

## ŠTIRJE PRINCIPI VZGOJE NA PRIMERU MAJEVSKE KULTURE IZ CHIAPASA IN JUKATANA

Marija Mojca Terčelj

71

### IZVLEČEK

Pričujoči prispevek, ki sega na zunajevropsko območje, skuša na podlagi primerjave družinske vzgoje in vzgoje državnih izobraževalnih projektov med gorskimi Maji v Chiapasu in Maji na Jukatanu prikazati vključevanje otrok v širše družbeno okolje in nekatere probleme, ki se vzpostavljajo s soočanjem dveh neuskkljenih vzgojnih pristopov. Glavna razhajanja med vzgojo, ki jo ponuja družinsko okolje, in vzgojnimi principi, ki jih ponuja sodobna pedagoška znanost, so v tesni povezanosti družinskih članov in vzgajanju k samostojnosti, odgovornosti in spoštovanju v indijanskih skupnostih ter nesamostojnosti, parcializaciji in odtujenosti v primeru sodobnih pedagoških pristopov.

**Ključne besede:** vzgoja, družina, vrednote, indigenizem, izobraževalni projekti, Chiapas, Jukatan

### ABSTRACT

The present article, which focuses on a non-European area, is an attempt to present the inclusion of children in the wider social environment and is based on a comparison between family education and education in government education processes, that is between the Mountain Maya in Chiapas and the Maya of Yucatan; it further addresses some issues deriving from the confrontation of these two uncoordinated approaches to education. The principal differences between the education provided by a family environment and the education principles asserted by modern education science lie in the close links between family members and education towards autonomy, responsibility and respect in the Indian communities, and towards dependence, partialisation and alienation in the case of modern approaches to education.

**Key words:** education, family, values, indigenism, education projects, Chiapas, Yucatan

*Ko sem prvič prišla v sokejsko gorsko vasico Pantepec v severovzhodnem Chiapasu, sem prinesla polno vrečo frnikol in drugih drobnarij, da jih razdelim med otroke. Na moje začudenje otroci niso kazali nobenega posebnega zanimanja za ta materialna darila. Kako težko miselno breme sem prinesla s seboj iz Evrope, sem se zavedla v istem hipu, ko me je stari oče v družini, ki mi je naslednje leto nudila streho nad glavo, vprašal: "Kaj si pa meni prinesla?" V trenutku mi je postalo jasno, da Indijanci ne ločijo med otrokom*

*in odraslim na način, ki je lasten evropski misli, kaj kmalu pa sem tudi spoznala, da so pogovor, smeh in dotik najbolj čislana darila v skupnosti.*

## Uvod

Etnologija in antropologija sta do zdaj posvečali vse premalo pozornosti tematiki vzgoje. Teme, kot so otrok in njegovo odraščanje ter vključevanje v socialno sredino, so bile bolj domena pedagogike in psihologije ali pa teorije socialnega dela in specialne pedagogike, v kolikor je to vključevanje povzročalo specifične težave. Govorimo seveda o nekih splošnih in zelo površnih pregledih stroke, saj nikakor ne bi mogli trditi, da je bil ta primanjkljaj vedno in v vseh antropoloških in etnoloških šolah enako prisoten. Tako so na primer študije kulture in osebnosti ("culture and personality studies"), ki so jih v tridesetih in štiridesetih letih 20. stoletja razvili nasledniki Boasovega kulturnega relativizma, zapustile strokama nekatera klasična dela o odraščanju in vzgoji v posameznih kulturnih sredinah in njihovi primerjavi.<sup>1</sup> Vsekakor pa moramo priznati, da tovrstne študije ostajajo izjema in da se je tematika otroka, vzgoje in odraščanja v antropologiji in etnologiji – tudi slovenski<sup>2</sup> – obravnavala navadno znotraj krajevnih monografij ali študij o družini, torej le kot posebno poglavje.

Pričujoči prispevek, ki sega na zunajevropsko območje, skuša na podlagi primerjave družinske vzgoje in vzgoje državnoizobraževalnega projekta DIF – INI<sup>3</sup> med gorskimi Maji v Chiapasu in Maji na Jukatanu prikazati vključevanje indijanskih<sup>4</sup> otrok v širše družbeno okolje in nekatere probleme, ki se vzpostavljajo s soočanjem dveh neuskkljenih vzgojnih pristopov. Prispevek povzema določene ugotovitve raziskovalnega projekta

<sup>1</sup> Mead Margaret: *Coming of age in Samoa. A psychological study of primitive youth for western civilisation*. The new American library of world literature, New York, 1949; Benedict Ruth: *Anthropology and the Abnormal*. Boston, 1934; Benedict Ruth: *An Anthropologist at Work*. Writings of Ruth Benedict. Margaret Mead, ur. Boston, 1959.

<sup>2</sup> Na področje slovenskega prostora se ta članek ne spušča, vendar pa naj samo omenimo nekatere najpomembnejše avtorje, ki so se s tem ukvarjali: Mojca Ravnik v monografiji o Galjevici in v: *Bratje, sestre, strniči, zermari. Družina in sorodstvo v vaseh v slovenski Istri*. ZRC - SAZU, Lipa, Ljubljana, Koper, 1996; Marija Makarovič v monografiji *Sela in Selani*; Marjanca Ftičar v monografiji o Kamničanih; Vito Hazler v monografiji o Vogrčah na Koroškem; Tanja Tomažič v zborniku *Igrače na Slovenskem* itd.

<sup>3</sup> Projekt "Desarrollo e Investigación de Familia" – Instituto Nacional Indigenista, México.

<sup>4</sup> *Terminus technicus* Indijanec vsekakor ne moremo primerjati z izrazom "indio", ki je v prvotni obliki pomenil "Indijec" (zaradi dosmrtno zmote Kristofa Kolumba, da je pristal v Indiji in poimenoval domorodno prebivalstvo "Indijce"). V kolonialnem obdobju so južnoameriški kontinent poimenovali "Zahodna Indija", izraz "indio" pa se je ohranil za t.i. domorodno prebivalstvo in je vseboval rasno, kulturno in socialno konotacijo. Zlasti slednja je bila v kolonialnem obdobju (in še dandanes) peorativnega značaja in je neprimerna, saj pomeni manjvredno marginalno prebivalstvo. Leta 1940 so zato na prvem mednarodnem indigenističnem kongresu v Pátzcuaru v Michoacánu (I. Congreso Internacional Indigenista) latinsko-ameriški antropologi, pravniki in sociologi spremenili izraz "indio" v "indígena", kar dobesedno pomeni "indigén", "domoroden" ali "avtohton". Do nedavnega se je ta izraz uporabljal povsem znanstveno - nevtralnno, dokler se niso etnične, ideološko-politične in "domorodne" meje toliko zameglile, da vsekakor ne moremo več govoriti o domorodnosti. Ko etnologi in antropologi govorimo o "Indijancih", se moramo nujno zavedati izvora, zgodovine, etimologije in uporabnosti tega izraza. In če je navkljub vsemu ta izraz preživel, se moramo zavedati njegove izvorne germanskosti, kot "ideološke" romantičnosti, ki nas še danes spremlja. Verjetno je prav, da te romantične stereotipe spremenimo in nadgradimo, vendar pa se hkrati sprašujem tudi, ali bi morali etnologi naenkrat spreminjati neadekvatno "praznino" pol-stoletne pomanjkljivosti, če bi namreč lahko premislili, koliko etimoloških in interpretativnih lukenj se je vneslo medtem, ko je naša stroka "spala" za ta vprašanja. Predlagam torej strpnost v poimenovanju ali pa izum povsem novega termina, samo, da nas spet ne zavede moda nekih "indigenih" in romantičnih stereotipov.

“Etnične identitete in medkulturni odnosi na Jukatanu: antropološka raziskava”<sup>5</sup>, ki smo ga realizirali leta 2000 in 2001 v okviru Seminarja za socialne politike do Indijancev na Inštitutu za družbene vede pri Avtonomni univerzi Jukatana v Meridi<sup>6</sup>, terenskega dela med gorskimi in nižinskimi Maji v Mehiki, zlasti pa se osredotoča na intervju z majevskim profesorjem Eliasom Pérezom Pérezom<sup>7</sup> iz cocilske skupnosti Chenalo v Chiapasu, ki predava na Pedagoški fakulteti v San Cristóbalu de las Casas.

Da bi lažje razumeli razhajanja med vzgojnimi principi, ki jih ponuja na eni strani indijanska družina in skupnost, na drugi pa sodobna pedagoška znanost skozi državne izobraževalne projekte in probleme, ki se vzpostavljajo s soočanjem dveh neusklajenih vzgojnih pristopov, si bomo najprej ogledali politiko posebnih družbenih, religioznih in vzgojnih ukrepov, ki so jih bili deležni Indijanci od kolonialnega obdobja dalje.

## Vzgojno-izobraževalne politike za Indijance

Današnji izobraževalni projekti za indijanske otroke, ki jih vodi mehiška država preko socialne politike za vključevanje domorodnega prebivalstva v nacionalno družbo – t. i. indigenizma<sup>8</sup>, imajo svoj izvor v zgodovinskem diskurzu, starem več kot pet stoletij, toliko, kot je staro srečevanje dveh kontinentov, njunih interesnih in političnih sfer in kulturnih zlihanj. Teoretični temelji in aplikativne prakse indigenizma segajo tako že v špansko kolonialno politiko do Indijancev, ki je takoj po vojaški konkvisiti začela izvajati načrtne in metodološko natančno zasnovane ekonomske, politične, demografske in socialno-religiozne ukrepe<sup>9</sup>, s katerimi je lahko uspešno nadzorovala zavojevano ameriško domorodno prebivalstvo.

Med najzgodnejšimi ukrepi so bile demografske in urbanistične spremembe, ki so bile objavljene v kraljevi listini Real Mandato iz leta 1549 (Velasco Toro 1975: 61–92; Díaz-Polanco 1999: 61–85). Z odredbo Real Mandato je španska krona zahtevala poselitveno združevanje razpršenih ruralnih indijanskih naselij v strnjena naselja. Namen poselitvene koncentracije je bil v lažjem nadzorovanju, hitrejši evangelizaciji in kulturni

<sup>5</sup> “Identidades Étnicas y Relaciones Interculturales en Yucatán: una investigación antropológica”.

<sup>6</sup> “Políticas indigenistas en Yucatán”. Unidad de Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Yucatán, Mérida.

<sup>7</sup> Intervju s profesorjem Eliasom Pérezom Pérezom, Indijancem Maja – Cocil (Maya-Tzotzil) iz skupnosti Chenalo, smo izvedli skupaj z direktorjem regionalne enote nacionalnega indigenističnega inštituta INI, Arturom Caballerom 9. februarja 2001 v Meridi, ob kongresu dvojezičnih profesorjev. Naše delo v omenjenem projektu je bilo prvenstveno posvečeno zahtevam gibanja za etnične, jezikovne in kulturne pravice ter avtonomijo Majev, ki ga vodijo majevski intelektualci, zlasti dvojezični učitelji in profesorji. Ker pa so se pri delu odpirale zanimive dimenzije s področja indijanske vzgoje, smo za tematsko številko Etnologa uredili tukaj predstavljeno gradivo.

<sup>8</sup> Indigenizem je uradna socialna politika za vključevanje indijanskih skupnosti v nacionalne države Latinske Amerike, ki s teoretskega in aplikativnega zornega kota vključuje različne stroke in vladne sektorje: aplikativno antropologijo, socialno politiko, sociologijo, ekonomijo, agronomijo itd. Na I. interameriškem indigenističnem kongresu (*Congreso Interamericano Indigenista*) v Pátzcuaru v Mehiki se leta 1940 prvič uporabi izraz *indigenismo* (indigenizem), izoblikujejo definicije pojmov *indígena* – *indigenista* – *indigenismo* in začrtajo teoretske ter aplikativne smernice nadaljnega dela te nove interdisciplinarnе znanosti in politike. Španska beseda *indigenismo* je izpeljanka iz *indígena*, kar pomeni prvotni prebivalec, staroselec, domorodec ali domačin, in je nadomestila kolonialni izraz “indio”.

<sup>9</sup> Na tem mestu se bomo dotaknili le tistih, ki so imeli neposredne posledice na družinsko življenje in vzgojo otrok. Več o kolonialnih ukrepih glej: Terčelj M.: “Španska kolonialna politika za Indijance in sodobni indigenizem v Latinski Ameriki”, v: *Annales. Ser. Hist. Sociol.* 16/2, 2006, pp. 483–497.



Majevske deklice na praznik sv. Ane, ko deklice oblečejo v slavnostna oblačila odraslih žena in jih blagoslovijo. Foto: Marija Mojca Terčelj, Valladolid, Yucatán (Mehika), 26. julij 2007

evropeizaciji prebivalcev Novega sveta.<sup>10</sup> Evangelizacija je bila v začetku kolonialnega obdobja osrednjega značaja, saj je bila prav od nje odvisna gospodarska, politična, upravna in kulturna dominacija nad domačim prebivalstvom. V predšpanskem obdobju je bila religija namreč tista, ki je vzdrževala kohezivnost celotnega sistema. Zato so

<sup>10</sup> Po tej odredbi je kolonialna uprava ruralna naselja preoblikovala po zgledu urbanih enot španskih mestnih četrti, t. i. *barrios*. V Mehiki je oznaka *barrio* dobila še dodaten vsebinski pomen: soseska skupnost po patrilinealnem krvnem sorodstvu in gospodarski povezanosti, saj je preplastila predšpanski mehiški *calpulli*. V jeziku *nahua* beseda *calpulli* pomeni dobesedno "velika hiša". To je bila namreč azteška soseska skupnost, ki je temeljila na patrilinearnem in patrilokalnem endogamnem sorodstvenem sistemu. Bila pa je več kot le soseski sorodstveni sistem, prebivalce je povezovala v najosnovnejšo gospodarsko celico in religiozno skupnost, ki je častila skupnega prednika in imela majhno lokalno svetišče s krajevnim zavetnikom.



Dveletni otrok Soke, ki spremlja svojega dedka v obrednem igranju bobnov.  
Foto: Marija Mojca Terčelj, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (Mehika), 16. avgust 2007

bili religiozni ukrepi med najbolj pomembnimi in prav ti so v veliki meri vplivali na notranjo strukturo družine, njeno organiziranost in vzgojo.

Prvi katoliški redovi, ki so dobili uradno licenco pokristjanjevanja, so bili frančiškani in dominikanci. Slednji so bili najbolj radikalni. Frančiškani so se bolj prilagajali lokalnim kulturnim in jezikovnim razmeram, saj so se zavedali vsaj tega, da ima uporaba domačih jezikov veliko prednost pri pokristjanjevanju. Na Jukatano so v 16. stoletju frančiškani uvedli posebne internate za majevske dečke, ki so bili nadarjeni za šolanje. Učili so jih branja, pisanja in razlage svetega pisma, saj so jih predvideli za laične katehiste v oddaljenih majevskih naseljih. Kako globoko so s tem zarezali v duševnost, bomo videli kasneje, saj majevska družina otrok ne ločuje od staršev; otroci s starši sobivajo: spijo, jedo, delajo in neprenehoma komunicirajo. Poleg tega pa so bili internati – kljub temu, da jim gre vsa zahvala za ohranitev majevščine – nekak dvorezni nož. V njih so vzgojili tudi bodoče upornike, ki so se po vrnitvi povezali z domačimi *h'memí*<sup>11</sup> in marsikje na Jukatano vzdignili vstajo. Prav po zaslugi teh dečkov so se ohranili tudi sveti majevski teksti Chilam Balam, ki so jih po narekovanju *h'menov* zapisali v latinici in shranili v podzemnih jamah<sup>12</sup>.

<sup>11</sup> *H'men* je majevski šaman, videc, svečenik.

<sup>12</sup> Chilam Balam ali t. i. svete knjige Majev z Jukatana so teksti, ki so zapisani v zgodnjem kolonialnem obdobju v latinici. Škof Diego de Landa je namreč v inkvizicijskem procesu v Maniju med letoma 1560 in 1562 zažgal vse majevske knjige, tako se pisava ni ohranila. Ohranilo pa se je ljudsko izročilo. Mladi pismeni katehisti so po pripovedovanju vaških šamanov to izročilo zapisali in tekste shranili v podzemnih jamah. Na Jukatano je ohranjenih 16 tovrstnih izvodov, najbolj poznan je Chilam Balam iz Ceyumela.

Koncem 16. stoletja so na kontinent prišli jezuiti in se bolj prilagodili lokalnim razmeram. Pri indijanskem in vzgojnem vprašanju v kolonialnem obdobju nikakor ne moremo mimo njihovih, danes bi rekli alternativnih poskusov asimilacijskih in integracijskih metod: t. i. jezuitskih redukcij (*reducciones jesuíticas*) na območju današnjega Paragvaja, Urugvaja, Bolivije in Argentine<sup>13</sup> ter naselij revnih ali “indijanskih utopičnih mest” (*pueblos hospitales*), ki jih je ustanovil škof Vasco de Quiroga na območju Michoacána v Mehiki. Obe instituciji sta se t. i. indijanskega vprašanja lotili na povsem drugačen način kot, civilna uprava in sta s strani današnjega družboslovja in teologije pojmovani kot utopična zgodovinska poskusa.

76

Jezuitske redukcije in “mesta revnih” so predstavljale nekakšne zaščitne oaze Indijancev. Redukcije niso priznavale privatne lastnine. Po vzorcu predkolonialnega gospodarstva je bila vsa zemlja skupna last; vsak je vanjo prispeval toliko dela, kot je fizično zmogel, dobil pa toliko pridelkov, kot jih je potreboval. Jezuiti so odobraval, podpirali in vzpodbujali “spodobne in pozitivne značilnosti Indijancev”<sup>14</sup>, spremeniti pa so želeli vse tiste prvine indijanskih skupnosti, ki se niso skladale s krščanskimi kánoni in etiko. Vodili so sicer miroljubno evangelizacijo, a strog religiozno-socialni nadzor paternalističnega značaja in s tem korenito posegli v družinsko-sorodstveno ureditev. Velike družinske skupnosti so prostorsko in konceptualno ločili v jedrne družine: starši – otroci, kar je bilo za Indijance nepojmljivo.

Podobno metodologijo je imela kasneje, v 20. stoletju t. i. integracionistična indigenistična politika, ki je pospeševala vse tiste “pozitivne” kulturne elemente, ki so bili primerni za vključitev v nacionalno družbo. Ta primernost pa je bila odvisna seveda od ekonomskega in političnega interesa države. V šestdesetih in sedemdesetih letih 20. stoletja je Nacionalni indigenistični inštitut (Instituto Nacional Indigenista) razvil nekaj zanimivih projektov na področju vzgoje in izobraževanja indijanskih otrok, ki so se ohranili vse do dandanes: izgradnjo šol in infrastrukture, seminarje za dvojezične profesorje, šolske internate, šolske zajtrke, obšolske aktivnosti itd.

Leta 1960 so v občini Peto na Jukatanu zgradili koordinacijsko središče INI.<sup>15</sup> Vključevalo je različne sekcije, med ostalimi tudi izobraževalno. Sekcija je skrbela za vzpostavitev izobraževalnih svetov na območju središča, promocijo različnih obšolskih dejavnosti, pomoč pri nabavi šolskih potrebščin, vpeljavo tako imenovanih šolskih zajtrkov, ki jih je po vsej Mehiki subvencioniral Nacionalni inštitut za zaščito otroka (INPI – Instituto Nacional de Protección de Infancia), pomoč in pospeševanje športnih dejavnosti, kulturnih dejavnosti, prireditev in šolskih zabav, selekcijo najboljših učencev za nadaljnje šolanje v t. i. “Središčih za usposabljanje indijanskih otrok” (Centros de Capacitación Indígena) in promocijo gradbenih dejavnosti na področju novih šolskih poslopij (Iturriaga 2000: 30).

<sup>13</sup> Jezuitske redukcije so imele svojo zgodovinsko vlogo v 16. in 17. stoletju (med letoma 1539 in 1767). Njihov idejni oče in začetnik je fray Antonio Ruiz de Montoya, ki je ustanovil prvo redukcijo v Juli, Boliviji, med Indijanci Aymará. Pater Montoya je napisal delo *Amor al Indio*, v katerem je podal teoretsko-metodološke zasnove, zlasti metodo t. i. “pozitivne selekcije”.

<sup>14</sup> Vzpodbujali so ohranjanje materinega jezika, glasbeno nadarjenost, obrtno spretnost, umetnost itd.

<sup>15</sup> Centro de Coordinación Indigenista – CCI



“Santo Niño de Atocha” (sv. Otrok iz Atoche), španski lokalni svetnik, v Mehiki simbol otroštva med tamkajšnjim avtohtonim prebivalstvom.  
Foto: Marija Mojca Terčelj, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (Mehika), 14. oktober 1997

Leta 1971 so pod okriljem Nacionalnega indigenističnega inštituta (INI) uvedli novo javno upravo za indijansko izobraževanje: Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Leta 1972 je ta uprava odprla prve šolske internate v različnih zveznih državah Mehike, z namenom, da omogoči šolanje vsem tistim indijanskim otrokom, ki zaradi oddaljenosti svojih naselij niso imeli možnosti osnovnega šolanja. Do leta 1976 je bilo pod okriljem uprave DGEI, SEP (Secretaría de Educación Pública) in INI ustanovljenih že 591 šolskih internatov. Poleg šolanja so internati nudili indijanskim otrokom še brezplačno zdravstveno oskrbo, prevoz in prehrano (Iturriaga 2000: 32–33). Na Jukatano sta prva šolska internata odprla vrata leta 1972, in sicer v Valladolidu in Petu; kmalu za tem je bilo vzpostavljenih še 10 tovrstnih internatov (Iturriaga 2000: 58).

Vladni projekti, kot sta vpeljava internatov za indijanske osnovnošolce in uvedba šolskih zajtrkov, so po eni strani omogočili šolanje vsem indijanskim otrokom in poskrbeli, da so otroci dobili vsaj en kvaliteten obrok, po drugi strani pa so prav ti isti projekti drastično posegli v notranjo organizacijo indijanskih družin, njihove vzgoje in življenjskih vrednot. Na začetku 21. stoletja, trideset let po njihovi vpeljavi, so indijanski starši in učitelji zelo skeptični.

Dandanes se majevski starši in otroci namreč soočajo s transformacijskim procesom na področju tradicionalne indijanske vzgoje. Kot je bilo že nakazano, gre po eni strani za problem drastičnega posega državnih izobraževalnih projektov v interno družinsko organizacijo, po drugi pa za notranje preoblikovanje družinske strukture in njenih vrednot. Na podeželju, kjer je tradicionalna vzgoja še močno prisotna in tesno povezana z obstojem lokalnih skupnosti, različni državni projekti krhajo notranjo

organizacijo družin in lokalnih skupnosti, v urbanem okolju<sup>16</sup>, kjer indijanska družina doživlja resnične notranje spremembe in krizo neprilagodljivosti, pa država še ni razvila primernih projektov za vzgojno in socialno vključevanje priseljenih otrok. V primeru podeželja so ti projekti pomanjkljivi, v primeru primestnih in mestnih naselij pa so sploh nezadostni.

78

Problem je zlasti pereč v primeru hitrega in vse pogostejšega priseljevanja jukatanskih Majevev v urbana središča polotoka. Prva in relativno kmalu opazna posledica ekonomskih migracij je transformacija družinskega življenja in uveljavljenih tradicionalnih vrednot ter neprilagodljivost na nove razmere. Majevske družine se s priseljevanjem v mesta skrčijo iz razširjenih sorodstvenih struktur, ki na podeželju vključujejo stare starše, tete, strice in ostale sorodnike, na nuklearne: oče, mati in otroci. Starši si poiščejo službo kot čistilci, natakarji, služkinje itd. in izostajajo od doma tudi po ves dan in ponoči, otroci so naenkrat prepuščeni ulici, neposredni stik s starši, starimi starši in naravo je prekinjen in prihaja do problemov delinkvence, uživanja drog in drugih oblik težavnega vključevanja majevske mladine v novo družbeno okolje.

Po drugi strani pa na podeželju nekateri izobraževalni projekti razbijajo proces ustaljene družinske vzgoje in s tem socialno organizacijo indijanskih skupnosti zato, ker so vsiljeni: na primer "Projekt šolskih zajtrkov" v Chiapasu. Ravnatelj šole, ki zahteva, da morajo vsi otroci, ki imajo možnost šolskega prehranjevanja, jesti na šolskem dvorišču, postane posrednik celotne organizacijske strukture. Indijanski otrok, ki je navajen, da obroke hrane deli s svojo družino, se počuti odtujenega, saj naenkrat preživlja čas s sošolci, ne s svojim očetom, materjo in brati. Pedagogi dvojezičnega šolskega programa, ki tudi sami prihajajo iz majevske skupnosti, so mnenja, da bi bilo bolje, če bi šole to hrano razdelile med družine. Nekatere so to že storile, razdelile so hrano in matere so pripravile porcije doma, kajti indijanski miselni koncept je v delitvi dobrin in prispevanju vsakega člana, tudi otrok, k družinski dobrobiti. Bistvo je torej v tem, da družina hrano uživa skupaj, ne pa, da jo je deležen le tisti otrok, ki hodi v šolo.

V Chiapasu je program DIF zavzel zelo drastično politiko: začel je deliti indijanske skupnosti na tiste, ki so se odločile za skupno prehranjevanje otrok v šoli, in tiste, ki to hrano razdelijo med družine. Tukaj pa je vzniknil interni konflikt, saj so nekateri posamezniki podpirali avtoritarno in vertikalno odločitev nadrejenih v šoli, drugi pa so sledili odločitvam svojih vaških in družinskih skupnosti; tako so se začela interna odločanja vaških skupnosti fragmentirati in deliti. Kot pravi Elias Pérez Pérez, je "pri sprejemanju novih ukrepov pomembno, da vlada najprej razišče adekvatne mehanizme, znotraj katerih lahko nek 'šolski zajtrk' funkcionira; če bi namreč ti ukrepi izhajali iz strategij in odločitev samih indijanskih skupnosti, bi zagotovo odlično zaživel".<sup>17</sup> Projekti, ki jih izvaja vladna politika, se vse premalo poglobijo v vrednote lokalnih skupnosti in nezadostno upoštevajo njihove lastne odločitve. Kaj torej storiti, se sprašujejo indigenisti, pedagogi, antropologi, socialni delavci in ostali, ki se ukvarjajo s problematiko vključevanja domorodnega prebivalstva v nacionalno družbo.

<sup>16</sup> V zvezni mehiški državi Jukatan, ki je ena od treh na polotoku, je po številu prebivalstva iz leta 2000 živelo 900.000 Majevev, od tega 200.000 v vaških skupnostih in kar 700.000 v urbanih naseljih, od tega 200.000 v samem glavnem mestu Meridi.

<sup>17</sup> TZ, 9. februar 2001.





Dotik matere in otroka. Aché-Guayaquí, severovzhodni Paragvaj.  
Foto: Marija Mojca Terčelj, Paragvaj, oktober 1998



Portret čamulske deklince.  
Foto: Marija Mojca Terčelj, november 1996

Na vprašanje Artura Caballera, katera so glavna razhajanja med vzgojo, ki jo ponuja družinsko okolje, in vzgojnimi principi, ki jih ponuja sodobna pedagoška znanost, profesor Elias Pérez Pérez odgovarja:

“Kot prvo mislim, da je najosnovnejšega pomena dejstvo, da se vsako znanje o vzgoji in izobraževanju začne pri poznavanju principov in praks družinske vzgoje, torej pri znanju, ki raste iz družine, otroka in vaše skupnosti, kajti prav tam ima vzgoja pretresljivo dobre učinke. Rezultati so najučinkovitejši, ko prihajajo iz lastnega védenja in izkušnje. Otrok se bo le tako počutil stimuliranega in cenjenega kot živa in dejavna osebnost. Če torej upoštevamo znanje staršev in starih staršev, se bo otrok počutil istovetnega, občutil bo, da ima vrednost in lastno oblikovanje; na ta način vzpostavimo proces spoštovanja in vrednotenja vsega, kar ima družina in kar je oblikovala skupnost. To je torej prvi pedagoški princip, iz katerega lahko zadiha intelektualni in emocionalni razvoj indijanskega otroka. Drugi pa je, da sta tudi zahodno znanje in znanstvena misel, ki sta izšla iz drugih in drugačnih kontekstov in konceptov, pomembna za vzpostavitev procesa artikulacije otrokovega znanja, saj obogatita njegovo lokalno znanje in mu razširita pogled. S tem, ko ga razširjata, se otrok počuti bolj ponosnega in bolj gotovega pri spoznavanju različnih življenjskih perspektiv in le tako lahko vstopi v skupni svet, svet družbe. Na žalost so današnje vladne institucije dale prednost zahodnemu znanstvenemu principu znanja, v katerem se otrok izkoreninja iz svojega ’kulturnega tovara’. To pa v njem povzroča psihološki konflikt, v katerem lastna kultura ni več pomembna: znanje staršev je ’to, kar vedo pač oni, drugo pa je to, kar vem jaz’; in ta konflikt nastane zato, ker je otrok dnevno bombardiran z učbeniki, z idejami učiteljev in z znanji, ki niso privrela iz njega samega. Drugi proces, ki ga je zagrešil sodobni zahodni vzgojni sistem,

je ta, da otrok ne prakticira več evaluacije znanja, ki ga dobi od zunaj. Ne preverja, ampak samo pritrjuje: 'to je znanje', ne naredi pa lastne analize funkcionalnosti tega znanja, ki ga dobiva, in to je napaka. Proces otrokovega oblikovanja mora potekati na dveh nivojih, prvič na nivoju znanja samega in drugič na nivoju njegove uporabnosti oziroma družbenega smisla. Tukaj pa mora biti kristalno jasno, da so posledice družbene uporabnosti znanja tako pozitivne kot negativne. Otrok mora izbrati lastno odločitev in začeti svoje korake z močno voljo in stanovitnostjo na poti, ki vodi le naprej in sledi lastnemu razvoju. In še en, zelo dragocen element, ki ga pri oblikovanju otroka lahko uporabimo, je spoštovanje, ki je bistvo vzgoje v indijanski skupnosti, in sicer spoštovanje, ki je vzniknilo znotraj posebnega konteksta in pogleda na svet in stvari: gre za način sprejemanja, zaznavanja in čutenja z naravo".<sup>18</sup>

Vzgoja predstavlja v indijanskih skupnostih kompleksen družbeni fenomen, tisti, ki vključuje vse člane družine in celotno lokalno skupnost, vključuje pa tudi otrokovo participacijo v evaluaciji staršev in družbenega okolja, narave, transcendentnega, znanj, ki jih dobiva, in nenazadnje samega sebe. Vzgoja torej igra osrednjo vlogo in je neločljiva od vseh ostalih družbenih fenomenov: tu in zdaj, prepletena in vpeta tako v kozmologijo kot ekonomijo in družbeno komunikacijo. Otrok<sup>19</sup> je po eni strani nekaj svetega, po drugi pa povsem enakovreden odraslemu in vključen v vse družinske in družbene strukture. Že zgodaj ga navajajo ne le k spoštljivosti do vsega, kar ga obkroža, ampak tudi k samostojnosti in odgovornosti. Predvsem pa ga obravnavajo kot enkratno osebnost.

"Ali veste, zakaj vaša šolska vzgoja nič ne zaleže?" vpraša Elias. In takoj nato odgovori peščici antropologov, ki ga zelo pozorno snemamo na svoje prenosne snemalnike: "Zato, ker vi govorite tridesetim, ne poveste pa nikomur, medtem ko mi govorimo vedno eni sami osebi!"<sup>20</sup>

## Štirje principi indijanske vzgoje

Princip dajanja in sprejemanja svete besede

Priprava duše

Razvoj treh človekovih nivojev: glave, rok in nog

Princip mehčanja srca

Prvi princip, princip dajanja in sprejemanja svete besede, je nenehen osebni pogovor staršev in otrok: iz ust v usta, iz oči v oči; pri tem je prisotno **obojestransko podajanje besede in poslušanje**. Oče navadno začne pogovor in otroka nagovori: "Glej sin, tebi govorim, ne ostalim, ker ti si ti in tak kot si, si enkrat in edinstven; z ostalimi, ki so drugačni, se bom pogovoril drugače!" Zakaj šola nima istega efekta? Ker en učitelj govori tridesetim učencem, a pravzaprav v resnici nobenemu. Najpomembnejše pri vzgoji je, da pogovor poteka iz oči v oči, med dvema osebama torej. Podajanje misli je pri Indijancih vedno obogateno s fabulami in metaforami, z zgodbami, da se stvar

---

<sup>18</sup> Ibid.

<sup>19</sup> Majevske družine imajo veliko otrok. Na podeželju Chiapasa se število otrok giblje med 10 in 16, v urbanem okolju Jukatana se to število zmanjša na 3 do 5.

<sup>20</sup> TZ, 9. februar 2001.

bolj "uleže". Ko oče razlaga otroku, zakaj ni dobro na primer piti alkohola, mu pove zgodbo o stricu ali sosedu, ki pogleda preveč v kozarec in ima potem težave. To je vsekakor boljši način, kot da alkohol enostavno prepovemo, ne da bi razložili, zakaj je škodljiv. In ker je dialog vedno obojestranski, se pričakuje, da tudi otrok pove svoje mnenje ali kaj vpraša.

Drugi princip, priprava duše, je sestavljen iz treh stopenj:

otrok mora spoznati, da imajo vse stvari, tudi kamni in predmeti<sup>21</sup>, **dušo** in jih je treba zato **spoštovati**.

Otrok mora vedeti, da je oseba, ki ima "dvojno dušo" ali močno dušo, tudi močan "huitel chon" ali "nagual"<sup>22</sup>, dolžna **služiti skupnosti**, ker ima sposobnosti šamana, zdravitelja.

82

Dušo lahko vzgojimo z vajo, nasvetom, s tem, da ji zelo zgodaj naložimo **odgovornost dela in dejanj**. Tako otrok že zgodaj pridobi občutek odgovornosti za svoja dejanja. Že malim dečkom dajo torej starši njivo v obdelavo in se v njihovo delo ne vmešavajo, otrok se mora sam znajti, da bo kasneje dobro gospodaril.<sup>23</sup>

Tretji princip: otroku moramo v sorazmerju razvijati **glavo, roke in noge**.

Otrokova **glava bo inteligentna**, če bo skozi vprašanja in odgovore nenehno komuniciral s starši. Starši ga zato že od malega **enakopravno vključujejo** v socialno življenje. Pri Indijancih mora biti otrok prisoten v vseh družinskih pogovorih, pa naj bodo še tako zapleteni in težavni, kajti le tako jih bo znal reševati, ko bo odrasel.<sup>24</sup>

"**Inteligenco rok**" razvijamo s tem, ko otroka uvajamo od čisto malega, da skupaj s starši dela vsa dela v hiši in na polju; pri majevskih družinah se to ne pojmuje kot "izkoriščanje" otrok, ampak kot urjenje in vzgajanje.

"**Inteligenco nog**" razvijamo tako, da otroku damo **prostor**, da lahko teka, skače, pleza, še več – da se znajde v najbolj nevarnih položajih, saj bo le tako razvil vse svoje potenciale; pri tem je najbolj važno, da se otroku nikoli ne prepove ničesar v zvezi z gibanjem, ker s prepovedjo "zleze otroku strah v dušo" in ta strah ga dela nesposobnega za celo življenje!

<sup>21</sup> Elias Pérez Pérez dvigne steklenico kokakole in razloži, da je tudi ta vredna spoštovanja, saj jo je nekdo naredil in ji vdahnil dušo.

<sup>22</sup> Vsak človek ima poleg svoje duše še dušo dvojnico v spremljajoči živali. To je *nagual* ali *huitel chon*. Ta se rodi in umre v istem trenutku kot človek (nagualizem). Maji smatrajo, da imajo ljudje, ki so sposobni videnja, zdravljenja in čaranja, močnejšo dušo oz. dvojni nagual in so zato sposobni pomagati tudi drugim. Ti ljudje so zato, da pomagajo skupnosti, ne da jo razdirajo, in to morajo otroci že kmalu spoznati.

<sup>23</sup> Pri terenskih raziskavah na področju Peta mi je informator ACM razlagal, kako je pri osmih letih začel obdelovati njivo, ki so mu jo zaupali starši. Posejal je lubenice in na njegovo veliko razočaranje so bile polne črvov. Ker se je moral znajti popolnoma sam, je mesec in pol prosil agronoma, naj pride ocenit, zakaj so se pojavili črvi, saj le-ta ni mogel verjeti, da je otrok odgovoren za pridelek.

<sup>24</sup> Majevske družine se navadno zvečer usedejo skupaj in se pogovarjajo o dnevnih problemih. Pri teh pogovorih so prisotni vsi, tudi otroci. Za razliko od evropske vzgoje, indijanski starši pred otroki razčiščujejo tudi zelo intimne probleme, saj so mnenja, da se morajo otroci kmalu naučiti, kako je v zakonu.

Četrti princip: otroku “**omehčamo srce**”, ko ga poučimo, da **ne sme zadrževati jeze, zavisti in užaljenosti**, pa čeprav so z njim kakšni ljudje grdo ravnali, kajti zadrževanje teh treh negativnih čustev škoduje le njemu samemu.<sup>25</sup>

Tudi naša terenska opazanja v Chiapasu in na Jukatantu potrjujejo te štiri principe indijanske vzgoje, saj smo jih imeli priložnost pobliže opazovati. Opazili smo izredno skrben in nežen odnos Indijancev do otrok. Nega otrok je sicer ženska naloga, vzgoja pa zaposluje oba roditelja. Dojenčki in malčki v najnežnejših letih so deležni še posebej velike pozornosti s poudarkom na fizičnem dotiku, pestovanju in božanju, kar daje občutek varnosti in krepi emocionalno-fizično ravnovesje. Le-to je za Indijance temeljni kamen osebnega zdravlja in kasnejšega spopada s trdimi življenjskimi pogoji. Otrok je nemočen in zato veliko bolj izpostavljen bolezenskim in magičnim vplivom, kot odrasel človek. Majhni otroci zato nikoli niso ločeni od staršev, tudi ponoči ne. Do enega leta starosti jih matere nosijo na hrbtu, povezane v *mante*. Otroke nosijo tudi moški. Ko pridejo s polja, si najprej vzamejo čas prav za njih.

Malo večjim otrokom starši še nudijo zavetje, vendar jih že zelo zgodaj navajajo na samostojnost. Ko dečki napolnijo štiri ali pet let, jih očetje začnejo uvajati v moško delo: prenašanje tovora, delo na polju itd. Deklice se učijo samostojnosti z vzgojo mlajših bratov in sester, ki jim jih zaupajo pri sedmih letih, vendar že pri štirih same pripravljajo tortilje, zanetijo ognjišče in se kmalu naučijo kuhati, pomivati in prati.

Sokeji iz Chiapasa nikoli fizično ne kaznujejo svojih otrok, tudi glasu ne povzdigujejo. Vzgajajo jih v materialni skromnosti, učijo k ponižnosti, strpnosti in spoštljivosti. Potrpežljivost, poslušnost in zgodnje uvajanje v delo so najpomembnejše vrline, ki jih mora osvojiti mali Soke. Njihovi otroci se odlikujejo po izredni vedrosti, sproščenosti in smehu.

## Zaključki

Če štiri temeljne principe majevske družinske vzgoje primerjamo z vzgojnimi ukrepi, ki so jih razvile šole in kolonialni ter sodobni internati na podlagi pedagoško-znanstvenih metod, ugotovimo, da se majevski otroci z vstopom v šole in internate naenkrat znajdejo v popolnoma drugačnih komunikacijskih in vrednostnih situacijah. Kot prvo so odrezani od svoje prvotne družbene sredine, katere ne predstavljajo le starši, ampak širše sorodstvo. Indijanski otroci, pa tudi odrasli, niso nikoli sami, če z otrokom ni mati, je stara mati. V tem kontaktu sta zelo izpostavljena bližina in dotik, tako podnevi kot ponoči.

Nadalje – z vstopom v šole in zavode se drastično prekine otrokov neposredni proces sprejemanja, zaznavanja in čutenja z naravo. V ta kontekst spada tudi uživanje hrane. Koruza je sveta rastlina in njeno uživanje pomeni več kot le hranjenje, zato jo Maji in Sokeji vedno delijo med seboj. Prav to čutenje z naravo otroku omogoča, da izoblikuje spoštovanje do vsega, omogoča pa mu tudi “inteligenco rok” in “inteligenco nog”. In nenazadnje, vstop v šole in širšo družbeno okolje mu zmanjšuje enakovredno vključevanje v družbo in obojestranski pogovor, princip “iz oči v oči” nima več prave

---

<sup>25</sup> Elias Pérez Pérez, TZ, 9. februar 2001.

veljave, "inteligenca glave" se razvija zdaj drugače, in otrok se začne zapirati. Rezultat je, da znanje kopiči in akumulira, ne da bi ga kritično ocenjeval in s tem razvijal celovitost svoje osebnosti.

In prav v celovitosti tiči bistvo vzgajanja. O njej govori tretji princip indijanske vzgoje, ki pravi, da moramo v sorazmerju razvijati otrokovo **glavo, roke in noge**. Zahodna medicinska znanost in psihologija temu pravita "emocionalna" in "intelektualna" inteligenca. "Inteligenco rok in nog" zahodna miselnost navado poimenuje "fizična fleksibilnost" in jo izključuje iz tistega ožjega polja modrosti. Prav tu pa lahko najbolje vidimo razlike. Medtem ko zahodna znanstvena misel svet in človeka v njem parcializira, secira in deli v fragmente, se indijanska tradicionalna misel še drži holističnega pojmovanja kozmosa, torej enotnosti in nerazdružljive povezanosti narave, družbe in transcendentnega.

84

Vzgojni principi, ki jih ponuja sodobna pedagoška znanost, so fragmentirani na vrsto strogo specializiranih šolskih predmetov (tudi tistih, ki teoretično analizirajo naravo, ne da bi učenci imeli priložnost to naravo neposredno spoznati), obšolskih dejavnosti in nazadnje strogo ločeno telesno vzgojo. V šolah in njihovih internatih ni prostora za razvijanje emocionalne inteligence, za to so posebne obšolske dejavnosti. Vse je torej strogo ločeno in otrok, še zlasti tisti, ki prihaja iz indijanskega okolja, se ne znajde v teh znanstvenih strukturah.

Napačno pa bi bilo, če bi sodobno znanstveno miselnost pripisovali Evropi kot nek kulturni atribut, veljaven v vseh njenih zgodovinskih obdobjih in različnih ter raznolikih kulturnih prostorih. Tako Ariès (1991: 495–99) ugotavlja, da so se v srednjem veku, na začetku modernih časov in v nižjih družbenih razredih še dolgo pozneje otroci že zgodaj pomešali z odraslimi. Zelo kmalu, pri sedmih letih, so stopili v veliko skupnost odraslih mož in si z njihovimi prijatelji, mladimi in starimi, delili vsakdanja dela in igre. Pa vendar, kot pravi avtor, "družina je zagotavljala prenos življenja, dobrin in imen, ni pa segala prav globoko v občutenje. Srednjeveška civilizacija je pozabila na *paideia* Starih, vzgoje modernih pa še ni poznala, ni imela ideje vzgoje." Ponovni pojav vzgojne skrbi v začetku moderne dobe (16., 17. stoletje) je bil, kot pravi avtor, velik dogodek. Od takrat dalje so se humanisti strinjali, da otrok ni zrel za življenje, da ga je treba najprej podrediti režimu, karanteni, in šele nato spustiti med odrasle. Družina in šola sta skupaj iztrgali otroka iz družbe odraslih. Šola je nekdanje svobodno otroštvo podredila vse strožjemu disciplinskemu režimu, ki je v 18. in 19. stoletju pripeljal do popolne "internatske klavstracije" (Ariès 1991: 497).

Vidimo lahko, da sta današnja zahodna koncepcija in zavest o pomembnosti vzgoje vezani na strog disciplinski režim 18. in 19. stoletja. Ta je pripeljal do prave odvisnosti od uspešnosti vzgojnega sistema. Drug moment pa je specializacija strok, tako da se danes s koncepcijo vzgoje ukvarja cel vzgojni sistem novih znanosti, kot so psihoanaliza, pediatrija, psihologija itd.

Majevska in druge indijanske družbe so holistične. Vzgoja temelji na celovitem pristopu (glave, rok in nog) in predstavlja kompleksen družbeni fenomen, tisti, ki vključuje vse člane družine in celotno lokalno skupnost, vključuje pa tudi otrokovo lastno participacijo v evalvaciji staršev in družbenega okolja, narave, transcendentnega,

znanj, ki jih dobiva od zunaj in nenazadnje samega sebe. Vzgoja torej igra osrednjo vlogo in je neločljiva od vseh ostalih družbenih fenomenov: vpeta je tako v kozmologijo kot ekonomijo in družbeno komunikacijo in je zrcalna slika družbe.

Prav zato je lahko tematika vzgoje odličen ključ vsakemu antropologu za vstop v odkrivanje in raziskovanje družbenih mehanizmov ter razlago katerega koli drugega družbenega fenomena.

## LITERATURA

ARIÈS, Philippe

1991 *Otrok in družinsko življenje v starem režimu*. Ljubljana : ŠKUC : Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. (Studia Humanitatis).

DÍAZ-POLANCO, Hector

1999 *Autonomía Regional : la autodeterminación de los pueblos indios*. México, D.F. : Siglo Veintiuno Editores.

ITURRIAGA, Eugenia

2000 *Instituciones y acciones indigenistas en Yucatán : reconstrucción histórica y presente 1948 – 2000*. Primera parte. Mérida : Unidad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Yucatán. [Tipkopolis].

TERČELJ, Marija Mojca

1992 *Medicina in magija med Sokeji v Chiapasu (Mehika)*. Magistrska naloga. Ljubljana : Oddelek za etnologijo Filozofske fakultete.

2001 *Identidades Etnicas y Relaciones Interculturales en Yucatán : una investigación antropológica*. Mérida : Unidad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Yucatán. [Tipkopolis].

2006 Španska kolonialna politika za Indijance in sodobni indigenizem v Latinski Ameriki. *Annales. Ser. Hist. Sociol.* 16, št. 2, str. 483–497.

VELASCO TORO, J. M.

1975 Perspectiva Histórica. V: *Los Zoques de Chiapas*. México : Instituto nacional indigenista. Str. 45-154.

## VIRI

TERČELJ, Marija Mojca

1990: TZ - terenski zapiski Pantepec. Rokopolis

1991: TZ - terenski zapiski Pantepec. Rokopolis

1996: TZ - terenski zapiski Tuxtla Gutiérrez. Rokopolis

1997: TZ - terenski zapiski Tuxtla Gutiérrez. Rokopolis

2000: TZ - terenski zapiski Jukatan. Rokopolis

2001: TZ - terenski zapiski Jukatan. Rokopolis.

BESEDA O AVTORICI

Marija Mojca Terčelj, dr., je visokošolska predavateljica na Fakulteti za humanistične študije Univerze na Primorskem v Kopru in znanstvena sodelavka Znanstveno raziskovalnega središča v Kopru. Je docentka za področje regionalne etnologije in predava na Oddelku za kulturne študije in antropologijo naslednje predmete: Ne-evropske kulture, Antropologijo zdravja, bolezni in zdravljenja ter Antropologijo Sredozemlja. Med letoma 1996 in 2003 je bila zaposlena v Slovenskem etnografskem muzeju kot kustodinja za zunaj-evropske kulture. V letih 1990 – 1997 je kot zunanja sodelavka *Instituto de Investigaciones Antropológicas UNAM* in *Centro de Estudios Indígenas UNACH* izvedla več terenskih raziskav med Sokeji in Maji v Chiapasu, leta 2000 in 2001 pa med Maji na Jukatanu.

86

ABOUT THE AUTHOR

Marija Mojca Terčelj, Ph. D., is a university lecturer at the Faculty of Humanities, University of Primorska, Koper, and a scientific collaborator of the Scientific Research Centre in Koper. She is a lecturer of Regional Ethnology and lectures the following subjects at the Department of Cultural Studies and Anthropology: Non-European Cultures, Anthropology of Health, Diseases and Treatment, and Anthropology of the Mediterranean. She was employed as curator of Non-European Cultures at the Slovene Ethnographic Museum from 1996 to 2003. From 1990 to 1997 she was an external collaborator of the *Instituto de Investigaciones Antropológicas UNAM* and the *Centro de Estudios Indígenas UNACH*, and carried out several field research projects among the Soque and Maya in Chiapas, as well as among the Maya in Yucatan in 2000 in 2001.

SUMMARY

THE FOUR PRINCIPLES OF THE EDUCATION WITH REFERENCE TO A CASE STUDY OF THE MAYA CULTURE IN CHIAPAS AND YUCATAN

Education includes all the members of the family and the entire local community, but also the child's participation in evaluating their parents, the social environment, nature, the transcendental world, the knowledge it acquires, and last but not least itself. Education thus plays a central role and is inseparable from all other social phenomena: it is included in people's cosmology, economy, and social communication. A child is something sacred on the one hand, but on the other hand it is equal to the adults and included in all family and social structures. From early childhood on a child is taught respect for everything that surrounds it, independence, and responsibility. And it is above all treated as a unique personality.

The four basic principles of Maya family education are: 1. the principle of giving and receiving the holy word(s), 2. the preparation of the soul, 3. the development of three human levels: head, arms and legs, 4. the principle of softening the heart. If we compare these principles to the educational measures developed by schools and colonial or modern boarding schools, which are based on educational and scientific methods, we can establish that the difference is that between an integral approach and a fragmented approach to education. While Western science compartmentalises, dissects, and divides the world and man in this world into fragments, traditional Indian thinking preserves a holistic conception of the cosmos, that is of unity and inseparable connections between nature, society, and the transcendental world. Indian education is integral. It is described by the third principle according to which a child's **head, arms, and legs** must be developed proportionately.

The educational principles of contemporary educational science are fragmented into a range of strictly specialised school subjects (including such which theoretically analyse nature, but the children have no opportunity to become directly familiar with nature), out-of-school activities and, finally, strictly gender separated physical education. At schools and their boarding-schools there is no room for developing emotional intelligence, and out-of-school activities are intended for this purpose. Everything is strictly separated and children, especially those from an Indian environment, cannot cope with these scientific structures.