

Uitsluiting van het basisonderwijs in Guatemala

Een antropologisch onderzoek naar de verklaring voor de participatie van indígena meisjes in het basisonderwijs in Sololá



Judith Lek

Uitsluiting van het basisonderwijs in Guatemala

Een antropologisch onderzoek naar de verklaring voor de participatie van indígena meisjes in het basisonderwijs in Sololá

Bachelorscriptie Culturele Antropologie

Universiteit Utrecht

Judith Lek

Studentnummer: 3340643

Begeleidster: Gerdien Steenbeek

J.lek@students.uu.nl

Juni 2011

Inhoudsopgave

	Pagina
Kaartje van Guatemala	5
Voorwoord	6
Inleiding	7
Hoofdstuk 1 Theoretisch verkenning	10
1.1 Gender	10
1.2 Identiteit en gender	11
1.3 Etnische identiteit	12
1.4 Uitsluiting en identiteit	14
1.5 Gender, etniciteit en uitsluiting	15
1.6 <i>Gender gap</i> in onderwijs in ontwikkelingslanden	16
1.6.1 Economische factoren	17
1.6.2 Culturele en sociale factoren	17
Hoofdstuk 2 Context	19
2.1 Geschiedenis	19
2.2 Ongelijkheid ladinos, indígenas	19
2.3 Onderwijssysteem in Guatemala	20
Hoofdstuk 3 Participatie in het basisonderwijs	23
3.1 Les op Tipo Federación	24
3.2 Participatie	25
3.3 Schoolverlaten	25
3.4 Schoolverzuim	26
3.5 Doublure	27
3.6 Doorstroom naar middelbaar onderwijs	27
Hoofdstuk 4 Economische factoren	29
4.1 Invloed scholen	30
Hoofdstuk 5 Etnische identiteit en onderwijs	32
5.1 Etniciteit leraren	32
5.2 Cultuur	33

5.3 Taal	33
5.4 Invloed scholen	35
Hoofdstuk 6 Genderidentiteit	36
Conclusie	41
Literatuurlijst	45
Bijlage 1 Reflectieverslag	48
Bijlage 2 Resumen	50

Kaartje van Guatemala¹



¹ http://www.famecon1.com/attachments/Image/Kaart_van_Guatemala_500x.jpg

Voorwoord

Nu mijn scriptie af is, kijk ik met een goed gevoel terug op het schrijven van deze bachelorthesis en het onderzoek in Guatemala dat daar aan voorafging. Mijn eerste antropologisch onderzoek is naar mijn idee goed verlopen en ik heb veel nieuwe dingen geleerd, gezien en ervaren die ik voor geen goud had willen missen. Van de taalschool in Xela tot de gesprekken die ik heb gevoerd met mensen uit Sololá waren voor mij hele mooie ervaringen en zonder de hulp van sommige mensen was dit allemaal niet gelukt.

Allereerst wil ik mijn ouders, mijn tante Joke en mijn oma bedanken voor hun financiële steun en grote interesse in mijn onderzoek en reis. Wanneer ik er even doorheen zat en het thuisfront miste, waren het juist de gesprekken op skype of de mailtjes van mensen uit Nederland die je weer een duwtje in de goede richting gaven.

Daarnaast wil ik al mijn informanten uit Sololá bedanken voor hun openheid en bereidheid om te helpen. Vooral mijn gastgezin in dit stadje stond altijd voor ons klaar en heeft ons met open armen ontvangen. We werden acht weken als familieleden behandeld en dit zorgde ervoor dat er voor mij een thuis gecreëerd werd in Guatemala. Juist wanneer het onderzoek tegenzat, informanten niet op kwamen dagen, of interviews af werden gezegd stonden mijn gastouders Pedro en Angelica altijd voor ons klaar.

Tot slot wil ik Gerdien bedanken voor haar begeleiding voor, tijdens en na het onderzoek in Guatemala. Zij zorgde ervoor dat ik met een goed onderzoeksplan het veld in ging en tijdens haar bezoek in Sololá heeft ze met goede tips en ideeën mijn onderzoek verder op weg geholpen. Tijdens het schrijven van mijn bachelorthesis reageerde zij snel op mailtjes, was soms tot diep in de nacht aan het nakijken en was altijd kritisch, maar ontzettend behulpzaam. Mede dankzij haar is mijn scriptie geworden tot wat het is.

Inleiding

'Hoe groot ik het belang van onderwijs ook vind, het lukt me niet mijn kinderen allemaal naar school te laten gaan. Ik heb zes kinderen en de jongste is nog maar twee. Ik heb geen andere keus dan mijn oudere dochters thuis te laten meehelpen in het huishouden en met het oppassen op hun jongere broertjes en zusjes. Op deze manier kan ik op de markt mijn producten verkopen. Dit betekent echter wel dat mijn kinderen niet altijd naar school kunnen en hierdoor veel lessen missen. We krijgen veel hulp van familie, maar sinds het overlijden van mijn man kan ik het basisonderwijs voor mijn kinderen bijna niet meer betalen.'

(Gabriëla, Sololá 2011)

In Guatemala wonen meer vrouwen met een soortgelijk verhaal als Gabriëla. De participatie van kinderen in het basisonderwijs is in dit land weinig vanzelfsprekend. Hoewel het steeds minder vaak voorkomt, zijn er nog steeds kinderen die niet de mogelijkheid krijgen om naar het basisonderwijs te gaan en meisjes zijn hierbij in de meerderheid. Deze kwestie speelt zich niet alleen af tegen een achtergrond van discriminatie en uitsluiting vanwege gender, maar ook etniciteit. Van de verovering van de Spanjaarden in 1523 en van de 36 jaar durende burgeroorlog die eindigde in 1996, heeft vooral de Mayabevolking te lijden gehad (Brinton, 1999: 207). Hoewel er vanaf dit moment Maya-bewegingen opkomen die de rechten van inheemsen nastreven, bestaat er tot op heden in Guatemala nog grote ongelijkheid tussen *indígenas* (inheemse bevolking) en *ladinos* (een mix van de inheemse bevolking en afstammelingen van de Spanjaarden). *Indígenas* worden vanwege hun etnische identiteit uitgesloten van meerdere aspecten van de samenleving. Deze uitsluiting valt ook terug te zien in het basisonderwijs. De participatie van *indígenas* in het basisonderwijs heeft verschillende etnische en gender geladen oorzaken en dit heeft mij gebracht tot het ontwikkelen van de volgende hoofdvraag: *Wat is de participatie van indígena meisjes in het basisonderwijs en hoe kan deze verklaard worden op basis van gender en etniciteit?*

In het bijzonder wil ik nagaan op welke wijze *indígena* vrouwen participeren in het Guatemalteekse formele onderwijs. Uit cijfers blijkt dat *indígenas* minder participeren in het onderwijs dan *ladinos* en *indígena* meisjes minder dan *indígena* jongens. In dit onderzoek wil ik de uitsluiting van *indígena* meisjes in beeld brengen door na te gaan hoe *indígena* meisjes participeren in het basisonderwijs en op zoek gaan naar de verklaringen voor die participatie.

Dit onderzoek is relevant omdat onderwijs een belangrijk middel is tot opwaartse sociale mobiliteit. Om de economische positie te verbeteren, is opleiding een noodzakelijke voorwaarde. In het geval van indígenas worden zij hier, door meerdere oorzaken, in belemmerd. In dit onderzoek wil ik op zoek gaan naar die oorzaken, teneinde een bijdrage te leveren in de kennis ervan. Die kennis is immers noodzakelijk om de belemmeringen weg te kunnen nemen. Dit onderzoek is wetenschappelijk relevant omdat ik zal aantonen dat de aard van de participatie en de oorzaken ervan de verwevenheid van etnische en gender hiërarchie zal blootleggen.

Het onderzoek heeft plaatsgevonden in Sololá, de hoofdstad van het gelijknamige departement. Hier heb ik van eind januari tot half april 2011 acht weken onderzoek gedaan. Tijdens dit onderzoek heb ik van verschillende onderzoeksmethoden gebruik gemaakt, namelijk van interviews, informele gesprekken en participerende observatie. De informanten die ik heb geïnterviewd waren vooral ouders van kinderen die les krijgen op de basisschool en leraren die werken op een basisschool. In het begin van mijn onderzoek heb ik vooral van deze methode gebruik gemaakt. Na verloop van tijd heb ik me meer gericht op de informele gesprekken met mensen uit Sololá. Op deze manier heb ik ook veel kinderen gesproken die vertelden over hun situatie en de situatie van hun gezin. Naast de informele gesprekken met kinderen heb ik op deze manier ook meerdere ouders gesproken. Daarnaast ben ik in contact gekomen met andere dorpsbewoners, wat er voor zorgde dat zij mij weer aan de juiste mensen voor konden stellen, om op deze manier mijn onderzoek te bevorderen. Dit alles heeft er voor gezorgd dat ik een band heb opgebouwd met meerdere informanten om op deze manier tot mijn informatie te komen. Wat de participerende observatie betreft heb ik bij twee verschillende basisscholen onderzoek gedaan, hiervan bevond één school zich in ruraal gebied en één school in urbaan gebied. Op deze scholen heb ik lessen bijgewoond om een goed beeld te krijgen van het basisonderwijs in Sololá. Ik heb tijdens deze lessen met kinderen en leraren gepraat en van dichtbij gezien hoe de lessen verlopen. Daarnaast heb ik onderzoek gedaan op één middelbare school om op deze manier een beeld te krijgen van hoeveel meisjes er doorstromen naar het middelbaar onderwijs en de redenen hiervan. Ook op deze school heb ik met de kinderen zelf, hun ouders en hun leraren gepraat.

Dankzij het gebruik van deze drie verschillende methoden heb ik van verschillende kanten informatie vergaard en hierdoor een compleet beeld gekregen van het basisonderwijs in Sololá.

In mijn thesis op basis van dit onderzoek komen de volgende onderwerpen naar voren. Het eerste hoofdstuk geeft een theoretische onderbouwing van mijn probleemstelling over de participatie van indígena meisjes in het onderwijs. Hierin worden de belangrijke concepten gender, etniciteit en uitsluiting aan elkaar gekoppeld en wordt de problematiek van onderwijs in ontwikkelingslanden besproken. In het tweede hoofdstuk worden deze theorieën uitgewerkt voor de Guatemalteekse situatie. Er wordt een korte weergave van de geschiedenis van Guatemala gegeven om het onderzoek in een historische context te kunnen plaatsen. Tevens zullen de economische situatie van indígenas en ladinos in Sololá en de invloed hiervan op het basisonderwijs in dit hoofdstuk besproken worden.

Na dit hoofdstuk, dat gebaseerd is op literatuuronderzoek, zal ik in de volgende vier hoofdstukken onderwijs in Sololá behandelen, dat gebaseerd is op empirisch onderzoek.

Het derde hoofdstuk zal gaan over de participatie in het basisonderwijs in Sololá.

Verschijselen als schoolverlaten, schoolverzuim, doublure en de doorstroom naar het middelbaar onderwijs staan in dit hoofdstuk centraal. De hoofdstukken erna bespreken elk een aspect dat deze participatie kan verklaren. Hoofdstuk vier zal gaan over de financiële situatie, hoofdstuk vijf over etniciteit en hoofdstuk zes over gender.

In het vierde hoofdstuk zal worden behandeld wat de invloed is van de kosten voor het basisonderwijs en de inkomsten van de mensen in Sololá op de participatie van indígena meisjes in het basisonderwijs.

Het vijfde hoofdstuk zal zich richten op de etnische identiteit van indígena meisjes en de invloed hiervan op hun participatie in het basisonderwijs. In dit hoofdstuk zullen een aantal onderwerpen centraal staan, namelijk de taal waarin les wordt gegeven, de etniciteit van de leraren en het les geven in de geschiedenis en cultuur van de Maya's. Door naar deze onderwerpen te kijken wil ik nagaan of en op welke wijze de etnische identiteit van de meisjes een reden kan zijn om kinderen niet naar school te laten gaan of ze van school af te halen.

Het laatste hoofdstuk zal inzicht geven in genderidentiteit. Hierbij zullen de verwachtingen en verplichtingen van indígena meisjes als kinderen in verband worden gebracht met hun participatie in het basisonderwijs.

Ten slotte zal er in de conclusie een antwoord worden gegeven op de hoofdvraag.

H1. Theoretische verkenning

1.1 Gender

Het onderzoek dat ik heb uitgevoerd in Sololá is gebaseerd op de verklaring van de participatie van indígena meisjes op basis van gender en etniciteit. Om later in deze scriptie hier een antwoord op te kunnen geven, zal ik in dit eerste hoofdstuk ingaan op wat gender precies inhoudt.

Het begrip 'gender' is in de sociale wetenschappen gebruiksgoed geworden. Sinds de tweede helft van de vorige eeuw wordt in de sociale wetenschappen onderscheid gemaakt tussen de culturele verschillen tussen mannen en vrouwen (gender) en de biologische verschillen tussen hen (sekse). Hoewel er sindsdien en nog altijd discussies gevoerd worden over de relatie tussen sekse en gender, hebben met name sociaal en cultureel antropologen het bewijs geleverd dat de betekenis van het onderscheid tussen mannen en vrouwen verbonden is aan en afhankelijk van culturele omstandigheden (Moore, 1999: 151). Moore geeft aan dat door de jaren heen de conceptualisering van gender zich verder heeft ontwikkeld, waarbij het proces waarin betekenissen van vrouwelijkheid en mannelijkheid gevormd worden centraal staat (Moore, 1999: 152).

Sekse wordt gebruikt om de anatomische verschillen tussen mannen en vrouwen bij hun geboorte aan te duiden. Het is een biologische, fysieke, vrij neutrale term. Net zoals bij andere verschillende fysieke eigenschappen (kleur haar, kleur ogen etc), heeft het zijn van een man of een vrouw op zichzelf vrijwel niets te maken met cultuur. Gender daarentegen refereert naar een sociaal geconstrueerde interpretatie van die sekseverschillen. In deze sociale constructie wordt een onderscheid gemaakt tussen drie verschillende niveaus, namelijk het cultureel niveau, het individueel niveau en het structureel niveau. Het cultureel niveau omvat culturele codes en symbolen die verbonden zijn en betekenis geven aan mannelijkheid en vrouwelijkheid (Steenbeek, 1995). Het individueel niveau omvat de constructie van genderidentiteit waarin drie processen centraal staan, namelijk; classificatie, culturele verwachtingen over gepast gedrag en individuele handlungsmogelijkheid (deze drie processen worden verder behandeld in de volgende paragraaf). Het structureel niveau vloeit voort uit de these dat gender een maatschappelijk ordeningsprincipe is, waardoor ook de structuren van de samenleving georganiseerd zijn op basis van gender. Hierbij kan gedacht worden aan arbeidsverdeling tussen sekse (op basis van gender), wetgeving, burgerrechten etc. De constructie van gender op deze verschillende niveaus maken gender tot een gelaagd begrip (Steenbeek, 1995).

Binnen het genderbegrip speelt identiteit een onmiskenbare rol. Gender kan gezien worden als een centraal proces van *'becoming'*; van het krijgen van een identiteit (Butler, 1990: 3). In de volgende paragraaf zal ik gender behandelen in relatie tot identiteit.

1.2 Identiteit en Gender

Het concept 'identiteit' heeft een bepaalde verandering ondergaan gedurende de afgelopen decennia. Identiteit werd gezien als een verzameling van persoonlijke eigenschappen, die vooral waren verkregen tijdens de kinderjaren. Wanneer men deze eigenschappen had, stonden deze vast. Identiteit werd op deze manier gezien als een vaststaand, onveranderlijk begrip (Sökefeld, 1999: 417).

Tegenwoordig is dit geen gangbare theorie meer. Identiteit vormt zich als uitkomst van verschillende processen. Volgens Gloria Wekker (1988) bestaat het construeren van identiteit uit drie processen die elkaar wederzijds beïnvloeden. Allereerst het plaatsen van mensen in sociale categorieën op basis van eigenschappen als gender, etniciteit, leeftijd etc. Dit proces gaat op zijn beurt weer gepaard met bepaalde gedragsverwachtingen die gerelateerd wordt aan deze eigenschappen. Men heeft een bepaald beeld over een bepaald persoon en drukt daar een stempel op. Het laatste proces draait om agency, handelsbekwaamheid van mensen om tegen deze gedragsverwachtingen in te gaan (Wekker, 1988: 46). Een wisselwerking van deze drie zorgt voor het construeren van de identiteit van een persoon.

Naast deze besproken drie processen is het van belang in acht te nemen dat identiteit tot stand komt in spanningsvelden. De gedragsverwachtingen die bij bepaalde sociale categorieën horen, zijn namelijk vaak tegenstrijdig, wat de nodige spanningen met zich mee brengt, die uiteindelijk bijdragen aan de constructie van identiteit.

Nu de constructie van identiteit duidelijk gemaakt is, wil ik verder ingaan op genderidentiteit. Gender is één van de manieren waarop het sociale leven geordend is en daarbij is het een bron van identiteit. *'Gender identity is both constructed and lived'* (Moore, 1994: 49). Moore geeft aan dat dit een gemakkelijk punt is om te maken maar dat het des te moeilijker uit te leggen is op analytisch niveau. Bij genderidentiteit speelt de relatie tussen het individuele en het sociale een belangrijke rol. Zoals ook uit de eerder besproken drie processen blijkt die Wekker onderscheidt, is genderidentiteit niet iets persoonlijks of louter individueel, maar het (tijdelijk) product van die relatie.

Vanuit het genderbegrip worden mannen en vrouwen als verschillende personen gezien. Deze *gendered* personen hebben andere principes van *agency* (Moore, 1994: 50). Een voorbeeld

van deze principes dat voorkomt in vele westerse culturen is het beeld van de man als actief, agressief en machthebbend, terwijl de vrouw wordt gezien als passief, niet machthebbend en onderdanig. Moore geeft aan dat het intrigerende van dit alles is dat het niets zegt over individuen op zich, maar dat er een identiteit wordt toegeschreven aan iemand op basis van gender. Het zegt niets over de kwaliteiten, gedragingen, zelfbeelden van individuele mannen of vrouwen. De symbolische categorieën 'man' en 'vrouw' en de verschillen hiertussen, hebben alles te maken met representaties, zelfrepresentaties en de dagelijkse gedragingen van individuele mannen en vrouwen (Moore, 1994: 50). Nagel, in navolging van Butler, bevestigt deze symbolische categorieën wanneer zij *performance* en *performativity* behandelt.

Performance refereert naar de manier waarop wij ons lichaam gebruiken om onszelf in verschillende rollen te presenteren. Gender- en seksualiteit wetenschappers onderzoeken hoe gender naar voren komt in de manier waarop we lopen, praten, zitten, onze handgebaren, patronen van oogcontact, lichaamstaal, spelletjes die we spelen, de soort auto die we rijden etc. Dit zijn allemaal *gendered* activiteiten (Nagel, 2003: 52). Over het algemeen zijn sommige van deze activiteiten meer mannelijk (oorlogvoering, jagen, camouflage kleuren), of meer vrouwelijk (kinderen opvoeden, de kleur roze) dan andere activiteiten (student zijn, spijkerbroek dragen, zwemmen etc). De betekenis van deze *gendered* activiteiten verandert en verschilt per plaats en tijd. Deze en andere *gendered* gedragingen maken deel uit van een repertoire van *performances* die mannen en vrouwen hebben. We evalueren en herdefiniëren deze *gendered* gedragingen gebaseerd op positieve en negatieve feedback die we krijgen vanuit onze omgeving. Gender is niet alleen *performed*, maar ook *performatively* gecreëerd (Nagel, 2003: 52). *Performativity* refereert aan de manieren waarop wij sociale rollen en definities construeren en reconstrueren. Wij gedragen ons in het dagelijks leven binnen geaccepteerde gender *performances*. Op het gebied van gender gedragingen bestaan er vaste constructies waar we vanuit gaan, goedkeuren en wat we verwachten van anderen en van onszelf. *Performativity* is op deze manier een invloedrijk mechanisme betreffende sociale constructie en sociale controle (Nagel, 2003: 52).

De constructie van genderidentiteit is dus een wisselwerking van de symbolische categorieën 'man' en 'vrouw', de gedragsverwachting van deze gender gebonden ideeën (man is actief, vrouw passief etc.) en daarbij de individuele handelingsmogelijkheid van individuele mannen en vrouwen. *Performance* en *performativity* spelen hierbij een belangrijke rol.

1.3 Etnische identiteit

Etniciteit is een sociaal-cultureel begrip. Een bepaalde groep mensen of een aantal

bevolkingsgroepen wordt door etniciteit verbonden. Het concept etniciteit wortelt in het idee dat de leden van bepaalde bevolkingsgroepen zich identificeren met gemeenschappelijke factoren, zoals nationaliteit, stamverwantschap, religie, taal, cultuur of geschiedenis. Het gemeenschappelijke 'erfgoed' vormt de etniciteit (Eriksen 1993: 4). De antropologische visies op etniciteit lopen redelijk uiteen, maar het overkoepelende aspect is dat etniciteit in verband staat met classificatie van mensen en met groepsrelaties. Hierbij moet in acht worden genomen dat er bij etniciteit niet automatisch sprake is van zogenaamde *minority issues* en *race relations*, maar dat etniciteit refereert aan aspecten van relaties tussen groepen die door zichzelf en anderen worden gezien als cultureel verschillend (Eriksen 1993: 4). Het is echter wel vaak het geval dat er rondom het etniciteitsbegrip sprake is van minderheidsgroepen. Deze minderheidsgroepen zijn echter niet meer of minder etnisch dan de dominante groepen (Chapman 1989: 17).

Om het begrip etniciteit verder te verduidelijken wil ik me nu focussen op etnische identiteit. Wat het is, hoe deze geconstrueerd wordt en wat het belang is voor de groep en het individu.

Evenals bij genderidentiteit het geval is, staat etnische identiteit in direct contact met sociale classificatie (Eriksen, 1993: 60). Eriksen geeft aan dat mensen altijd al hebben geclassificeerd. Classificatie is een manier om complexe dingen die we tegenkomen in de wereld terug te brengen tot een aantal categorieën. Op deze manier krijgen mensen meer grip op deze zaken. De manier waarop een samenleving classificeert hangt af van de manier waarop een samenleving zich organiseert en de manier van leven van deze samenleving. Een voorbeeld hiervan is dat sommige samenlevingen meer dan 25 verschillende woorden hebben voor sneeuw, of meer dan vijftien woorden voor verschillende kleurpatronen bij hun vee. Wat voor de samenleving belangrijk is (sneeuw, vee etc.) daar hangt de manier van classificeren van af. Etnische classificaties zijn ook sociale en culturele producten. Ze zijn er om er om de sociale wereld te ordenen en ideeën te creëren over 'anderen' (Eriksen: 1993: 61).

De classificatie waar Eriksen het over heeft sluit aan bij het *boundary* model van Barth (1969). Etnische groepen worden gezien als een vorm van sociale organisatie en de etnische *boundary* die deze groep definieert is volgens Barth (1969) erg van belang. '*The critical focus of investigation from this point of view becomes the ethnic boundary that defines the group, not the cultural stuff that it encloses.*' (Barth, 1969:15). Deze grenzen leiden grotendeels het sociale leven. Binnen deze grenzen kan men zich identificeren als leden van dezelfde etnische groep (Barth, 1969:15). Men voelt zich op deze manier met elkaar verbonden en kan op welke

manier dan ook een relatie met elkaar aan gaan. Aan de andere kant en tegelijkertijd worden mensen buiten deze grenzen bestempeld als ‘anders’, als leden van een andere etnische groep. Op deze manier wordt er erkend dat er een beperking bestaat op het gebied van gezamenlijke ideeën, beoordelingen van normen en waarden etc. Het kunnen identificeren met mensen binnen deze *boundaries*, maar ook het niet kunnen identificeren met ‘de rest’ is van belang voor iemand etnische identiteit. Daarbij ontstaat etnische identiteit en wordt het behouden door relationele processen van in- en uitsluiting (Barth, 1969). In onderstaande paragraaf over uitsluiting en identiteit zal ik hier verder op in gaan.

1.4 Uitsluiting en identiteit

De constructie van identiteit is inmiddels hierboven beschreven. In deze paragraaf wil ik de koppeling en wisselwerking van uitsluiting en identiteit verder onderzoeken. Hierbij wil ik me focussen op de negatieve kant van etnische identificatie. Hiermee doelende op de stigmatiserende, stereotyperende eigenschappen die door een etnische groep aan een andere etnische groep worden toegeschreven. Om dit verder toe te lichten zal ik het boundary model van Barth (1969) verder behandelen.

In zijn invloedrijke werk *Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference*, gaat Barth (1969) uit van twee belangrijke principes. Allereerst het feit dat etnische verschillen niet afhangen van een gebrek aan mobiliteit, contact en informatie, maar dat ze afhangen van een sociaal proces van in- en uitsluiting. Ten tweede wordt etnische diversiteit niet bepaald door een gebrek aan sociale interactie en acceptatie, maar zijn dit juist vaak de funderingen waarop sociale systemen zijn gebouwd. Wanneer men kijkt naar het boundary model is er contact tussen de eigen etnische groep en de ‘anderen’. Wanneer men, ondanks dit contact, de eigen identiteit behoudt kan er gesproken worden over *membership* van de groep, of het tegenovergestelde; uitsluiting van de groep. Deze interactie tussen verschillende groepen duidt niet alleen op het verschil tussen de twee, of op uitsluiting van ‘de ander’, maar ook op het behoud van de culturele verschillen (Barth, 1969: 16). Op deze manier vormt dus ook het begrip insluiting een belangrijke rol binnen het boundary model van Barth.

Wanneer er gesproken wordt over minderheidsgroepen geeft Barth aan dat de uitsluiting erg groot kan zijn op vele niveaus van de samenleving. Wanneer men een lage status krijgt toegeschreven van de dominante etnische groep en in verschillende sectoren wordt uitgesloten (arbeidsmarkt, politiek etc) kan dit leiden tot frustraties en zelfs identiteitscrises (Barth, 1969: 24). Daarnaast wordt in een multiculturele samenleving vaak alleen een etnische identiteit

toegeschreven aan de minderheidsgroep binnen de samenleving. Op deze manier kan de toegeschreven identiteit niet worden ontvlucht (Eriksen, 1999). Doordat deze toegeschreven identiteit veelal is gebaseerd op vooroordelen en stigmatiseringen is het een statische identiteit, waarbij er geen ruimte is voor andere deelidentiteiten (Baumann, 1999). Op deze manier blijven de stereotyperende ideeën over de minderheidsgroep voor de dominante groep onveranderlijk bestaan. Ook Barth geeft aan dat wanneer er eenmaal een stempel is gedrukt op de identiteit van een minderheidsgroep, deze bijna altijd zal voortbestaan. Wanneer individuen zich buiten de *boundaries* bewegen, of een identiteit delen met mensen uit verschillende groepen, zal dit nog geen verschil maken en zal de identiteit statisch zijn voor de dominante groep (Barth, 1969: 9).

Volgens Phinney en Rosenthal (1992) is dit de reden waardoor het erg lastig is voor etnische minderheden om hun etnische identiteit te vormen, behouden en te uiten. Zij moeten namelijk in het dagelijks leven weten om te gaan met de dominante etnische groep en hun normen en waarden, ideeën en belangen, die veelal in contrast staan met die van de minderheidsgroep (Phinney en Rosenthal 1992).

1.5 Gender, etniciteit en uitsluiting

Deze paragraaf zal gaan over de wederzijdse invloed van gender, etniciteit en uitsluiting. Aangezien mijn onderzoek heeft plaatsgevonden in Sololá, zal ik me in dit hoofdstuk focussen op Zuid-Amerika en Guatemala. Op deze manier kan er gericht naar deze drie aspecten gekeken worden.

Om grip te krijgen op de intersectie van gender en etnische ongelijkheden is het van belang te weten dat toegeschreven etnische identiteiten in Zuid-Amerika veelal sociale hiërarchieën legitimeren (de la Cadena, 1995: 2). Volgens de la Cadena (1995) valt dit terug te zien op twee vlakken van de samenleving, namelijk persoonlijke interactie, waarbij er elke dag sprake is van face-to-face interactie. Het tweede vlak is het bredere nationale en regionale vlak, waarin dominante ideologieën worden gevormd die machtsrelaties legitimeren (de la Cadena, 1995: 3). Deze twee vlakken zorgen er samen voor dat individuen hun toegeschreven etniciteit vormen binnen sociale contexten van macht en dominantie. Ook al veranderen bepaalde uitingen van etniciteit (bijvoorbeeld de inheemse klederdracht van *indígenas* verdwijnt of leeft juist op), de ideologie van een etnische hiërarchie kan dan blijven bestaan op verschillende niveaus in de samenleving. Dit zorgt ervoor dat de uitsluiting van een etnische groep behouden kan blijven en soms zelfs wordt versterkt (de la Cadena, 1995: 4).

Volgens de la Cadena (1995) gaan etnische verschillen, zoals te zien bij ladinos en indígenas, gepaard met het onderscheid dat wordt gemaakt tussen mannen en vrouwen. Gender en etniciteit co-construeren elkaar; ze zijn tegelijk werkzaam en komen ook samen tot stand. Daarbij is gender altijd etnisch geladen en andersom (Steenbeek, 1995).

Volgens de la Cadena zijn genderverschillen in Latijns-Amerika vooral aanwezig vanwege de definitie van werkcapaciteit van mannen en vrouwen. Samen met economische stratificatie zorgen deze gender verschillen voor etnische hiërarchieën binnen een samenleving (de la Cadena, 1995: 16). De positie van *indígena* vrouwen in de samenleving is door deze etnische hiërarchieën meer ondergeschikt in vergelijking met *indígenas* mannen. Zoals de la Cadena zelf aangeeft in de titel van haar boek; *Women are more Indian* (1995). De *indígenas* zijn immers een minderheidsgroep en worden hierdoor op bepaalde niveaus uitgesloten. Juist vanwege het feit dat vrouwen meer Indiaans zijn, zal deze groep van de bevolking het meest uitgesloten worden (de la Cadena, 1995: 16).

1.6 Gender gap in onderwijs in ontwikkelingslanden

Het onderzoek dat ik in Sololá heb verricht gaat over de uitsluiting van indígena meisjes van het basisonderwijs. Deze uitsluiting op o.a. basis van gender is ook te zien in het onderwijs in andere ontwikkelingslanden. Dit hoofdstuk zal gaan over deze uitsluiting van vrouwen in het onderwijs en over verschillende factoren die hier hun invloed op uit oefenen.

Het vergroten van de toegang tot onderwijs wordt gezien als belangrijk doel in de meeste ontwikkelingslanden. Vooral de laatste veertig jaar is dit idee erg ontwikkeld. Aan dit gegeven valt te zien dat wordt erkend dat educatie essentieel is voor economische en sociale groei. Volgens King (1992) is hier bewijs te over van wanneer men kijkt naar de positieve relatie tussen educatie en gezondheid en ontwikkeling. Zij stelt dat juist wanneer landen ook vrouwen en meisjes de kans bieden op een goede educatie, de kansen voor het land zelf verdubbelen. Helaas is het zo dat de educatie van vrouwen in ontwikkelingslanden nog ver achter ligt op die van mannen. Dit gebrek aan onderwijs voor vrouwen zorgt ervoor dat vrouwen minder toegang hebben tot informatie en diensten. Daarnaast beperkt het hun mobiliteit en hun bijdrage bij het maken van beslissingen binnen het gezin (Leach, 1998: 11) Hier liggen meerdere redenen aan ten grondslag, die nu behandeld zullen worden.

1.6.1 Economisch factoren

Ondanks de inzet om het onderwijs voor vrouwen te verbeteren, gaan de vorderingen om deze

gender gap kleiner te maken moeizaam. Één van de belangrijkste redenen is dat ontwikkelingslanden met veel urgente economische problemen kampen. Hierdoor kan er weinig tot geen geld vrij worden gemaakt door het land om onderwijs voor vrouwen te bevorderen (Leach, 1998: 13).

De grootste *gender gaps* betreffende educatie bevinden zich in landen die economisch het minst ontwikkeld zijn. Dit zijn vooral rurale gemeenschappen waar weinig onderwijsvoorzieningen zijn. De ouders van de armste gezinnen kunnen hun kinderen niet allemaal naar school sturen, aangezien hier geen geld voor is. Vanwege het feit dat de jongens in het gezin later kostwinnaars zijn, is het volgens de ouders belangrijk dat zij naar school gaan, in tegenstelling tot de meisjes (Leach, 1998: 14).

Een ander aspect dat een belangrijke rol speelt, is het feit dat mensen in de regering van een land, die beslissingen maken betreffende educatie, bijna altijd mannen zijn. Deze mannen behouden de traditionele rolverdeling van mannen en vrouwen in stand. Hierdoor wordt er weinig geld besteed aan het verbeteren van educatie voor vrouwen in ontwikkelingslanden (Leach, 1998: 13).

1.6.2 Culturele en sociale factoren

Naast de economische factoren die een rol spelen bij de participatie van meisjes in het onderwijs, spelen ook culturele en sociale factoren een rol. De culturele codes en symbolen die verbonden zijn en betekenis geven aan mannelijkheid en vrouwelijkheid komen in dit deel van het hoofdstuk duidelijk naar voren. Door naar het huwelijk, de gezinsgrootte en de educatie van de ouders te kijken, zal duidelijk worden dat ook deze factoren invloed uitoefenen op het verschil tussen de educatie van jongens en meisjes in ontwikkelingslanden.

Huwelijk

Het huwelijk speelt een belangrijke rol bij de participatie van indígena meisjes in het onderwijs. In veel culturen is het erg belangrijk dat de vrouw trouwt en zo veel mogelijk kinderen krijgt. De mannen zorgen voor het inkomen en zijn juist buitenshuis actief, terwijl de vrouwen binnenshuis actief zijn en zich bezig houden met het huishouden en het opvoeden van de kinderen. Voor de vrouw speelt hierin het huwelijk een belangrijke rol. De mannen zorgen voor het inkomen, dus die gaan naar school en proberen een goede baan te krijgen. De vrouwen daarentegen trouwen met een man die hen vervolgens onderhoudt (King, 1998: 7). Dit idee staat voor vrouwen hoog in het vaandel en in veel culturen worden meisjes ook met het idee opgevoed dat trouwen en een goede echtgenote en moeder zijn het uiteindelijke doel

is. Dat meisjes kunnen lezen en schrijven is in dit geval voldoende en meer onderwijs hoeven zij niet te volgen. Wanneer dit voor vrouwen de norm is, wordt dit vervolgens weer doorgegeven aan de volgende generatie en zo blijft onderwijs voor vrouwen minder belangrijk dan voor mannen (King, 1998: 7)

Gezinsgrootte

Één van de factoren voor participatie van meisjes in het onderwijs die in de literatuur veel aandacht krijgt, is de grootte van het gezin. Kinderen in grote families krijgen minder individuele aandacht en andere middelen van hun ouders dan kinderen in kleine families doen. Hierbij kan gedacht worden aan kleren, speelgoed, voedsel, maar ook educatie. Daarnaast kunnen grote gezinnen het zich vaak niet veroorloven om al hun kinderen naar school te sturen. In zulke gevallen wordt het van groter belang geacht dat de jongens naar school gaan en hierdoor blijven meer meisjes dan jongens in grote gezinnen thuis. Daarnaast is het zo dat voor sommige landen de kosten voor educatie van meisjes zelfs duurder is dan dat van jongens. In grotere gezinnen is er binnenshuis meer werk dat verricht moet worden dan bij kleinere gezinnen. Hierbij moeten de meisjes helpen en dus kunnen ze niet of minder vaak naar school dan hun broers (Smock, 1981: 112).

Onderzoekers vonden ook een negatieve relatie tussen gezinsgrote en schoolprestaties. Kinderen uit kleine families presteerden beter op school dan kinderen uit grote families, mede doordat kleine families meer geld te besteden hebben aan goede educatie en de kinderen uit deze kleinere gezinnen worden meer gestimuleerd door hun ouders (Smock, 1981: 113).

Educatie van de ouders

De educatie van de ouders en het niveau van deze educatie heeft invloed op de participatie van meisjes in het onderwijs. De educatie van de ouders beïnvloedt deze participatie juist op een positieve manier. Ouders die een redelijke educatie hebben gehad vinden onderwijs van groter belang dan ouders die (bijna) ongeschoold zijn. Ouders die zelf voordeel opdoen van hun educatie door middel van een goed inkomen, sturen hun kinderen eerder naar school (Oxaal, 1997: 13). Hierbij zijn werkende moeders vooral erg gemotiveerd om hun dochters naar school te sturen, aangezien zij het belang van een goede baan voor hun dochters inzien. Uit onderzoek blijkt dat hoe hoger de vader of moeder geschoold is, hoe kleiner het verschil is tussen de ontwikkeling van jongens en meisjes binnen het gezin (Oxaal, 1997: 13).

Armoede is duidelijk de meest serieuze belemmering voor de verbetering van de educatie van

vrouwen. Gecombineerd met sociale en culturele ideeën die voorschrijven dat de plaats van de vrouw in het huis is, als moeder en echtgenote, krijgen vrouwen weinig kans op verbetering van hun scholing. Vrouwen wordt hierdoor de kans ontnomen op een goede educatie en dus op het verbeteren van hun economische positie.

H2. Context

2.1 Geschiedenis

Guatemala is een land waar al heel wat strijd heeft plaatsgevonden. In 1523 werd Guatemala door de Spanjaarden veroverd en dit heeft een stempel gedrukt op de samenleving zoals wij die vandaag de dag kennen (Brinton, 1999: 207).

Daarnaast hebben de 12,9 miljoen Guatemalteken 36 jaar in een burgeroorlog gezeten. Aangezien er in deze oorlog werd opgekomen voor de rechten van de Maya's, werd vooral de inheemse bevolking slachtoffer van de gruweldaden tijdens de oorlog. In totaal zijn er 300.000 mensen om het leven gekomen, door onder andere een genocide op de Mayabevolking. Op 29 december 1996 werd door de regering en de guerrillabewegingen het vredesakkoord getekend en hiermee kwam de 36 jaar lang durende burgeroorlog tot een einde (Brinton, 1999: 207).

De dertien overeenkomsten die werden getekend bevatten onder andere gelijke rechten voor de *indígenas* (Brinton, 1999: 208). Hoewel er vanaf dit moment Maya-bewegingen opkamen die de rechten van inheemsen nastreven en inheemse identiteit representeren, bestaat er tot op heden nog grote ongelijkheid tussen *indígenas* en *ladinos*.

2.2 Ongelijkheid ladinos, indígenas

Hoewel de *indígenas* 40 procent van de Guatemalteekse bevolking omvat, wordt deze bevolkingsgroep gediscrimineerd en uitgesloten op verschillende gebieden van de samenleving, zoals economie, educatie en op politiek gebied (Brinton, 1999: 208). *Ladinos* hebben al jaren een betere economische positie dan *indígenas* en *indígenas* bevinden zich in de laagste klasse van de samenleving. Hoewel de positie van de *indígenas* in de laatste jaren verbeterd is, blijft dit verschil zichtbaar (Brinton, 1999: 208).

Naast de economische ongelijkheid tussen *ladinos* en *indígenas* hebben *ladinos* vooroordelen over de inheemse bevolking. Ze kijken op hen neer en zien ze als minderwaardig. *Ladinos* voelen zich superieur en op deze manier blijft de bestaande hiërarchie in Guatemala in stand (Johnson en Warren, 1994: 3).

In de volgende paragraaf zal ik ingaan op het onderwijssysteem van Guatemala en het verschil in educatie tussen mannen en vrouwen en *indígenas* en *ladinos*.

2.3 Onderwijssysteem in Guatemala

Het basisonderwijs in Guatemala bestaat uit *pre-primaria* en *primaria*. Op de *pre-primaria* zijn de kinderen vier, vijf en zes jaar oud en deze drie jaar zijn een voorbereiding op de *primaria*, waar de kinderen 7 t/m 12 jaar oud zijn. Vervolgens is er drie jaar onderbouw middelbare school en drie jaar bovenbouw middelbare school waar de leerling een beroepskeuze dient te maken. Hierna is er nog de mogelijkheid om universitair onderwijs te volgen (Ministerie van onderwijs, Sololá, 2011).

Tijdens de koloniale overheersing en de onderdrukking van de *indígena* bevolking konden weinig *indígenas* het zich veroorloven hun kinderen naar school te laten gaan. Deze situatie zette zich voort tijdens de burgeroorlog. In deze periode stond het onderwijs praktisch stil (Heckt: 1999: 332). Er werden geen verbetering aangebracht, of scholen bijgebouwd en hierdoor bleef het een feit dat de meeste *indígena* kinderen in Guatemala niet naar school gingen.

Na de burgeroorlog waar in 1996 een einde aan kwam, zijn er in het onderwijs hervormingen doorgevoerd. De laatste vijftien jaar heeft de overheid zich ingezet om educatie te verbeteren en alle kinderen naar school te laten gaan (Brinton, 1999: 207). Men heeft zich ingezet voor de bouw van scholen, de verbetering van de kwaliteit van het basisonderwijs en het zo laag mogelijk houden van de kosten. Tegenwoordig heeft de overheid de plicht om basisonderwijs te bieden aan alle kinderen in Guatemala, maar ondanks de initiatieven die er zijn ondernomen, bestaan er nog grote problemen rondom de toegang tot het basisonderwijs.

Tegenwoordig gaan veel inheemse kinderen naar school, maar het verschil tussen *ladinos* en *indígenas* blijft zichtbaar (Gorman en Pollitt 1999: 13). Niet alleen het etnische verschil valt te zien, maar ook het verschil tussen mannen en vrouwen in het onderwijs (Gorman en Pollitt, 1999: 13) Er zijn nog steeds minder meisjes die onderwezen worden in Guatemala, dan jongens. Het verschil in mannen en vrouwen in het onderwijs is in de volgende tabel zichtbaar.

Totale bevolking (2003)	13,9 miljoen
-------------------------	--------------

Percentage van de mannen van 15 jaar of ouder dat niet kan lezen of schrijven	22 %
Percentage van de vrouwen van 15 jaar of ouders dat niet kan lezen of schrijven	36,7 %
Gemiddeld aantal jaren van scholing dat een volwassenen heeft gehad	3,5 jaar
Gemiddeld aantal jaren dat de jeugd naar school gaat	9 jaar
Percentage van de jongens dat naar de basisschool gaat	84 %
Percentage van de meisjes dat naar de basisschool gaat	82 %
Percentage van de jongeren dat naar de middelbare school gaat	26 %
Percentage van de jongeren dat naar het hoger onderwijs gaat	1 %

Bron: www.esperanza.de

De bovenstaande tabel geeft een beeld van gender verschillen in het onderwijs. Echter, er is niet alleen onderscheid tussen jongens en meisjes, maar ook tussen verschillende etniciteiten, in dit geval tussen de *ladinos* en *indígenas*. Dit valt te zien in de volgende tabel:

Percentage van <i>indígenas</i> die de hele basisschool hebben doorlopen.	38 %
Percentage van <i>ladinos</i> die de hele basisschool hebben doorlopen.	76 %

Aantal <i>indígenas</i> dat in 2004 middelbaar onderwijs kreeg.	19500
Aantal <i>ladinos</i> dat in 2004 middelbaar onderwijs kreeg.	900000
Percentage van <i>indígenas</i> dat in 2004 hoger onderwijs kreeg.	5 %
Percentage van <i>ladinos</i> dat in 2004 hoger onderwijs kreeg.	23 %

Bron: <http://www.education.monash.edu.au>

Uit deze cijfers blijkt duidelijk dat *indígenas* minder participeren in het onderwijs dan *ladinos*. Zoals ik al eerder vertelde is de positie van *indígena* vrouwen in de samenleving door etnische hiërarchieën meer ondergeschikt in vergelijking met *indígena* mannen. Mede hierdoor worden zij vooral uitgesloten van bepaalde aspecten binnen de samenleving. Één van deze aspecten is dus het onderwijs in Guatemala. De volgende hoofdstukken zullen hier verder op in gaan en zullen specifiek gaan over mijn onderzoeksgebied; Sololá

H3. Participatie in het basisonderwijs

In dit hoofdstuk zal ik me richten op de participatie van indígena meisjes in het basisonderwijs in Sololá. Om dit te illustreren zal ik vijf onderwerpen behandelen, namelijk schoolparticipatie, schoolverlaten, schoolverzuim, doublure en de doorstroom naar het middelbaar onderwijs. Deze vijf onderwerpen zal ik de context van Sololá plaatsen. Op deze manier zal duidelijk worden hoe de participatie eruit ziet, zodat ik deze in de volgende drie hoofdstukken kan verklaren.

Sololá is een stadje dat bestaat uit 95 procent indígenas en vijf procent ladinos. Ook voor dit stadje met een overwegend indígena bevolking geldt dat de ladinos aan de top staan van de samenleving en het geld in handen hebben. Zij bezitten de grotere bedrijven, hebben het meest in te brengen in de gemeenschap en maken de belangrijke beslissingen wat betreft besteding van geld binnen de gemeenschap. Juist vanwege dit gegeven is de relatie tussen ladinos en indígenas in Sololá niet goed. Hoewel jaren geleden het verschil tussen ladinos en indígenas groter was, beweren vandaag de dag indígenas nog steeds dat ladinos neerkijken op hen. Daarnaast beweren zij dat er door ladinos beslissingen worden genomen voor de gemeenschap die de indígenas weinig goed doen. Een voorbeeld hiervan is de bouw van basisscholen. In het buitengebied van Sololá wonen alleen indígenas en geen ladinos. In dit gebied zijn erg weinig scholen te vinden en dit is volgens de indígena bevolking van Sololá te wijten aan het feit dat ladinos gaan over de scholenbouw. Juist vanwege de weinige scholen in het buitengebied kunnen indígena kinderen die daar wonen niet naar school. De personen die hier verantwoordelijk voor worden gehouden, zijn de ladinos.

Het economische verschil tussen indígenas en ladinos wordt weerspiegeld in de verschillende scholen in Sololá. In Sololá bevinden zich zes openbare basisscholen en vier privé basisscholen. Op de openbare scholen zitten alleen indígena kinderen, terwijl de privéscholen daarentegen wel gemixt zijn. Vanwege de betere economische positie van ladinos kunnen zij het zich veroorloven om hun kinderen naar een privéschool te laten gaan, in tegenstelling tot het grootste deel de inheemse bevolking.

Voordat ik in ga op de participatie van indígena meisjes in het basisonderwijs zal ik eerst een beschrijving geven van een gedeelte van een schooldag op Tipo Federación. Op deze manier zal ik een beeld geven van hoe de lessen er op een basisschool in Sololá aan toegaan.

3.1 Les op Tipo Federación

Het is maandag en ik sta in het kantoortje van de directeur te wachten tot de lessen beginnen. Ik zal vandaag meelopen met de zesde klas van de basisschool Tipo Federación. Zoals elke maandag wordt er eerst het volkslied en het lied van de school gezongen, waarbij alle kinderen netjes in rijtjes staan. De jongens staan apart van de meisjes en de kinderen van elke klas staan netjes bij elkaar. Vervolgens volgen er een aantal speeches van o.a. de directeur en een lerares die alle kinderen bedanken dat ze aanwezig zijn vandaag en nieuwe dingen willen leren deze week en de leraren bedanken voor hun inzet om de kinderen deze dingen te leren. Wanneer deze maandagceremonie is beëindigd, gaan alle kinderen naar hun eigen klas om de lessen te beginnen. De zesde klas van Tipo Federación bestaat uit 30 leerlingen. Op deze maandag zijn er slechts 23 kinderen aanwezig, dertien jongens en tien meisjes. De leeftijden van deze kinderen lopen uiteen van elf tot vijftien jaar. De kinderen gaan inmiddels zitten aan oude schoolbankjes, waar het hele lokaal vol mee staat. De muren zijn behangen met posters van Spaanstalige tekenfilms en op het stoffige schoolbord staan nog wat Engelse woordjes geschreven. De meisjes in de klas dragen allemaal traditionele kleren, in tegenstelling tot de jongens, die allemaal rondlopen in een spijkerbroek en shirt. Sommige kinderen lopen met een trui van Tipo Federación, maar de meeste kinderen dragen hun eigen jas of trui. Inmiddels zouden de lessen al een half uur geleden begonnen moeten zijn, maar de leraar is in geen velden of wegen te bekennen. In de klas wordt rustig het weekend besproken, wanneer de leraar uiteindelijk toch de klas in komt. De rest van de ochtend bestaat uit lezen, schrijven en gym. Tijdens het lezen moeten de kinderen zes vragen beantwoorden over het deel van een boek dat net klassikaal gelezen is. Tijdens het lezen merk ik dat het niveau Spaans erg verschilt tussen de kinderen. Terwijl dit toch de hoogste klas van de basisschool is, kunnen sommige kinderen amper meekomen met het leesniveau.

Wanneer alle kinderen de vragen gemaakt hebben, worden deze klassikaal nagekeken en gaan we verder met rekenen. Terwijl de klas zes sommen aan het oplossen is die op het bord staan, moeten de kinderen omstebeurt bij de leraar komen om hun huiswerk te laten zien. Achttien van de 23 kinderen heeft zijn huiswerk niet gemaakt. De leraar houdt vervolgens een kort pleidooi over hoe belangrijk het is om dit wel te doen en vertelt dat ze anders het middelbaar onderwijs wel kunnen vergeten. Terwijl ik me afvraag of zijn pleidooi enig effect heeft gehad is het tijd voor de gymles. De jongens kleden zich buiten het klas lokaal om en de meisjes in het lokaal. Slechts zo'n zes kinderen hebben een gymuniform van Tipo Federación aan. Op een veldje in het bos 30 meter van de school wordt vervolgens gymles gegeven aan de kinderen. Hierna krijgen ze een half uur pauze voordat de lessen weer worden hervat.

3.2 Participatie

Tijdens mijn bezoeken op de twee basisscholen en na interviews met de directeurs en leraren bleek dat veel indígena ouders in Sololá hun kinderen naar de pre-primaria laten gaan, hoewel zo'n tien procent hun kinderen op deze leeftijd nog thuis houden. Na gesprekken met ouders bleek dat de reden hiervan is dat deze ouders het onnodig vinden om kinderen op deze jonge leeftijd al naar school te laten gaan. Dit heeft te maken met het feit dat vooral leren lezen en schrijven als erg belangrijk wordt beschouwd. In de pre-primaria leren de kinderen dit nog niet en vanwege dit feit wordt deze vorm van educatie door sommige ouders als onnodig beschouwd. In tegenstelling tot de pre-primaria gaan praktisch alle kinderen in Sololá naar de primaria. Volgens het ministerie van educatie in Sololá gaat slechts zo'n drie procent helemaal niet naar school. Een belangrijke oorzaak van deze non-participatie in het basisonderwijs is armoede. Dit zal verder behandeld worden in hoofdstuk twee. Daarnaast is het bij kinderen die niet naar school gaan ook vaak het geval dat er geen school in de buurt is.

3.3 Schoolverlaten

Hoewel er in Guatemala weldegelijk leerplicht is, beweerden gedurende mijn onderzoek veel leraren stellig dat deze er niet was. Uit het feit dat veel mensen niet schijnen te weten dat een dergelijke verplichting hier wel degelijk bestaat, duidt erop dat de overheid het hier niet zo nauw mee neemt. Volgens de wet zijn kinderen in Guatemala verplicht de primaria af te maken. In de praktijk is het echter zo dat sommige kinderen deze schooljaren niet afmaken en vroegtijdig van school af gaan. Dit aantal is niet groot. Op de openbare basisschool Tipo Federación in Sololá komt het in de lagere klassen van de primaria bijna helemaal niet voor en in de hogere klassen zijn het ongeveer twee kinderen per jaar die van school af gaan. Op de rurale basisschool San Buena Ventura in Sololá is dit aantal in de hogere klassen iets hoger, namelijk ongeveer vier kinderen per jaar die van school af gaan.

Een andere oorzaak van het schoolverlaten in Sololá is het feit dat ouders niet willen dat hun kinderen nog langer naar school gaan, puur vanwege het feit dat de ouders een langere educatie niet nodig vinden. In zulke situaties is het vooral de vader die deze beslissing maakt en zien we dus ook de invloed van gender terug in beslissingen die worden gemaakt rondom educatie. Hier aan ten grondslag ligt vaak het feit dat ouders zelf (bijna) geen educatie hebben gehad. Wanneer hun kinderen leren lezen en schrijven is dit al zo veel meer dan zij zelf hebben geleerd. Voor hen is het leren lezen en schrijven al zo'n vooruitgang en dit vinden ze

voldoende. Vervolgens wordt werken van groter belang geacht dan nog verdere educatie. Deze situatie kent echter ook een andere variant. Juist doordat ouders bij zichzelf zien waar slechte educatie toe leidt, zijn ze vastbesloten het anders te doen voor hun eigen kinderen en er voor te zorgen dat hun kinderen op z'n minst de primaria afmaken. De ouders die ik heb gesproken in Sololá die zelf een redelijke educatie hebben gehad, wilden hun kinderen ook zo lang mogelijk naar school laten gaan. Dit sluit ook aan bij de eerder besproken theorie van Oxaal (1981), waarin hij stelt dat hoe hoger de ouders zijn opgeleid hoe langer de kinderen op school blijven.

3.4 Schoolverzuim

Van de kinderen die wel naar school gaan, blijven alle kinderen regelmatig thuis en verzuimen hiermee de lessen. Dit schoolverzuim kent in Sololá meerdere oorzaken. Één van deze oorzaken is de markt in Sololá. Deze markt bevindt zich elke dag in het stadscentrum, maar op dinsdag en vrijdag is hij groter en belangrijker. Op vrijdag komen ook veel marktverkopers van omliggende dorpjes hun marktwaren verkopen en spreidt de markt zich uit over een groot gedeelte van de stad. De voorbereidingen voor deze vrijdagmarkt worden donderdag al getroffen. Aangezien vrijdag de belangrijkste dag is voor veel marktverkopers om hun waren te verkopen, worden veel kinderen op deze dag van school gehouden om mee te helpen verkopen. Ook de donderdag moeten kinderen vaak vanwege de voorbereiding hun ouders helpen en verzuimen zij lessen.

Zoals hierboven al werd aangegeven zien veel ouders wat slechte educatie hen heeft gebracht en willen ze dit graag voor hun kinderen anders doen. Hoewel ik veel jonge mensen heb gesproken in Sololá die er zo over denken, is er per dag toch nog zo'n tien procent van de kinderen op het basisonderwijs niet aanwezig. Dit wordt wel bijgehouden, maar er wordt verder niets aan gedaan. Volgens de leraren op de basisscholen is dit heel spijtig, maar zij vinden dat de scholen niet de middelen hebben om hier iets aan te veranderen.

3.5 Doublure

Naast het schoolverzuim en schoolverlaten blijven ook veel kinderen zitten. Op de twee scholen waar ik onderzoek heb gedaan zaten zo'n 150 kinderen en per jaar blijven ongeveer 25 kinderen zitten. Op beide scholen zijn er per twee maanden examens en per klas, waarin 25 kinderen les krijgen, zijn er altijd ongeveer vijf kinderen die deze examens niet halen. Aan het eind van het jaar zijn deze examens doorslaggevend in de beoordeling of een kind wel of niet

doorstroomt naar de volgende klas. Een grote oorzaak van het blijven zitten van veel kinderen is dat zij te veel lessen verzuimen. Kinderen missen te veel, kunnen niet meer meekomen met de lessen en stromen uiteindelijk niet door naar het volgende jaar. Wanneer kinderen vaker blijven zitten, halen ouders hun soms zelfs van school af.

Dit hoeft echter niet te betekenen dat deze kinderen vervolgens helemaal niet meer naar school gaan. Wanneer het beter gaat met de economische situatie van een gezin gaat het kind soms weer terug naar school. Dit is ook de oorzaak dat in een klas de leeftijden erg uiteenlopen. In de zesde klas van Tipo Federación zouden, wanneer er geen kinderen waren blijven zitten, alle kinderen elf jaar moeten zijn. Echter, er waren slechts twee kinderen die elf waren en verder liep de leeftijd uiteen van elf tot vijftien jaar oud.

3.6 Doorstroom naar het middelbaar onderwijs

Veel kinderen stromen na de *primaria* niet door naar het middelbaar onderwijs; de *básico*. Cijfers van het ministerie van educatie tonen aan dat ongeveer de helft van alle kinderen doorstroomt naar het vervolgonderwijs. Deze doorstroming kent verschillende oorzaken. Een belangrijke en veelvoorkomende reden is dat ouders niet willen dat hun kind nog langer naar school gaat. Op het basisonderwijs leren zij lezen, schrijven en Spaans spreken en dit zien veel ouders als het belangrijkste aspect van educatie. Doorstromen naar het middelbaar onderwijs wordt niet nodig geacht en dus stopt voor veel kinderen het onderwijs wanneer de *primaria* af is gemaakt.

Het verschil tussen jongens en meisjes is bij de doorstroming naar het middelbaar onderwijs goed zichtbaar. Van alle kinderen die naar het middelbaar onderwijs gaan is ongeveer zestig procent jongen en veertig procent meisje. In de volgende hoofdstukken zal dit nader verklaard worden.

Daarnaast komt het ook voor dat het kind zelf geen verdere educatie wil en liever gaat werken. Tijdens de dagen dat ik meeliep op de basisscholen heb ik veel kinderen gesproken die er zo over denken. Veel van zijn of haar vrienden doen dit ook en vroeg beginnen met werken is in Guatemala veelvoorkomend.

Hoewel tegenwoordig niet veel kinderen helemaal niet naar school gaan, zijn er dus wel kinderen die regelmatig de lessen verzuimen. Hierdoor kunnen de kinderen niet meer meekomen met de lessen, blijven ze zitten en gaan daardoor zelfs van school af. Deze participatie blijkt duidelijk gendergeladen te zijn. Dit valt vooral te zien wanneer we kijken naar de doorstroom naar de *basico*. Deze participatie van meisjes in het basisonderwijs zal in

de volgende hoofdstukken verklaard worden door te kijken naar economische factoren en de etnische identiteit en genderidentiteit van indígena meisjes.

H4. Economische factoren

In dit hoofdstuk zal ik de economische factoren behandelen die hun invloed uitoefenen op de participatie van meisjes in het onderwijs. Dit zal gedaan worden door te kijken naar de kosten van het onderwijs, de financiële situatie van de bewoners in Sololá en de gevolgen die deze aspecten hebben op de betreffende participatie.

Het basisonderwijs in Guatemala is in principe gratis. De laatste jaren heeft de overheid zich ingezet om educatie te verbeteren en alle kinderen naar school te laten gaan. Er zijn echter wel jaarlijkse kosten die de ouders moeten betalen. Het gaat hier om kosten voor uniformen, boeken en een uniform tijdens de gymles. De participatie van indígena meisjes in het basisonderwijs wordt veelal beïnvloed door de financiële situatie van het gezin. In Sololá zijn namelijk nog steeds mensen die deze jaarlijkse kosten niet kunnen betalen. Hoewel dit maar een erg klein aantal is, zijn er kinderen die vanwege deze redenen niet naar school gaan.

Daarnaast kan de gezinssituatie een probleem voor de participatie van indígena meisjes in het basisonderwijs. Hierbij gaat het om het overlijden van de vader of moeder, of om gescheiden ouders. De zorg voor de kinderen komt dan bij één ouder te liggen en veelal kan educatie dan niet meer betaald worden. De alleenstaande ouder moet voor een inkomen zorgen, waardoor kinderen vaak de boel in huis draaiende moeten houden. Deze zorg komt veelal op de schouders van de dochters terecht. Daarbij is de oudste dochter in dit soort situaties vaak verantwoordelijk voor haar jongere broertjes en zusjes en op deze manier kan zij dus minder vaak naar school, of wordt ze zelfs van school gehaald. Een voorbeeld hiervan dat ik in het veld ben tegengekomen betreft Sayra. Ik sprak haar toen zij haar jongere broertje en zusjes op kwam halen van de basisschool. Sayra is vijftien jaar en zorgt vanaf haar elfde al voor hen. Haar vader is jaren geleden overleden en haar moeder werkt de hele dag. Hierdoor krijgt Sayra de taak om voor haar vier broertjes en zusjes te zorgen. Hoewel in het begin ook veelal de familie meehielp het huishouden draaiende te houden, werd Sayra van school gehaald om thuis mee te helpen. Op het moment dat zij van school werd gehaald was Sayra elf, maar aangezien zij meerdere keren was blijven zitten, heeft zij de laatste jaren van de basisschool moeten missen. Sayra vertelt dat ze een erg leuke tijd had op school en het altijd jammer heeft gevonden dat ze het niet af kon maken. Haar moeder neemt ze echter niets kwalijk. Ze legt uit dat haar moeder het ook niet zo gewild heeft en dat er geen andere oplossing was dan haar van school te halen om thuis te helpen. Hoewel ze zelf ook graag de basisschool had afgemaakt, vind ze dat ze van geluk mogen spreken dat haar jongere broertjes en zusjes wel naar school kunnen.

Een ander direct gevolg van armoede is dat kinderen ziek worden en vervolgens niet naar school kunnen. Door gebrek aan geld is er gebrek aan voldoende gezond voedsel voor de kinderen. Hierdoor worden kinderen ziek en sterken ook heel slecht aan. Vervolgens kunnen ze niet naar school, missen ze teveel lessen, blijven ze zitten of gaan zelfs van school af.

4.1 Invloed scholen

De scholen waar ik onderzoek heb gedaan, proberen de negatieve invloed op de participatie van hun leerlingen te beperken. Dit doen zij door o.a. rekening te houden met het feit dat sommige ouders de kosten voor lesboeken niet kunnen betalen. Scholen zorgen er daardoor voor dat er weinig lesboeken gebruikt worden. Vaak zijn er één of twee boeken per jaar die de ouders moeten aanschaffen. Van deze boeken is er altijd één boek Spaans, aangezien het leren van deze taal van groot belang wordt geacht. Voor het aanschaffen van een boek van 80 Quetzales moeten veel families in Sololá veelal twee volle dagen werken. Naast de aanschaf van boeken en een eventueel uniform, moeten de kinderen schriftjes en pennen hebben en wat rekenspullen, zoals een geodriehoek, potlood en gum.

Verder zijn er scholen die geen uniformen gebruiken, aangezien dit de ouders teveel op kosten jaagt. Bij scholen in urbaan gebied verschilt het per school of er uniformen worden gedragen, maar bij scholen in ruraal gebied wordt praktisch nergens gebruik gemaakt van uniformen. Voor uniformen tijdens de gymles geldt hetzelfde. Scholen kunnen deze uniformen bijna niet verplicht stellen, aangezien sommige ouders zich dit gewoon niet kunnen veroorloven.

Het verschil tussen urbaan en ruraal gebied wat betreft de kosten die betaald moeten worden, is redelijk groot. Zoals ik al zei wordt er op scholen in ruraal gebied sowieso geen gebruik van gemaakt van uniformen. Daarnaast hebben ze op scholen in ruraal gebied minder materialen in vergelijking met scholen in urbaan gebied. Het gaat hier om minder goede schoolbankjes, minder speelattributen, maar ook minder boeken. Op deze scholen hoeven de kinderen vaak helemaal geen boeken aan te schaffen. Men maakt hier veel gebruik van kopieën die de ouders van de kinderen overigens wel zelf moeten betalen.

Economische factoren spelen dus een belangrijke rol in de participatie van kinderen in het basisonderwijs. De kosten voor het onderwijs zijn te hoog en gezinnen verdienen te weinig om alle kinderen naar school te laten gaan. Juist voor indígena meisjes is dit van grote invloed op hun participatie in het basisonderwijs. Zij zijn degenen waarvoor het het minst belangrijk is dat ze een goede scholing krijgen. Hoewel scholen gezinnen tegemoet proberen te komen

met de kosten, blijven indígena meisjes het meest uitgesloten worden van het basisonderwijs.

H5. Etnische identiteit en onderwijs

Ik wil in dit hoofdstuk nagaan of en op welke wijze etniciteit de participatie van indígena meisjes in het basisonderwijs beïnvloedt. Daartoe zal ik mij richten op de etniciteit van de leraren, de taal die op school wordt gesproken en de lessen in Maya cultuur en geschiedenis. In dit hoofdstuk zal ik nagaan of de school rekening houdt met de etnische identiteit van indígena meisjes. Ik zal nagaan of het onderwijs aansluit bij de levenswijze van indígena meisjes en of deze meisjes zich herkennen in het onderwijsprogramma en in degene die hen les geeft.

5.1 Etniciteit leraren

Op basisscholen in Sololá zijn er zowel indígena als ladino leraren. Veelal bestaat het lerarenteam voor de helft uit indígenas en voor de helft uit ladinos. De ouders van indígena kinderen die ik heb gesproken vinden het van belang dat er ook indígenas lesgeven op de school waar hun kinderen les krijgen. Ouders vinden het niet erg dat er ook ladinos lesgeven, hoewel een indígena leraar de voorkeur krijgt. Dit vooral met het oogpunt op het leren van de Maya cultuur aan de kinderen. Het gaat hier om het leren van de gewoonten en tradities van indígenas. Indígenas willen aan hun kinderen doorgeven hoe het is en was om van Maya afkomst te zijn en hierbij zijn ook de Mayatalen van belang. In Sololá wordt dit op de twee scholen waar ik onderzoek heb gedaan door de leraren als erg belangrijk beschouwd. Toch ligt het ook erg aan de eigen inbreng van de leraar. Op veel scholen zijn namelijk ook ladino leraren werkzaam en in de gesprekken met hen komt naar voren dat zij hier minder enthousiast over zijn en er ook heel weinig over weten. De indígena leraren daarentegen benadrukken hoe belangrijk het is om de tradities en gewoontes van indígenas aan de kinderen bij te brengen. In dit geval kan het dus zijn dat kinderen de eerste jaren van hun basisschooltijd erg veel leren over de gewoonten en tradities van de Maya cultuur, vanwege het feit dat zij een indígena docent hebben. Vervolgens is het mogelijk dat het kind twee of drie jaar niets over zijn Maya cultuur meekrijgt, aangezien hij les heeft van een ladino docent. Toch maken de ouders in Sololá hier over het algemeen geen probleem van. Zij vinden het belangrijk dat de basisschool meegaat in het leren van de Maya cultuur, maar wanneer dit niet alle jaren gebeurt, wordt dit niet als een groot probleem geacht. Het idee hierachter is dat de kinderen thuis veel leren over hun cultuur en dat de school als het ware een toevoeging moet zijn. De basisschool wordt dus niet gezien als belangrijkste plek om dit te leren en dus heeft dit weinig invloed op de participatie van indígena meisjes in het basisonderwijs.

5.2 Geschiedenis en cultuur

Wat de geschiedenis van de Maya's betreft krijgen de kinderen hier vooral in de vierde groep van de primaria les in. Daarvoor gaat het nog heel erg over de stad Sololá en het departement Sololá, maar wanneer Guatemala aan bod komt, wordt er ook een groot deel gewijd aan de geschiedenis van de Maya's. Ook leren ze over Europa en vooral over Spanje en welke grote invloed dit land op Guatemala heeft gehad. Hier wordt eerder geen les in gegeven, aangezien de kinderen op een jongere leeftijd niet weten wat of waar Spanje is. Verder komt vooral de onderdrukking waar de Maya's tientallen jaren mee te maken hebben gehad aan bod.

Ouders in Sololá zijn goed te spreken over de geschiedenislessen die de kinderen op de basisschool krijgen. Wat hier aan ten grondslag ligt is het feit dat ouders veelal zelf minder over de geschiedenis weten dan hun kinderen op school geleerd krijgen. Verder geldt in principe hetzelfde als voor het leren van Maya tradities en gewoonten; thuis krijgen kinderen wat mee over de geschiedenis van de Maya's en de basisschool geeft hier een aanvulling op. Een ander aspect dat aansluit bij de cultuur van indígenas is de viering van indígena feestdagen. In een jaar zijn er redelijk wat feestdagen die alleen gelden voor indígenas. Aan de grote feestdagen wordt door de school aandacht geschonken. Hierbij zijn er dan of festiviteiten op school, of de kinderen krijgen vrij. De omgang met deze feestdagen sluit goed aan bij de etnische identiteit van de kinderen.

5.3 Taal

De taal die gesproken wordt op school ligt ingewikkelder dan het aanleren van de cultuur en geschiedenis van de Maya's. In Sololá spreken alle indígenas Kaq'chikel en op school wordt er bijna nooit les gegeven in deze taal. De reden hiervoor is dat scholen Kaq'chikel als moedertaal van de kinderen beschouwen, alle kinderen spreken het en hierdoor neemt het belang voor het lesgeven in deze Mayataal af. Soms kunnen kinderen alsnog kiezen om lessen te volgen in deze taal, maar op de meeste scholen is deze optie er niet. Daarnaast is het zo dat de aandacht erg gefocust wordt op het lesgeven in de Spaanse taal. Dit gebeurt vanwege het feit dat kinderen veelal Kaq'chikel praten met hun ouders en binnen de familie en hun Spaans dus niet zo goed is.

Wat betreft het aanleren van de Spaanse taal stelt Heckt (1999) dat de meeste ouders vandaag de dag denken dat het erg goed is voor de ontwikkeling van hun dochters en zonen om Spaans te kunnen spreken, lezen en schrijven. Met deze Spaanse kennis hopen ouders dat hun kinderen een betere kans krijgen op een redelijke baan. Veel ouders proberen daarom ook

binnen de familie de kinderen al zo goed mogelijk Spaans aan te leren (Heckt, 1999: 6). Echter, het niveau Spaans van de kinderen in Sololá loopt hierdoor erg uiteen. Het grootste verschil is te zien tussen kinderen in urbaan gebied en kinderen in ruraal gebied. Kinderen in ruraal gebied spreken soms bijna helemaal geen Spaans. Thuis wordt er namelijk alleen maar Kaq'chikel gesproken. Wanneer zij eenmaal naar school gaan worden zij geconfronteerd met het Spaans en wordt dit totaal niet begrepen. Juist omdat ze het niet begrijpen leren ze te weinig en komen ze achter te liggen. Vervolgens blijven veel kinderen zitten. Een ander gevolg van het gebrek aan Spaans voor sommige kinderen is dat hun ouders hen niet naar school laten gaan, aangezien deze kinderen de lessen toch niet kunnen volgen in het Spaans. Daarnaast willen kinderen vaak zelf ook niet meer naar school, omdat ze het gevoel hebben dat ze niets meekrijgen, niets leren en hierdoor buiten de lessen vallen.

Een voorbeeld hiervan dat ik in het veld tegenkwam, is de situatie van de kinderen van Ofelia. Ofelia woont in het buitengebied van Sololá, waar zij samen met haar man groenten en fruit verbouwen. Samen hebben zij vier kinderen van vier, acht, tien en twaalf jaar oud. Aangezien zij in ruraal gebied wonen, waar een scholentekort is, moeten de kinderen elke dag een half uur lopen om op school te komen. Ofelia geeft aan dat dit niet ideaal is, maar educatie wordt van belang geacht, dus de afstand tot de school is nooit een groot probleem geweest. Mijn gesprek met Ofelia gaat moeizaam, aangezien zij bijna alleen Kaq'chikel spreekt en haar Spaans erg slecht is. Ze vertelt me dat haar kinderen beter Spaans spreken dan zij, maar niet goed genoeg om alle lessen zo goed te kunnen volgen als ze zouden willen. Haar oudste dochter is op het moment dat ik haar spreek twaalf jaar oud en is op haar negende van school gehaald, aangezien zij de lessen niet kon volgen, omdat haar Spaans niet goed genoeg was. Op deze manier kwam zij achter te liggen op haar klasgenootjes en kon niet meer meekomen tijdens de lessen. Als gevolg hiervan bleef ze zitten. Ofelia geeft aan dat er elk jaar toch wel wat kosten aan het basisonderwijs verbonden zijn. Wanneer haar dochter niet mee kan komen vanwege de taalbarrière, vinden Ofelia en haar man het niet waard deze kosten elk jaar te betalen. Ofelia legt uit dat dat ook geldt voor haar andere drie kinderen, maar dat die beter meekomen dan haar oudste dochter tijdens de lessen. Daarbij denkt ze ook dat het onderwijs verbeterd en er meer aandacht wordt besteed aan de kinderen die niet zo goed Spaans spreken.

5.4 Invloed scholen

Op de basisschool San Buena Ventura in Sololá probeert men echter verandering in deze

situatie te brengen. Men ziet in dat alleen de focus leggen op de Spaanse taal niet altijd positief uitwerkt. Leraren op deze scholen spreken ook Kaq'chikel om op deze manier dingen beter uit te kunnen leggen en dus ook beter Spaanse les te kunnen geven. Op sommige scholen is het zelfs zo dat ladino leraren één of twee keer per week les krijgen in Kaq'chikel om op deze manier beter les te kunnen geven aan kinderen die alleen deze taal beheersen. Het is dan echter wel weer zo dat hun Kaq'chikel vaak nog te slecht is om het daadwerkelijk goed te kunnen gebruiken in de lessen, maar het wordt gezien als een flinke stap in de goede richting om te zorgen dat de kinderen de lessen beter kunnen volgen. Daarnaast wordt het van groot belang geacht, aangezien uit gesprekken met ouders en uit cijfers van de scholen bleek dat ouders hun kinderen sneller naar school laten gaan wanneer er Kaq'chikel wordt gesproken.

De etnische identiteit speelt duidelijk een belangrijke rol bij de participatie van indígena meisjes in het basisonderwijs. Het aanleren van cultuur en geschiedenis over de Maya's en de etniciteit van de leraren is geen reden voor ouders om hun kinderen van school te halen of minder vaak naar school te laten gaan. Het onderwijs sluit wat dat betreft aan bij de levenswijze van indígena meisjes. De taal daarentegen is wel een belangrijk aspect van de etnische identiteit van de meisjes dat invloed heeft op hun participatie. Het gebrek aan Spaans bij sommige meisjes zorgt ervoor dat zij hierin belemmerd worden.

H6. Genderidentiteit

Zoals ik al eerder in deze thesis behandelde is gender een maatschappelijk ordeningsprincipe, waardoor ook de structuren van de samenleving georganiseerd zijn op basis van gender. Een voorbeeld hiervan zijn de verwachtingen en verplichtingen van jongens en meisjes binnen het gezin, ook wel non-formele educatie genoemd. Deze verwachtingen en verplichtingen verschillen voor jongens en meisjes en worden van generatie op generatie doorgegeven.

Deze vorm van educatie speelt zich binnenshuis en binnen het gezin af.

In dit hoofdstuk zal ik mij richten op de genderidentiteit die door dit non-formele onderwijs wordt gevormd. Ik zal de verschillende genderrollen binnen het gezin behandelen. Daarnaast zal er worden gekeken naar de belangrijke aspecten in de opvoeding van jongens en meisjes.

In mijn veldwerkperiode ben ik bij meerdere gezinnen thuis geweest en door middel van informele gesprekken heb ik ervaren dat meisjes vanaf jongs af aan al leren helpen binnenshuis. Dit geldt voor kleren wassen, koken etc. Van de meisjes wordt ook veel meer verwacht dat zij binnenshuis helpen dan dat dit verwacht wordt van de jongens binnen het gezin. Dit valt ook te zien aan het feit dat educatie voor jongens belangrijker wordt geacht dan voor meisjes. Hierdoor werken veel meisjes thuis mee met allerlei huishoudelijke taken. Daarnaast wordt dit voor de meisjes als vanzelfsprekend beschouwd, aangezien zij zonder te vragen telkens te hulp schieten. De leeftijd voor het helpen in het huis en op het land ligt voor jongens en meisje zo rond dezelfde leeftijd, namelijk acht jaar. De jongens helpen op het land, helpen hout zoeken en voorbereidingen treffen om de verbouwde groente te verkopen op de markt. De meisjes daarentegen helpen binnenshuis met koken, wassen, schoonmaken en het oppassen op de jongere broertjes en zusjes. Wat hier direct bij aansluit is het eerder besproken belang van het huwelijk in landen als Guatemala (King, 1998: 7). Meisjes leren vanaf jongs af aan dat zij later een goede vrouw en goede echtgenote moeten zijn. Zij leren goed koken en het huishouden doen en wanneer zij later een goede echtgenote is, baart ze veel kinderen. Vrouwen zijn dus binnenshuis actief en de mannen juist buitenshuis (King, 1998: 7). Voor vrouwen is het dus minder belangrijk dat zij een goede educatie krijgen.

Tijdens mijn veldwerk heb ik meerdere keren gesproken met Maria, voor wie dit ook op gaat. Maria zit op dit moment in de laatste klas van deze basisschool en is 12 jaar. Maria heeft twee oudere broers en één jonger zusje. Wanneer ik haar vroeg of ze graag naar het middelbaar onderwijs wilde, gaf ze aan dit best te willen, maar dat haar ouders al aan hadden gegeven dat ze na de primaria zou moeten stoppen met een verdere educatie.

Haar broers daarentegen zitten op dit moment wel allebei op de basico. Maria vertelt dat vooral haar vader het erg belangrijk vindt dat haar broers wel hoger onderwijs krijgen, aangezien zij later met een goede baan een gezin moeten kunnen onderhouden. Voor haar zusje zal het zelfde gelden als voor Maria. Voor hen allebei wordt de primaria afronden als voldoende educatie voor meisjes gezien.

Wanneer ik een aantal keren met lessen op Tipo Federación heb meegelopen, krijg ik uiteindelijk ook Maria's moeder te spreken. Zij vertelt me dat educatie bij hen in het gezin als belangrijk wordt beschouwd, maar dat er niet voldoende geld is om alle vier kinderen door te laten stromen naar het middelbaar onderwijs. Wanneer ze dan moeten kiezen wie van hun kinderen naar het middelbaar onderwijs kunnen, zijn het hun twee zonen. Uit haar manier van spreken blijkt dat ze dit een logische oplossing vindt voor het feit dat ze niet voldoende verdienen om al hun kinderen te laten doorstromen. Ook zij geeft hetzelfde aan wat Maria al eerder aangaf, namelijk dat hoger onderwijs voor hun zonen belangrijker is om uiteindelijk een goede baan te krijgen.

Vanwege het feit dat de vrouw verantwoordelijk is voor het huishouden en zorgen voor de kinderen, is de vrouw binnen het huwelijk zo veel mogelijk thuis. Wanneer de inkomsten van de man dit niet toelaat werkt de vrouw ook, of helpt de vrouw de man met bijvoorbeeld het verkopen van producten op de markt. Wanneer een vrouw een redelijk hoge positie bekleedt en meer verdient dan haar man, wordt dit veelal als schandalig gezien. Wanneer deze vrouw ook weinig kinderen heeft is dit zelfs nog erger. Een voorbeeld hiervan uit mijn veldwerk is Angelica Chiroy.

Angelica is een moeder van twee kinderen, Gerson en Cindy. De kinderen zijn inmiddels acht en elf jaar oud. Angelica werkt fulltime bij een gezondheidsinstelling en heeft binnen het bedrijf een hoge functie. Onder leiding van haar gaat elke dag een team op pad om in dorpjes rondom Sololá medicijnen uit te delen aan zwangere moeders en kinderen en daarnaast geeft ze voorlichtingen over zwangerschap en anticonceptie. Elke ochtend vertrekt ze om 7:30 uur om rond 18:00 uur weer terug te komen. Haar man Pedro werkt in een stadje dichtbij Sololá. Hij repareert en maakt hier kleding en zijn werkdagen zijn ongeveer net zo lang als die van Angelica. Hun kinderen gaan elke dag naar de basisschool in de buurt en komen tussen de middag thuis lunchen. Mede hiervoor hebben ze een huishoudster in dienst. Zij zorgt dat thuis alles draaiende gehouden wordt en vangt de kinderen op wanneer zij uit school komen. Angelica en Pedro zijn beide gelukkig met hun eigen situatie; ze hebben een mooi huis, twee kinderen en allebei leuk werk. De omgeving denkt hier echter anders over en de ouders van

Pedro in het bijzonder. Angelica vertelt me dat haar relatie met Pedro's ouders erg slecht verloopt. Vooral zijn moeder vindt het schandalig dat Angelica hele dagen werkt, terwijl dit volgens haar niet nodig is. Volgens de moeder van Pedro zou Angelica niet moeten werken, aangezien ze toch maar twee kinderen te onderhouden hebben. Volgens haar zou Angelica thuis moeten blijven en meer kinderen moeten baren om een goede vrouw voor Pedro te zijn. Angelica en Pedro denken hier heel anders over. Ondanks de vervelende reacties die ze van buitenaf krijgen hebben zij bewust voor twee kinderen gekozen. *'Juist omdat wij maar twee kinderen hebben kunnen we ze alles geven wat ze nodig hebben. We kunnen voor goede educatie zorgen en ze goed voeden en kleden.* (Interview Angelica Chiroy, 2011).

Een voorbeeld uit het veld dat hier recht tegenover staat illustreert een vrouw uit Sololá, Maria, die twintig kinderen heeft. Deze kinderen hebben bijna geen educatie gehad, aangezien daar voor zo veel kinderen geen geld voor was. In de jaren met jonge kinderen waren er altijd oudere zussen die op hun jongere broertjes en zusjes moesten passen. De oudere zonen hielpen hun vader mee de kost te verdienen voor het grote gezin. Maria vertelt dat ze het nooit makkelijk hebben gehad met zo veel kinderen en dat het altijd moeilijk was om rond te komen en zo veel monden te voeden. Ze beweert echter wel dat een vrouw alleen een goede echtgenote is wanneer zij veel kinderen baart. Dat dit bij haar twintig kinderen waren, ziet zij als een geschenk van God. *God heeft mij deze kinderen gegeven, dus hij heeft gewild dat ik twintig kinderen opvoed'* (Interview Maria, 2011).

Deze twee voorbeelden uit het veld geven twee uitersten aan, maar over het algemeen wordt het voor meisjes van belang geacht om tijdens hun opvoeding te leren hoe je een goede echtgenote en moeder kan zijn. Aan het voorbeeld van Angelica valt af te leiden dat ideeën rondom deze opvoeding veranderen en moderniseren. In deze twee voorbeelden valt dan ook de eerder behandelde vicieuze cirkel van King (1998) terug te zien waarin zij stelt dat vrouwen die ongeschoold zijn en geen goede economische positie hebben in een vicieuze cirkel zitten. Wanneer vrouwen moderniseren, wel gaan werken, naar school gaan en minder kinderen krijgen weten zij hier een positieve wending aan te geven en zal de volgende generatie hier ook voordeel uit halen.

Een ander belangrijk aspect in het gezinsleven van mensen in Sololá, is hebben van verantwoordelijkheidsgevoel. Veel meisjes worden geacht minder te spelen dan jongens en meer te helpen in het huishouden. Door de meisjes minder lang toe te staan te spelen leren ze

snel een gevoel van verantwoordelijkheid voor het gezin en voor jongere broertjes en zusjes. Op deze manier wordt men als het ware klaar gestoomd voor wanneer het meisje haar eigen gezin zal hebben. Dit komt ook terug in het artikel van Heckt (1999) over Maya educatie. Zij legt uit dat het creëren van een verantwoordelijkheidsgevoel als een belangrijke eigenschap wordt gezien voor kinderen om te leren. Onder het verantwoordelijkheidsgevoel valt volgens haar ook onafhankelijkheid, zelfvertrouwen en het kunnen nemen van beslissingen. Wanneer een kind deze eigenschappen bevat zal het kind in staat zijn om bepaalde taken uit te voeren die hem of haar worden toegeschreven. Op deze manier zal het opgroeiende kind een bijdrage leveren aan de samenleving (Heckt, 1999: 5).

Juist omdat gezinnen in Sololá zich veelal in een moeilijke economische positie bevinden, wordt het belang van praktische vaardigheden vergroot. Meisjes leren hierdoor op jonge leeftijd al (acht jaar) hun moeder te imiteren wanneer het gaat om zaken als kleren wassen, koken etc. Hierbij wordt een zekere mate van discipline verwacht van de meisjes en meisjes proberen hierdoor erg aan de verwachtingen van hun ouders te voldoen. Volgens Heckt (1999) is deze praktische aanpak het belangrijkste aspect van de informele educatie van de Maya's. Het achterliggende idee hierbij is dat kinderen zelfvertrouwen moeten winnen en ervaring op moeten doen. Dit gebeurt door middel van het leren van praktische zaken en door de ouders te helpen. Juist doordat ouders hun kinderen bepaalde taken toewijzen, komen de kinderen voor nieuwe uitdagingen en leerprocessen te staan (Heckt, 1999: 6). Vanwege het grote belang van het leren van praktische vaardigheden thuis, neemt het belang van educatie af.

Een ander belangrijk aspect bij de opvoeding van zowel jongens als meisjes is het grote belang van familie. Familie gaat voor alles en op dit gebied wordt een groot solidariteitsgevoel aangeleerd. Een voorbeeld hiervan is weer dat meisjes hun school opgeven om thuis het huishouden draaiende te houden en om op jongere broertjes en zusjes te passen. Dit gevoel van '*community cohesion*' is een belangrijke factor dat er aan heeft bijgedragen dat de Maya cultuur heeft kunnen blijven bestaan. Dialoog en saamhorigheid als manier om conflicten op te lossen en beslissingen te nemen, maken ook deel uit van deze solidariteit binnen de cultuur (Heckt, 1999: 6).

Een aspect binnen de cultuur, dat hier aan gekoppeld is, is respect voor de natuur en de medemens, vooral voor oudere mensen. Binnen de Maya cultuur is dit een essentieel begrip. Deze vorm van respect wordt gehandhaafd door middel van gehoorzaamheid en fatsoen. Hieronder valt bijvoorbeeld de juiste manier van mensen groeten en het erkennen van autoriteit binnen de familie (Heckt, 1999: 6).

Hoewel er uit het bovenstaande een verschil is te merken tussen jongens en meisjes wordt dit niet als discriminerend gezien. Het verschil in gender in bijvoorbeeld het feit dat meisjes minder lang mogen spelen, eerder beginnen met werken etc., wordt als een geaccepteerd verschil te gezien. Het achterliggende idee is dat de leden van een samenleving moeten weten en accepteren wat hun plaats is in de desbetreffende samenleving (Heckt, 1999: 5). De uitleg hierboven duidt op een concept dat Heckt (1999) “*equality of difference*’ noemt. Juist bij deze informele educatie worden deze verschillende geaccepteerde genderrollen duidelijk voor zowel jongens als meisjes.

Naast de gedragsverwachtingen van meisjes die hun participatie in het onderwijs kunnen belemmeren, wordt de genderidentiteit van indígena meisjes ook belichaamd door middel van de *traje*; de traditionele kleren die meisjes en vrouwen in Sololá dragen. Tijdens de lessen wordt deze kleding ook gedragen. Jongens daarentegen dragen geen traditionele kleding tijdens of buiten de lessen. Door middel van gesprekken met ouders van meisjes die op school een uniform dragen en dus niet de *traje* kunnen dragen, kwam naar voren dat dit echter niet als probleem wordt gezien. Wanneer de meisjes buiten school de *traje* dragen is dit voldoende. Meisjes op Tipo Federación en San Buena Ventura dragen geen uniform en kunnen tijdens de lessen gewoon de *traje* blijven dragen.

De genderidentiteit van indígena meisjes en de aangeleerde verwachtingen en verplichten zijn dus op veel manieren van invloed op de participatie van de meisjes in het onderwijs. Wat de meisjes thuis leren en de gendergeladen normen en waarden die zij meekrijgen zorgen er voor dat zij minder snel zullen participeren in het onderwijs dan jongens.

Conclusie

Deze thesis heeft beoogd de volgende centrale vraagstelling te beantwoorden: *Wat is de participatie van indígena meisjes in het basisonderwijs en hoe kan deze verklaard worden op basis van gender en etniciteit?* In een poging om deze vraag te beantwoorden heb ik gekeken naar drie verschillende aspecten om deze participatie te verklaren, namelijk de economische factoren, de etnische identiteit en de genderidentiteit.

De participatie van indígena meisjes kan gezien worden als een proces dat in de loop van de jaren erg verbeterd is. Hoewel er nog steeds spanningen bestaan tussen ladinos en indígenas (Brinton, 1999: 208) en genderrollen nog steeds een belangrijke rol spelen, is het verschil in participatie van indigena jongens en indigena meisjes afgenomen (Gorman en Pollitt 1999: 13) Helaas zijn er nog steeds meisjes die helemaal niet naar school gaan, van school gehaald worden, veel blijven zitten en niet doorstromen naar het middelbaar onderwijs. Deze kwestie blijft gendergeladen, aangezien er nog steeds meer meisjes dan jongens zijn die hier mee te maken hebben. De redenen daarvan lopen uiteen, maar een van de belangrijkste redenen blijft armoede, zoals bij vele ontwikkelingslanden het geval is. In landen waar de economische situatie het slechtst is, heeft men het meest te maken met de zogenaamde *gender gap* (Leach, 1998: 11).

In Sololá valt dit terug te zien wanneer we kijken naar de economische factoren als verklaring van deze participatie van meisjes in het basisonderwijs. Hoewel het basisonderwijs in Guatemala in principe gratis is, zijn er jaarlijks kosten die de ouders moeten betalen. Hierbij gaat het om schoolboeken, uniformen, pennen, potloden en schriften.

Voor sommige mensen in Sololá zijn deze kosten niet te betalen en hierdoor gaan hun kinderen niet naar school. Een andere situatie die direct aansluit bij het gebrek aan geld, is dat ouders niet rondkomen en dat kinderen hen moeten helpen. Kinderen helpen bij het verkopen van groente en fruit op de markt en het helpen verbouwen van deze groente. De meisjes helpen vooral mee in het huishouden en moeten vaak op jongere broertjes en zusjes passen wanneer hun ouders aan het werk zijn. Op deze manier kunnen kinderen dus ook niet naar school, of missen ze veel lessen.

Naast de economische factoren speelt ook de etnische identiteit van indígena meisjes een rol bij hun participatie in het basisonderwijs. De invloed hiervan is echter niet groot. In Sololá sluiten een aantal zaken goed aan bij de etnische identiteit van indígenas; de geschiedenis van de Maya's wordt volgens de ouders en leraren goed behandeld en hetzelfde geldt voor het behandelen van tradities en gewoonten in de indígena cultuur. Een belangrijk punt hierbij is

echter wel dat de mate van behandeling van deze onderwerpen erg afhankelijk is van de etniciteit van de leraar. Op de basisscholen waar ik onderzoek heb gedaan bestond het lerarenteam uit ongeveer evenveel indígena als ladino leraren. Wanneer kinderen les krijgen van een ladino leraar leren zij veel minder over de culturele aspecten van de indígenas. Dit staat de participatie van indígena meisjes echter niet in de weg, aangezien ouders dit geen groot probleem vinden. Dat kinderen het ene jaar meer leren over hun cultuur dan het andere jaar, wordt door ouders niet als een probleem beschouwd, zolang er óók maar indígena leraren zijn. De achterliggende gedachte hiervan is dat ouders hun kinderen thuis leren wat ze moeten weten over de cultuur van de indígenas. De rol van de school hierin is dat wat ze daar leren aansluit bij wat ze thuis leren en dat doen basisscholen in Sololá. Ouders zien de basisschool als een plek waar hun kinderen leren lezen en schrijven en niet als belangrijkste plek om alles te leren over de Maya cultuur en geschiedenis.

Hoewel het leren van de geschiedenis en cultuur van de Maya's aansluit bij de etnische identiteit van indígenas en dit dus weinig invloed heeft op de participatie van indígena meisjes, wordt taal wel als een groot struikelblok beschouwd. In Sololá spreekt men Kaq'chikel, één van de vele Mayatalen en Spaans. Aangezien Kaq'chikel als moedertaal beschouwd wordt, zien scholen geen reden om kinderen hier op school les in te geven. Op sommige scholen kunnen kinderen kiezen of ze hier wel of geen les in willen, maar op de meeste scholen in Sololá is dit niet aan de orde.

Spaanse lessen daarentegen worden als erg belangrijk beschouwd. Van de weinige boeken die ouders moeten kopen, zit er altijd sowieso een Spaans lesboek bij. Juist vanwege het feit dat Kaq'chikel de moedertaal van de kinderen is, achten scholen het van groot belang om hun Spaans te verbeteren. Tijdens de lessen wordt ook alleen Spaans gesproken en geen Kaq'chikel. In veel gevallen hebben kinderen hier geen moeite mee en vinden ouders het ook belangrijk dat hun kind goed Spaans spreekt. Heckt (1999) stelt dat de meeste ouders vandaag de dag denken dat het erg goed is voor de ontwikkeling van hun dochters en zonen om Spaans te kunnen spreken, lezen en schrijven. Met deze Spaanse kennis hopen ouders dat hun kinderen een betere kans krijgen op een redelijke baan (Heckt: 1999: 6)

Echter vooral op scholen in ruraal gebied is het wel een probleem. Veel van deze kinderen spreken thuis alleen Kaq'chikel en hebben nooit Spaans leren spreken. Op school wordt er echter alleen maar Spaans gesproken en dus snappen kinderen de lessen niet. Het gevolg hiervan is dat kinderen de lessen niet begrijpen en daardoor niet mee kunnen komen. Hierdoor blijven veel kinderen zitten en worden zelfs door hun ouders van school gehaald. Hier valt

dus te zien dat het ontbreken van een goede aansluiting tussen de gesproken taal op school en de etnische identiteit van de indígena kinderen een grote invloed kan uitoefenen op de participatie van indígena meisjes in het basisonderwijs.

De genderidentiteit van indígena meisjes, die door non-formeel onderwijs wordt gevormd, beïnvloedt hun participatie in het onderwijs. Tijdens de opvoeding van deze meisjes wordt er een verwachtingspatroon geschetst en aangeleerd. Één van de belangrijkste aspecten binnen deze opvoeding die invloed heeft op hun participatie in het basisonderwijs is dat zij worden klaargestoomd om een goede moeder en echtgenote te zijn. Hierbij is een lange educatie niet van belang, maar moeten deze meisjes goed kunnen koken en het huishouden kunnen doen. Een gevolg hiervan is dat meisjes dus niet lang naar school worden gelaten en minder snel doorstromen naar het vervolgonderwijs dan jongens. Jongens moeten later een gezin kunnen onderhouden en dus hebben ze een goede educatie nodig voor een goede baan (King, 1998: 7) Meisjes behoren een goede echtgenote te zijn en een goede moeder die veel kinderen baart. Juist omdat een goede echtgenote veel kinderen krijgt, zijn er in Sololá veel grote gezinnen. Vanwege het feit dat deze gezinnen zo groot zijn, kunnen niet alle kinderen binnen het gezin naar school. Educatie wordt voor jongens van groter belang geacht en dus blijven de meisjes in zulke gezinnen thuis. Er valt dus te zien dat genderidentiteit een grote invloed heeft op de participatie van indígena meisjes in het basisonderwijs.

Hoewel dit het geval is, veranderen ideeën hier over langzaam maar zeker. Tijdens mijn onderzoek heb ik met jonge mensen gepraat die van plan zijn om maar één of twee kinderen te krijgen. Vaak komen zij zelf nog wel uit grote gezinnen en ze zien wat dit voor gevolgen met zich meebrengt. Educatie wordt vandaag de dag van groter belang geacht dan twintig jaar geleden en dat is onder andere te zien aan de behoefte van jonge mensen om een kleiner gezin te hebben dan een generatie voor hen. Op deze manier kunnen zij hun kinderen geven wat ze nodig hebben en wat als een belangrijk aspect wordt geacht is educatie.

Wat taal betreft zien we hetzelfde gebeuren. Men ziet in dat veel kinderen lijden onder het feit dat er alleen maar Spaans wordt gesproken tijdens de lessen. Een gevolg hiervan is dat op één van de scholen waar ik onderzoek heb gedaan door de leraren ook Kaq'chikel wordt gesproken. Op deze manier kunnen kinderen beter met de lessen mee komen. De ladino leraren krijgen zelfs één of twee keer per week les in Kaq'chikel, zodat ook zij beter met de kinderen kunnen communiceren.

Uiteindelijk valt er te zien dat de etnische identiteit en de genderidentiteit die door non-formeel onderwijs gevormd wordt, invloed uitoefenen op de participatie van indígena meisjes in het basisonderwijs. Hoewel dit het geval is, zien we op deze gebieden steeds meer verandering optreden die de participatie ten goede komt. Het belang van educatie vergroot en veranderingen om dit te bevorderen worden doorgevoerd. De grootste invloed op de participatie blijft de financiële situatie van het gezin. Hoewel scholen hun best doen om de kosten zo laag mogelijk te houden zijn economische factoren de grootste belemmering in de participatie van indígena meisjes in het basisonderwijs.

Bronnen

Barth, F.

1969 *'Ethnic groups and boundaries: the social organization of culture difference'*, Oslo: Universitetsforlaget.

Baumann

1999 *'The Multicultural Riddle: Rethinking National, Ethnic, and Religious Identities'*, New York: Routledge.

de la Cadena, M

1995 'Women are more indian': Ethnicity and Gender in a community near Cuzco', in Brooke Larson et. al. eds. *'Ethnicity, Markets, and Migration in the Andes. At the Crossroads of History and Anthropology.'* Duke University Press

Eriksen, T.H.

1993 *'Ethnicity and nationalism: anthropological perspectives'*, London: Pluto Press

Fisher, E.F. & C. Hendrickson

2003 *'Tecpán Guatemala'*, Oxford, Colorado: Westview Press.

Heckt, M.

1999 *'Mayan Education In Guatemala: A Pedagogical Model And Its Political Context'*, International review of education 45 (3): 321 – 17

Johson, W.R. en Warren, D.M.

1994 *'Inside the mixed marriage'* MD: University Press of America

King, E.M.

1998 *'Women's education in developing countries: Barriers, benefits, and policies'* Johns Hopkins University Press

Leach, F.

1998 'Gender, education and training an international perspective' *Gender and Development* 6 (2): 9-18

di Leonardo, M.

1991 'Gender at the crossroads of knowledge: feminist anthropology in the postmodern era', Berkeley: University of California Press.

Lykes, M. B., Mateo, A. C. en Anay, J. C.

1999 'Telling stories-rethreading lives: community education, women's development and social change among the Maya Ixil.' *International journal of leadership in education* 2 (3) 207-227

Lynn, S.

2006 'Gender, race and class: an overview', Blackwell publishing ltd

Moore, H.L.

1999 'Anthropological theories today', Polity Press

Moore, H.L.

1994 'A passion for difference: Essays in Anthropology and Gender', Cambridge: Polity Press

Nagel, J.

2003 'Race, Ethnicity and Sexuality', Oxford University Press

Oxaal, Z.

1997 'Education and poverty: A gender analysis'

Phinney en Rosenthal

1992 'Ethnic Identity in adolescence: Process, Context, and Outcome' in *Adolescent Identity Formation*, Adams, G. R., Gullotta, G. P. & Montemayor, R..Newbury

Park: Sage.

Pollitt, E en Gorman, K.S.

1999 'School efficiency in rural Guatemala', *International review of education* 38 (5) 519-534

Smock, A.C.

1981 'Women's education in developing countries: Opportunities and outcomes'

Sökefeld, M.

1999 'Debating self, identity, and culture in Anthropology', *Current Anthropology* 40 (4): 417-431

Wekker, G.

1998 'Gender, identiteitsvorming en multiculturalisme; noties over de Nederlandse multiculturele samenleving', *Multiculturalisme*

Wilson, R.

1999 'Maya resurgence in Guatemala: Q'Eqchi experiences', University of Oklahoma Press

Reflectieverslag

Vanaf het moment dat ik koos om antropologie te gaan studeren, wist ik dat aan het eind van deze bachelor het echte antropologisch onderzoek in Guatemala zou plaatsvinden. Na tweeënhalf jaar antropologische theorieën te hebben geleerd kon ik niet wachten om dit in de praktijk te gaan brengen in mijn eigen onderzoek. Hoewel ik een prima onderzoeksopzet had, het vak Spaans taalverwerking had gehaald en vooral erg veel zin had om naar Guatemala te vertrekken, wist ik niet zo goed wat ik van het onderzoeken moest verwachten. Op de universiteit leer je de onderzoeksmethoden, maar nu moest ik dit in mijn eentje waar gaan maken aan de andere kant van de wereld.

Eenmaal in Guatemala aangekomen is alles me erg meegevallen. Het gastgezin waar ik in terecht kwam voelde meteen al aan als een thuishaven en de mensen in Sololá waren alleraardigst. Ik kon me goed aanpassen aan de nieuwe omgeving en genoot van alle nieuwe indrukken en ervaringen.

Op het moment dat ik daadwerkelijk moest gaan beginnen met mijn onderzoek moest ik wel even een drempel over. Als blond en blank meisje werd ik erg aangestaard, nageroepen en nagewezen op straat en dit deed mijn zelfvertrouwen niet echt ten goede. Op het moment dat ik me hier over heen zette ging het beter. Ik besepte dat deze mensen amper toeristen zagen, dus zagen ze niet vaak iemand die 'anders' was dan zij. Wanneer ik eenmaal met mensen had gepraat en ze wisten wat ik in Sololá kwam doen, waren mensen erg bereid om te helpen. Op deze manier kwam ik via via dan weer in contact met andere mensen en zo begon het balletje te rollen.

In het begin van mijn onderzoek was ik echter vooral druk bezig met het regelen van interviews. Dit lukte in principe prima, maar het resulteerde vooral in veel losse contacten en uiteindelijk kwam ik niet echt tot nieuwe data, maar bleef de data die ik verzamelde zich herhalen. Na verloop van tijd en na tips van mijn begeleidster Gerdien, ben ik me meer gaan richten op de informele gesprekken. Tijdens deze gesprekken werd er vaak ook helemaal niet over mijn onderzoek gepraat, maar kletste ik gewoon wat met bijvoorbeeld de vrouw die bij de wasserette werkte, of de man van het internetcafé. Juist door deze informele gesprekken bouw je een band om met mensen en op deze manier kom je tot interessante verhalen en nieuwe data.

Tijdens mijn gehele onderzoek heb ik veel gebruik gemaakt van participerende observatie. Deze manier van onderzoeken is mij erg bevallen en ik heb hier veel informatie mee verkregen. Deze participerende observatie vond vooral plaats in klaslokalen. Ik liep mee met

de lessen van verschillende klassen en was bij schoolvergaderingen aanwezig. Op deze manier heb ik veel gesprekken gevoerd met leraren, kinderen en de ouders van deze kinderen op beide scholen.

Tijdens het onderzoek waren er ook dingen waar ik tegenaan liep. Één van die dingen was het feit dat veel mensen zich niet aan hun afspraak houden. In de Guatemalteekse cultuur is het moeilijk voor de mensen om 'nee' te zeggen wanneer je hen vraagt een interview met hen af te nemen. Een gevolg hiervan is dat mensen niet op komen dagen op het afgesproken moment, of compleet niet open staan voor een interview en je dus niets aan hun antwoorden hebt. Wanneer je in het begin van de week vijf interviews gepland had, kon het zo maar gebeuren dat je er daadwerkelijk maar twee hebt, waarvan er maar één bruikbaar is.

Een ander punt waar ik af en toe moeite mee had was de taalbarrière. Dit merkte ik bijvoorbeeld op de twee scholen waar ik onderzoek heb gedaan. In het begin waren de directeuren van de scholen alleraardigst en mocht ik met hen een interview afnemen. Wanneer ik vroeg of ik ook mee kon lopen tijdens de lessen en met de kinderen en andere leraren mocht praten werden zij iets wantrouwiger en kregen het idee dat ik hun school wellicht in een slecht daglicht wilde zetten. Wanneer ik dan probeerde uit te leggen wat het exact was wat ik kwam doen en waarvoor ik mijn resultaten uiteindelijk ging gebruiken, merkte ik dat mijn Spaans net niet goed genoeg was om ze gelijk gerust te stellen. Vaak kwam ik er uiteindelijk wel uit, maar het blijft lastig om onderzoek te doen in een taal die je niet perfect spreekt.

Waar ik tijdens mijn onderzoek erg veel aan gehad heb, was het voortgangsgesprek met mijn begeleidster Gerdien. Tijdens haar bezoek aan Sololá heeft ze mijn doen inzien mijn onderzoeksgebied verder uit te breiden, zonder de onderzoekspopulatie uit te breiden. Na het gesprek met haar ben ik ook de universiteit en een basico gaan bezoeken om op deze manier van verschillende kanten informatie te krijgen over het basisonderwijs. Daarnaast ben ik meer met kinderen zelf gaan praten om te horen wat zij vinden en denken. Dit alles heeft een positieve wending aan mijn onderzoek gegeven en het completer gemaakt.

Al met al is het onderzoek goed gegaan en vond ik het geweldig om na tweeënhalft jaar antropologische theorie mijn eigen onderzoek in de praktijk te brengen. Door dit veldwerk in Guatemala heb ik gemerkt dat onderzoek doen mij meer ligt dan ik dacht en ik hoop dat meerdere onderzoeken zullen volgen.

Resumen

En este estudio he tratado de encontrar una respuesta a la pregunta: *Como participan las niñas indígenas en las escuelas primarias y como se puede explicar esta participacion?* El estudio ha situado en Sololá, la capital del departamento Solola en Guatemala.

Todavía se encuentra mucha injusticia entre los indígenas y los ladinos. Se excluyen a los indígenas por su etnicidad. No pueden participar en muchos facetas de la sociedad. Esta exclusion también se ve en las escuelas primarias.

La participación de las niñas indígenas ha mejorado en los últimos años. Aunque sigue la diferencia entre los varones y las mujeres, muchas más niñas indígenas toman clases ahora. Pero una gran cantidad de ellas sigue sin clases, repita las clases o no termine la escuela. Muy poco niñas llegan al básico. Este problema es gender, por la gran diferencia entre los varones y las mujeres. Hay varias explicaciones para esta diferencia, pero la más importante es la pobreza.

Aunque la escuela primaria es gratis en Guatemala, los padres tienen que gastar en libros, uniformes, lápices, cuadernos etc. Muchos entre ellos no pueden pagar estas cosas y eso es la razón que no mandan a sus hijas a la escuela. Las niñas también se quedan en casa, porque tienen que ayudar en el trabajo por la falta de dinero.

Un otro factor que influye la participación de las niñas indígenas es sus identidad étnica. Aunque la etnicidad de los profesores es igual, y la historia y cultura de los Mayas es conocido, hay un problema con el idioma. A veces los padres hablan solamente en Kaq'chikel y los niños no tienen la oportunidad de aprender el español en casa. En la escuela se enseñan en español y los niños indígenas tienen un retraso enorme por la falta del idioma. Ellos repitan o se quedan en casa.

El último factor es la genderidentidad de las niñas indígena, formada por la educación formal. Las niñas aprenden ideas de sus familias y estas ideas empedir sus participación en las escuelas primarias. Un ejemplo son las familias numerosas que no pueden pagar la educación para todos los niños. Un otro ejemplo; las niñas se preparan para una buena madre y esposa y la educación no se requiere

Las ideas en relación con la pobreza, la genderidentidad y la identidad étnica cambian, pero estos tres aspectos tienen gran influencia en la participación de las niñas indígenas en las primarias.