményekkel (rizs, tészta, api, keksz és mani, mogyoró) kisegíti a tanyasi iskolákat. Ennek értelmében az alultápláltság és egyoldalú táplálkozás küzdelme ellen Bolíviaszerte az iskolákban a gyerekek kapnak tízórait, és a tanyasi iskolákban ebédet is. Ennek megszervezése a havonta vasárnap megrendezésre kerülő félnapos szülői értekezlet témája. A gyűlésen minden gyermek valamely szülőjének részt kell vennie, a hiányzás pénzbüntetéssel jár, aminek összegét saját maguk szabták meg, ezt pedig a konyhapénzbe teszik bele (5 boliviano). A szülői értekezletek főbb témái a szülők turnusainak megbeszélése, az étkezések és az alapanyagok beszerzésének koordinálása. Az iskola rendelkezik egy darab földdel (5 hektár), ahová krumplit vagy hagymát ültetnek a szülők. A szülők turnusokban szerveződve főznek, minden napra más anyuka van beosztva. Azon a napon, amikor az adott gyerek édesanyja főz, a gyereke nem megy iskolába, otthon marad a napi teendők elvégezése miatt. Fát a főzéshez szintén tanulónként hoznak, minden hétfőn.

(35) Juancito Pinto állami támogatás, amit Evo Morales vezetett be, minden gyerek után 12 éves korig jár egy bón (200 boliviano értékben) a tanév végén.

*(36)*http://74.125.39.104/search?q=cache:xVEM8BzvMuEJ:www.redeaiperu.org/textos/La%2520discriminaci%C3%B3n%2520una%2520de%2520las%2520ra%C3%ADces%2520de%2520la%2520violencia.doc+en+el+campo+creer+quechua&hl=hu&ct=clnk&cd=11&lr=lang_hu|lang_de|lang_es

(37) A hét napjai közül vasárnap az, amikor a campesinók legnagyobb számban megtalálhatók a falu két nyilvános telefonja körül. A campókról eljönnek várni hozzátartozójuk hívását, reggeltől-estig, leginkább nők. A családtagok életjelet adnak magukról, elmondják, mikor küldenek esetleg haza pénzt (ezt a busszal tehetik meg, posta nem létezik), vagy mikor érkeznek, mit dolgoznak, hogy vannak.

Irodalom

A. Gergely András (2005): Kulturális antropológia: egy elmélet gyakorlata vagy egy történet elmélete. *Világosság*, **46**. 7–8. sz. http://www.vilagossag.hu/new/index.html

Albó, X (1985): „Pacha Mama y q'ara: El aymara ante la opresión de la naturaleza y de la sociedad". *Estado y Sociedad*, **1**. 1. sz. 73–88.

Albó, X. (1988, szerk.): *Raíces de América: El mundo Aymara*. Alianza/UNESCO, Madrid.

Albó, X. (1998): Khitipxtansa? Kik vagyunk? *Replika*, 29. sz. http://www.replika.hu/29-09.

Albó, X. (2000): „Preguntas a los historiadores desde los ritos andinos actuales". En: *Revista Andina* (Cusco).

Angelusz Erzsébet (1996): *Antropológia és nevelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Bindorffer Györgyi (2001): *Kettős identitás. Etnikai és nemzeti azonosságtudat Dunabogdányban.* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Boglár Lajos (1999): Gyermekek a dél-amerikai indián törzsekben. *Műhely*, 5–6. sz. 162–164.

Bonami, M. (2005): *Dimensiones socioculturales andinas en las transformaciones del sistema educativo boliviano.* http://edoc.bib.ucl.ac.be:81/ETD-db/collection/available/BelnUcetd-04052005-120123/unrestricted/JZV.pdf

Degregori, C. I. (1998): Etnikai identitás, társadalmi mozgalmak és politikai szerepvállalás Peruban. *Replika*, 29. sz. http://www.replika.hu/29-08.

Cohen, A. P. (1997): A kultúra, mint identitás egy antropológus szemével. In Feischmidt Margit (szerk.): *Multikulturalizmus*. Osiris, Budapest. 101–108.

Cortes, G. (2004): *Partir para quedarse, Supervivencia y cambio en las sociedades campesinas andinas*. La Paz, Bolivia.

Firestone, H. L. (1988): *Pachamama en la cultura andina*. Cochabamba, La Paz.

Fülemile Ágnes (1991): Megfigyelések a paraszti női viselet változásához Magyarországon. *Ethnographia*, **102**. 50–77.

Gábor Kálmán és Jancsák Csaba (2006, szerk.): *Ifjúságszociológia***.** Belvedere, Szeged.

Golnhofer Erzsébet (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Hofer Tamás (1994): A parasztcsalád morális ökonómiája. *Demográfia*, **37**. 3. sz.

Hollós Marida (1993): *Bevezetés a kulturális antropológiába*. Szimbiózis, Budapest.

Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (1983): *Értékrendszereink*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Lacombe, Z. (2006): La construcción de la identidad como fuente de acción: de la cucenidad a la deriva nacionalista. *Revista Socio-lógicas*, 5. sz..

Letenyei László (1998): Etnikum és hatalom az Andokban. *Replika,* 29. sz. http://www.replika.hu/29-06.

Letenyei László (2008, szerk.): *Tanulmányok az Andokról*. TeTT Könyvek, Budapest.

Lomnitz, L. A. (1998): „Komaság". Kölcsönös szívességek rendszere a chilei városi középosztályban. *Replika*, 29. sz. http://www.replika.hu/29-11.

Losonczy Anna (2001): A szentek és az erdő. Helikon, Budapest.

Mead, M. (1952): *Male and Female*. William Morrow, New York.

Meleg Csilla (szerk., 2003): *Iskola és társadalom*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.

Mendoza, M. E. (2006): *La escuela y la subjetividad de los collas*. In Ponencia 34 Publicada, Santa Rosa, La Pampa, Argentína, Facultad de Ingeniería Agronómica y Facultad de Sciencias Humanas. http://www.ctera.org.ar/iipmv/areas/Identidades/Ponencias/34.doc.

Nguyen, L. L. A. és Fülöp Márta (2003, szerk.): *Kultúra és pszichológia*. Osiris, Budapest.

Penner, E. (1998): *Entre maíz y papeles. Efectos de la escuela en la socialización de las mujeres guaraní*. Hisbol, Museo Nacional de Etnografía y Folklore, La Paz.

Rosaldo, R. (1980): *Ilongot Headhunting: 1883–1974. A Study in Society and History.* Stanford University Press. http://books.google.com/books?id=J9EXAOx-qYAC&pg=PP1&dq=Renato+Rosaldo#v=onepage&q&f=false

Somlai Péter (1997): *Szocializáció*. Corvina Könyvkiadó, Budapest.

Sopachuy, problemática agraria y desarollo municipal. (2000). Kézirat.

Stearman, M. A. (1987): *Camba y colla, migración y desarollo en Santa Cruz*. Librería Editorial Juventud, La Paz.

Szeljak György (2000): Alkoholfogyasztási minták egy mexikói nahua indián közösségben. *Tabula*, 4. sz.

Taytayku, A. (é.n.): Implicaciones Teológicas del Pensamiento Andino. ISEAT, La Paz. http://www.iseatbolivia.org/pdf/Teologia_Andina/TeologiaIndigena.pdf

Tomka Miklós (1984): *Vallásszociológia*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

Tomka Miklós (1996): A vallásszociológia új útjai. *Replika*, 21–22. sz. 163-172.

Zrinszky László (2002): *Neveléselmélet*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.