

Leren omdat het kan; *necesidades* en toekomstplannen

Ervaringen van vrouwelijke leerlingen
met basisonderwijs voor volwassenen in Nebaj



Marlies Edelbroek (0463043)
m.a.t.edelbroek@students.uu.nl
juni 2009

Leren omdat het kan; *necesidades* en toekomstplannen

Ervaringen van vrouwelijke leerlingen
met basisonderwijs voor volwassenen in Nebaj

Marlies Edelbroek (0463043)
m.a.t.edelbroek@students.uu.nl
Begeleider: Marc Simon Thomas
juni 2009

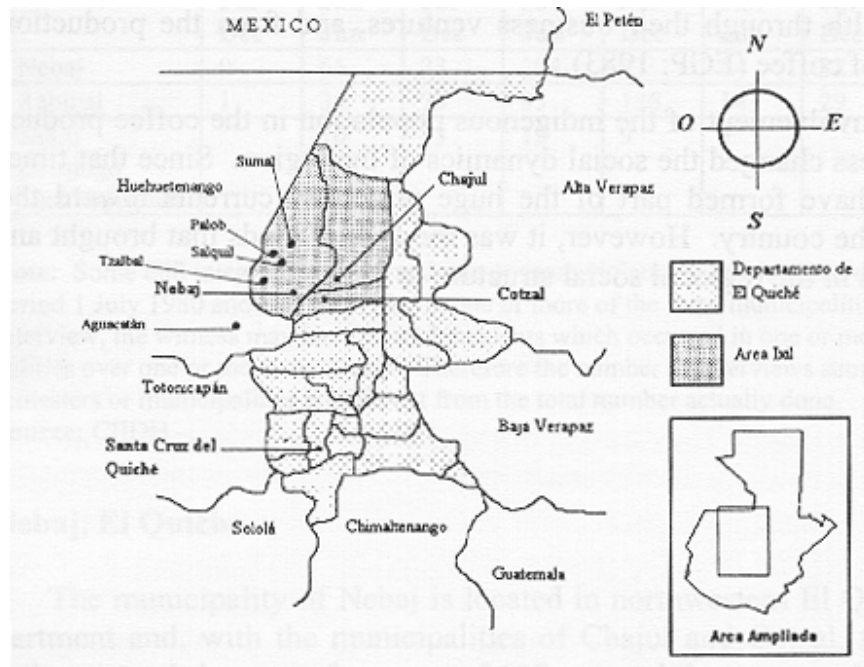
De foto op de voorkant heb ik gemaakt tijdens een bijeenkomst met leerlingen van de *nocturna*, waar ik ze gevraagd heb een tekening te maken van hun wensen voor de toekomst over tien jaar. Net als de andere leerlingen tekende Rosa een goed, stevig huis om in te wonen, met dakpannen en ramen, en een *pila* erbij, voor de watervoorziening. Ook wil ze een kip hebben, een douche en een stukje land om maïs, groente en bloemen op te laten groeien.

Inhoudsopgave

	Kaartje 1: Nebaj in het departement Quiché	5
	Lijst van gebruikte afkortingen	5
	Voorwoord	6
1	Inleiding	7
2	Theoretisch kader	11
	2.1 Vrouwen en hun plek in het huishouden en de samenleving	11
	2.2 Analfabetisme en volwassenenonderwijs in Latijns-Amerika	12
	2.3 Dimensies en niveaus van empowerment	14
	2.4 De onderwijsbenadering van Paulo Freire	15
	2.5 Deelname aan onderwijs en effecten hiervan voor vrouwen	16
3	Contextueel kader	20
	3.1 Nebaj	20
	3.2 Analfabetisme in Guatemala en Nebaj	21
	3.3 Basisonderwijs voor volwassenen in (en om) Nebaj	22
4	Onderwijs via CONALFA en de <i>nocturna</i>	25
	4.1 CONALFA, <i>segunda etapa</i>	25
	4.2 <i>Nocturna</i> , eerste klas	27
	4.3 Verschillen in organisatie en groepssamenstelling	29
	4.4 Verwijzingen naar Paolo Freire bij CONALFA en de <i>nocturna</i>	30
5	Leefomstandigheden van leerlingen	32
	5.1 Woningen van leerlingen	32
	5.2 Huishouden: samenstelling en plaats in het gezin	33
	5.3 Huishouden: dagelijkse bezigheden	36
6	Ervaringen met deelname aan het onderwijs	39
	6.1 Redenen voor onderwijsdeelname	39
	6.2 Mening van leerlingen over de organisatie en inhoud van het onderwijs	42
	6.3 Ervaren effecten van het onderwijs	43
7	Conclusie	47

Literatuurlijst	50
Bijlages	54
Bijlage 1: Resumen en español (Samenvatting in het Spaans)	54
Bijlage 2: Reflectieverslag	55
Bijlage 3: Landelijke statistieken van CONALFA	57
Bijlage 4: Voorbeelden van lesstof	58
Bijlage 5: Lijst van geciteerde en genoemde personen	59

Kaartje 1: Nebaj in het departement Quiché.



Bron: CIIDH (1996): shr.aaas.org/guatemala/ciidh/dts/nebaj.html

Lijst van gebruikte afkortingen

AEPREQ	Asociación de Educadores Populares Reasentados de El Quiché
Asaunxil	Asociación de Asentamientos Unidos del Area Ixil
CIDH	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
CONALFA	Comité Nacional de Alfabetización
CONFITEA	Conferencia Internacional de Educación de Adultos
CPR	comunidad de población resistencia
FUNDECE	Fundación Centroamericana de Desarrollo
IGER	Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica
NGO	non-gouvernementele organisatie
UNDP	United Nations Development Program
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Voorwoord

Veel mensen hebben mij geholpen, vanaf het moment dat er in november 2008 een onderzoeksopzet moest komen tot aan dit eindresultaat. Mijn begeleider Marc wil ik bedanken voor zijn goede raad en enthousiasme, waardoor ik steeds na een bijeenkomst weer zin had om verder te gaan. Gerdien hielp me, met haar bemoedigende raad halverwege de veldwerkperiode in Nebaj, er tóch vertrouwen in te hebben dat het met nog wat geduld en doorpakken wel goed zou komen. Jelena was een geweldig kamer- en onderzoeksmaatje. Als ik soms na tien van een avond op de *nocturna* thuiskwam en het hele onderzoek het liefst zou willen laten voor wat het was, hielp ze steeds weer oplossingen en strategieën bedenken. Het is zo fijn om alle twijfels, vragen en verhalen te kunnen delen in een taal die je vertrouwd is, met iemand die min of meer in dezelfde situatie zit. Ons gastgezin was daarbij een geweldig thuis en Isolina en Lucy maakten altijd tijd vrij om met ons te praten en ons op weg te helpen.

Zonder de medewerking van alle mensen in Nebaj die tijd voor mij maakten, had ik deze scriptie natuurlijk niet kunnen schrijven. Een aantal van hen wil ik apart bedanken. Francisco, de vriendelijke directeur van de *nocturna*, gaf mij de mogelijkheid om de volledige tijd dat ik in Nebaj was, zijn school te bezoeken. Antonio begon zijn nieuwe baan met mij in de klas. Margarita en Cecilia, de coördinatrices van CONALFA in Nebaj, wil ik bedanken voor hun onvermoeibare hulp bij het vinden in de klas. Ook zij hadden niet voorzien dat dit zoveel voeten in de aarde zou hebben. Jacinta, de lerares van de klas die het uiteindelijk werd, bekommerde zich om haar leerlingen en de laatste vijf weken ook om mij. En natuurlijk denk ik bij Nebaj ook in de eerste plaats aan al die leerlingen die mij in hun klas toelieten.

De leerlingen uit de eerste klas van de *nocturna* bedank ik voor de korte gesprekjes en hun geduld bij mijn pogingen af en toe een woord in Ixil te zeggen. Ook alle enthousiaste basketbalmaatjes, waarmee ik niet zoveel sprak, maar die me wel veel plezier bezorgden, zijn in mijn gedachten. Ik bedank de leerlingen van CONALFA, die het goed vonden dat ik steeds weer, met mijn lange benen opgevouwen, tussen hen in op de wiebelige houten bankjes kroop. De allermeeeste dank ben ik verschuldigd aan die meisjes en vrouwen van CONALFA en de *nocturna*, die mij echt een kijkje in hun leven gaven en mij mee naar huis namen. Bij Ana en Lucía bracht ik de meeste uren door. Hun gastvrijheid en vriendschap waren werkelijk hartverwarmend. *Tan tix!*

1 Inleiding

“Yo Lucia Catarina Gallega Santiago estoy trabando yo barri y labo todo quiero leer aprender estoy limpiando mis ijos quiero reglando mi cama lavdo traste barriendo aciendo comida yo ago suma estoy bañado todo mis ijos”¹

Bovenstaande regels werden geschreven door Lucia, een 25-jarige vrouw en deelnemster aan een lesprogramma voor volwassenen in Nebaj, Guatemala, waarmee een basisschooldiploma behaald kan worden. Ze schrijft over haar werk in het huishouden en over de verzorging van haar kinderen en noemt daartussendoor dat ze wil lezen, leren en sommen maken. De verwevenheid van de noodzakelijke dagelijkse bezigheden met de lessen die zij volgt, is tekenend voor de ervaringen van vrouwen met basisonderwijs voor volwassenen. Terwijl de ideologie achter veel van dergelijke onderwijsprogramma's is, mensen te helpen hun leefomstandigheden te verbeteren, zijn deze leefomstandigheden ook van grote invloed op de manier waarop leerlingen kunnen deelnemen en hoe ze het onderwijs ervaren en in de toekomst willen en kunnen inzetten.

“Empowerment” is een begrip dat veel genoemd wordt als het gaat om de gewenste uitkomsten van ontwikkelingsprogramma's of -projecten (Mosedale 2003: 3).² Dit geldt voor volwassenenonderwijs in het algemeen en nog eens extra als vrouwen de beoogde doelgroep zijn. Helen Abadzi (2003: 50) schrijft: *“Literacy is considered crucial to empowering the poor (particularly women)”*. Empowerment wordt door verschillende auteurs op verschillende wijzen omschreven. Een mogelijke definitie uit een studieboek over armoede en ontwikkeling, luidt: *“Empowerment: A desired process by which individuals, typically including the ‘poorest of the poor’, are to take direct control over their lives. Once ‘empowered’ to do so, poor people will then (hopefully) be able to be the agents of their own development”* (Allen & Thomas 2000: 35). Op de website van het UNESCO *Institute for Lifelong Learning* (UIL), dat wereldwijd een coördinerende rol vervult met betrekking tot volwassenenonderwijs, staat alfabetisme beschreven als *“a tool of personal empowerment and a means for social and human development”* (UNESCO 2008). Empowerment is zowel een proces als een doel (Bisnath 2001: 12) en in de definitie van UNESCO een middel. Esther Prins (2008: 24), gepromoveerd op het verband tussen alfabetisme en empowerment onder mannen en vrouwen in El Salvador en tegenwoordig assistent professor Educatie aan de *Pennsylvania State University*, omschrijft dat er twee denkwijzen zijn die beide volwassenenonderwijs zien als een middel tot empowerment: de ene een functionele, de andere een kritische benadering. Waar de functionele benadering een causaal verband plaatst tussen alfabetisme en indicatoren zoals economische productiviteit en gezondheid, wil een kritische

¹ Tekstje geschreven door Lucía, 8 april 2009. Een lijst van personen die ik meerdere keren noem of citeer, is te vinden in bijlage 5.

² Het begrip “empowerment” is afkomstig uit het Engels, maar wordt in de “dikke Van Dale” (Geerts & Den Boon 1999) vermeld. Hoewel het begrip daar een iets andere uitleg krijgt dan binnen antropologie en ontwikkelingssamenwerking gebruikelijk is, namelijk “het geheel van maatregelen ter stimulering van mensen, m.n. werknemers, om zelf verantwoordelijkheid te nemen”, gebruik ik het woord als behorend tot de Nederlandse taal (en dus niet cursief).

benadering via bewustwording ongelijkheid verminderen.

Empowerment is het beoogde doel van veel onderwijsprogramma's; ik stel daarbij de vraag, in hoeverre vrouwen dit ook zo beleven. Worden zij door de lessen gemotiveerd om nieuwe dingen te ondernemen, verandert het hun toekomstperspectief, of wat heeft het anders voor effecten op hun leven? De centrale vraag die als leidraad voor het gehele onderzoek functioneert, luidt als volgt: "Hoe ervaren deelnemers aan het volwassenenonderwijs in Nebaj effecten van onderwijsparticipatie op hun leefomstandigheden?" De drie deelvragen waarmee ik gewerkt heb, richtten zich op het volwassenenonderwijs in Nebaj *an sich*, leefomstandigheden van leerlingen en hun ervaringen met het onderwijs. De reden dat ik me richt op vrouwen, is dat zij in Guatemala (en elders ook) minder vaak en minder lang als kind naar school zijn gegaan. Gevolg hiervan is dat onderwijsprogramma's voor volwassenen zich soms specifiek op vrouwen richten. Bovendien was ik voor het beginnen met het veldwerk erg benieuwd naar de manier waarop vrouwen deelname aan het onderwijs zouden weten te combineren met hun andere verplichtingen. Dat dit een belangrijk aspect van hun ervaringen met onderwijs is, kwam hierboven al even aan de orde en zal, vooral in hoofdstuk vijf, worden uitgediept.

De eerste twee weken van mijn verblijf in Nebaj ben ik voornamelijk druk geweest met het opsporen van aanbieders van alfabetisering. De eerste les woonde ik al op mijn eerste onderzoeksdag bij. Mijn gastmoeder, zelf basisschoollerares in een vierde klas op de school in het centrum van Nebaj, vertelde dat er 's avonds lessen waren voor volwassenen: de "*nocturna*". Gedurende de gehele veldwerkperiode zat ik hier erbij in het lokaal van de eerste klas; de eerste weken vrijwel iedere avond van zes tot tien uur 's avonds en later, vanwege het toenemen van de andere onderzoeksactiviteiten, een aantal avonden per week en ook niet altijd de gehele lestijd.

Al gauw kwam ik erachter dat na een eerste begin met lezen en schrijven het onderwijs niet stopt. Daarnaast zijn er ook meerdere organisaties die zich bezighouden met onderwijs voor volwassenen op een nog hoger niveau, bijvoorbeeld middelbare school. Hoewel ik het in mijn onderzoeksopzet had over "alfabetisering" of "volwassenenonderwijs", richt(te) ik me in het uiteindelijke onderzoek op basisonderwijs voor volwassenen. Tot mijn verbazing kwam ik stukje bij beetje achter maar liefst zeven organisaties of instanties die zich bezighielden met de uitvoering hiervan in Nebaj.

CONALFA, het *Comité Nacional de Alfabetización*, waarover ik tijdens de voorbereidingen in Nederland al gelezen had en die - de naam zegt het al - landelijk werkt, heeft ook een kantoor in Nebaj. Hoewel ik dit al op dag twee ontdekt had, duurde het nog tot in de derde week tot ik uiteindelijk bij de klas zat waar ik twee sleutelinformanten zou vinden. Vanwege trainingen die de coördinatrices in de departementshoofdstad moesten volgen, onbereikbaarheid van leraressen en vooral vanwege een cursus over drinkwater, waardoor lessen in een alfabetiseringsgroep waar ik eerst aan gekoppeld was steeds onverwachts niet doorgingen, had ik daarna nog maar vijf weken de tijd om *rapport* op te bouwen met deze groep. Voordeel was wel, dat de coördinatrices van CONALFA me bij aankomst in "mijn" nieuwe klasje al goed kenden en ook begrepen wat het doel van mijn onderzoek was, waardoor ze me effectief konden voorstellen. Andere organisaties hadden

minder klassikale lessen of organiseerden deze in de dorpen rondom Nebaj, waardoor ze voor mij minder makkelijk bereikbaar waren. Eén organisatie met dagelijkse lessen in Nebaj vond ik pas daadwerkelijk in de vijfde onderzoekswEEK. Daarbij leek het me niet verstandig mijn aandacht te spreiden over meer dan twee klassen en was deze combinatie mogelijk vanwege de verschillende lestijden. Mijn keuze om me te richten op de twee klassen bij CONALFA en de *nocturna* is dus vooral praktisch gemotiveerd, maar brengt ook een heel interessant aspect met zich mee, vanwege de grote verschillen tussen de beide types onderwijs.

Een grote beperking die ik tegenkwam bij het participierend observeren in de klassen van zowel de *nocturna* als CONALFA was dat het, vanwege de onderzoekssetting in lessen, niet gemakkelijk was om met leerlingen te praten. De pauze die er bij de *nocturna* halverwege de avond plaatsvond, werd voornamelijk gevuld met basketballen, waar ik met veel plezier aan meedeed, maar waardoor er zelfs dán weinig gelegenheid was om rustig met leerlingen te praten. Aangezien de lessen zo laat afgelopen waren, ging iedereen onmiddellijk naar huis. Bij de *nocturna* was het dus zoeken naar momenten om gesprekjes te volgen en bij de lessen van CONALFA was dit haast nog problematischer. De deelnemers van deze les kwamen op een moment in de middag dat henzelf het beste uitkwam, schreven de lesstof van de dag in hun schrift en maakten hun oefeningen, waarna ze gelijk terugkeerden naar huis. Van een pauze was dus helemaal geen sprake. Gesprekjes moest ik daarom op een logische manier proberen te laten ontstaan uit wat zich toevallig hiervoor aanbood. Daarbij openbaarde zich het volgende probleem: de leerlingen praatten onderling vrijwel uitsluitend Ixil, waardoor ik me niet zomaar in gesprekken kon mengen. Ook op de *nocturna* was dit een beperking, aangezien vragen die ik stelde soms als raar waargenomen leken te worden en ik niet de gesprekjes van de leerlingen onderling kon spiegelen. Net over de helft van mijn veldwerkperiode had ik het gevoel dat er, ondanks de genoemde moeilijkheden, toch een band was ontstaan tussen mij en een aantal leerlingen en begon ik met het houden van huisbezoeken. Deze hebben uiteindelijk de meeste informatie opgeleverd.

Dataverwerking vond dagelijks ter plekke plaats. Observaties beschreef ik zo nauwkeurig mogelijk, ik hield lijsten van deelnemende leerlingen bij en noteerde alle gesprekken die ik voerde woord voor woord, voor zover ik deze kon terughalen - wat, vanwege de korte tijd die tussen gesprek en opschrijven zat, redelijk goed lukte. Ik codeerde alle informatie en hield een logboek en een dagboek bij.³ Twee rapportages schreef ik in het veld, een derde vlak na terugkomst in Nederland. Hoewel deze documenten een goede hulp zijn geweest - door het bevorderen van reflectie en bewustwording van "gaten" in het geheel, maar ook omdat daardoor al heel wat informatie op papier stond - begon ik met het schrijven van de uiteindelijke scriptie pas in mei, in Nederland. Af en toe leidde dit tot nieuwe vragen, ideeën en mogelijke verklaringen, die ik helaas niet meer kon toetsen bij mijn informanten. Waar deze zaken toch een plek hebben gekregen in de komende hoofdstukken, heb ik dit er expliciet bij vermeld.

Onderzoek naar volwassenenonderwijs in Guatemala, ook vanuit het Guatemalteekse Ministerie van Onderwijs (CONFINTEA 2008), heeft zich tot nu toe vooral gericht op de vraag waarom bepaalde

³ Een persoonlijke reflectie op het doen van antropologisch veldwerk is te vinden in bijlage 2.

groepen, zoals extreem arme mensen in rurale gebieden - vaak *indígenas* - moeilijk bereikt kunnen worden. Deze mensen blijken lastiger te motiveren te zijn, aangezien zij werk vóór onderwijs laten gaan en het onderwijs voor hen weinig relevant lijkt, omdat het geleerde niet altijd meteen kan worden toegepast. Daarnaast is een probleem met het formele onderwijs dat dit niet aansluit bij denkbeelden van *indígenas* (Cutz & Chandler 2000; Heckt 1999). Ik kijk in dit onderzoek juist naar de ervaringen van wél deelnemende vrouwen, waarmee ik ook bijdraag aan een vergroting van de kennis vanuit een *emic perspective*, waar volgens Cutz & Chandler (2000: 64) nog te weinig aandacht aan is besteed. Bryan Maddox (2007: 268) stelt bovendien, dat etnografische teksten de unieke mogelijkheid hebben om gedetailleerde en gesitueerde informatie weer te geven over de consequenties van alfabetisme, waarin bijkomende factoren benadrukt kunnen worden die er soms voor zorgen dat de consequenties en het potentieel van alfabetisme onzichtbaar blijven voor de “*casual observer*”. Aan een dergelijk, dieper begrip, probeer ik met dit onderzoek ook bij te dragen.

In het volgende hoofdstuk schets ik een theoretisch kader, waarin een aantal onderwerpen aan bod komen. De plek van vrouwen in de samenleving en het huishouden en de factoren die ten grondslag liggen aan hun realiteit bespreek ik als eerste. Vervolgens ga ik in op analfabetisme en volwassenenonderwijs in Latijns-Amerika, waarin ik uitleg geef over een aantal begrippen en de algemene organisatie van dit type onderwijs. Dit wordt gevolgd door een bespreking van de verschillende mogelijk te onderscheiden dimensies en niveaus van empowerment, die ik later gebruik om de ervaringen van leerlingen te duiden. Vervolgens komt de onderwijstheorie van Paulo Freire aan bod, die specifiek tot doel heeft te emanciperen. Ik sluit het theoretisch kader af met een bespreking van moeilijkheden met betrekking tot deelname aan onderwijs voor vrouwen en effecten van onderwijsdeelname die in eerdere onderzoeken naar voren zijn gekomen. Aansluitend hierop bespreek ik beknopt in een contextueel hoofdstuk het dorp Nebaj en diens ligging en omgeving, de staat van analfabetisme in aldaar en ook in vergelijking met de algemene cijfers voor Guatemala en ten slotte de verschillende aanbieders van basisonderwijs voor volwassenen die in Nebaj werken. In het volgende, vierde, hoofdstuk is een uitgebreidere uitleg te vinden over de twee klassen die ik bezocht heb. Het vijfde hoofdstuk richt zich op leefomstandigheden van de vrouwelijke leerlingen in deze klassen, waarin de essentiële plek die het huishouden inneemt, duidelijk zal worden. In het zesde hoofdstuk, ten slotte, ga ik in op hun ervaringen met het onderwijs. Na de conclusie en de literatuurlijst volgen nog een aantal bijlages: een samenvatting in het Spaans, een reflectieverslag en statistieken van CONALFA over alfabetisme en onderwijsdeelname in Guatemala. Na voorbeelden van lesstof uit de beide klassen, sluit een lijst, waarin de verschillende participanten die mijn onderzoek mogelijk hebben gemaakt terug te vinden zijn met een korte uitleg over hun persoon en rol, de rij.

2 Theoretisch kader

2.1 Vrouwen en hun plek in het huishouden en de samenleving

In het ontwikkelingsdenken wordt het huishouden vaak als de belangrijkste sociale eenheid gezien en worden interventies hierop ontworpen. Naila Kabeer (1994: 96-98) beschrijft dat er twee verschillende benaderingen van huishoudens zijn. De eerste ziet het huishouden als een eenheid van altruïstische besluitvorming, de tweede als een plek van onderhandeling en conflict. Kabeer geeft aan dat, hoewel de eerste zienswijze lange tijd het uitgangspunt was bij onderzoek naar armoede en bij het ontwikkelen van programma's hiertegen, meerdere malen bewezen is dat deze te eenvoudig is. In dezelfde lijn argumenteert Savitri Bisnath (2001: 15) dat het huishouden een plek is van zowel spanning als samenwerking, in plaats van een harmonieuze eenheid, en dat er aandacht moet worden besteed aan de manier waarop de macht binnen het huishouden (*intrahousehold power*) verdeeld is. Kabeer (1994) richt zich in haar boek *Reversed realities; gender hierarchies in development thought* vooral op de negatieve gevolgen voor vrouwen van het over het hoofd zien van ongelijkheden binnen het huishouden, en ze bespreekt mogelijke *frameworks* die dit probleem aanpakken. Hoewel mijn onderzoek zich niet richt op ongelijkheden tussen mannen en vrouwen en ik ook niet tot doel heb beide groepen met elkaar te vergelijken, is Kabeers bespreking van de organisaties van huishoudens in de context van dit onderzoek ook nuttig, omdat de gang van zaken in het huishouden van cruciaal belang is voor het begrijpen van de levensomstandigheden van de vrouwen in Nebaj.

Bij het beschouwen van het huishouden als een plek van onderhandelingen en conflict maakt Kabeer de kanttekening dat het huishouden niet één op één vergeleken kan worden met andere plekken van onderhandeling, waar het gaat om uitwisseling tussen niet-verwanten. De motivatie tot "samenwerking" binnen het huishouden is niet simpelweg op grond van individuele behoeftes, maar ook ingegeven door krachtige normatieve druk, die ondersteund wordt door de dreiging van sociale sancties (Kabeer 1994: 109). Juist dit normatieve karakter van de organisatie en gang van zaken in het huishouden lijkt een belangrijke rol te spelen in de levens van vrouwen in Nebaj. Hier kom ik op terug in hoofdstuk 5. Net als de gemeenschap, de markt en de staat, is het huishouden een institutie, waarbij het belangrijk is in te zien dat genderverhoudingen binnen het huishouden belangrijk zijn bij het bepalen van de condities waaronder zowel vrouwen als mannen toegang hebben tot deze instituties op hoger niveau (Kabeer 1994: 283).

Genderverhoudingen spelen ook een rol in de werkverdeling, binnen zowel het huishouden als de samenleving. Meer nog dan in de huidige westerse samenleving is er in veel ontwikkelingslanden sprake van een *sexual division of labour*, waarin bepaalde taken specifiek als vrouwen- of mannenwerk worden gezien (Allen & Thomas 2000: 117). Zowel Moser (1989: 1800-1802) als Kabeer (1994: 275) spreken van de drievoudige rollen van vrouwen: de reproductieve (het krijgen en opvoeden van kinderen en huishoudelijk werk), de productieve (het verdienen van inkomen) en die van het *community management*. Met dit laatste wordt bedoeld het werk dat gebeurt voor de organisatie van de gemeenschap en het zorgen voor zaken van collectieve

consumptie. Een voorbeeld hiervan is het nemen van de verantwoordelijkheid voor de watervoorziening, op het moment dat de staat hierin tekortschiet. Zowel mannen als vrouwen kunnen alledrie de rollen hebben, waarbij het zwaartepunt voor vrouwen in arme huishoudens in de derde wereld vaak ligt bij de reproductieve rol (Allen & Thomas 2000: 117-118, Moser 1989) en mannen de belangrijkste bijdrage leveren in hun productieve rol.

Naast sociale normen en de werkverdeling die daaruit voortvloeit, heeft ook de samenstelling van het huishouden een directe impact op de levens van vrouwen (Moore 1988, geciteerd in Kabeer 1994: 114). Alleenstaande vrouwen, waarvan de man overleden is of hen verlaten heeft, hebben vaak een uitgebreidere productieve rol dan andere vrouwen (Moser 1989: 1802). Ook in het artikel van Elizabeth Katz (1995), waarin ze de opties bespreekt van vrouwen in ruraal Guatemala met betrekking tot betaald werk (*income-generating options of opportunities*), komt dit terug. Zij vond dat vrouwen die werken voor geld relatief vaak alleenstaand zijn. Daarnaast kwam naar voren dat het hebben van dochters van tien jaar en ouder ook mogelijkheden bood voor vrouwen om betaald werk te doen, aangezien deze dochters bepaalde verantwoordelijkheden van hun moeders over konden nemen. Het hebben van kleine kinderen (onder de zes jaar) belemmerde hen hierin, omdat ze vanwege de zorg die hierbij komt kijken, aan huis gebonden waren. Het aantal kleine kinderen dat een vrouw had, maakte weinig verschil. Werk binnenshuis, zoals weven en borduren, was wel ook mogelijk voor vrouwen met jonge kinderen (Katz 1995: 335). Doordat jonge vrouwen of meisjes in arme huishoudens vaak worden ingezet in het huishoudelijke werk (bijvoorbeeld zodat de moeder werk kan zoeken buitenshuis), hebben zij een extra kleine kans om onderwijs te ontvangen (Korzeniewicz 2000: 54).

Vanwege het normatieve karakter van de organisatie van huishoudens en de nadruk die daarbij voor vrouwen ligt op hun reproductieve rol, is werk buitenshuis dus minder vanzelfsprekend. Dit resulteert vaak in de gedachte dat onderwijs voor vrouwen minder belangrijk is, hoewel onderwijs niet alleen nuttig is voor het vinden van (beter) werk, maar ook bijvoorbeeld voor de gezondheid van het gehele huishouden (Abadzi 2003: 17, Robinson-Pant 2005: 2). Langzaam lijkt de gedachte in veel ontwikkelingslanden dat onderwijs vooral voor mannen is, kracht af te nemen, maar ongelijkheid op dit gebied bestaat nog steeds. Wereldwijd maken vrouwen tweederde deel uit van de analfabete bevolking (Prins 2001: 58).

2.2 Analfabetisme en volwassenenonderwijs in Latijns-Amerika

Esther Prins (2001: 58) stelt dat Latijns-Amerika van alle ontwikkelingsgebieden de grootste gendergelijkheid heeft op het gebied van onderwijs, met ongeveer gelijke inschrijvingscijfers in formeel onderwijs. Desondanks, schrijft ze, waren in 1995 meer dan 24 miljoen vrouwen in de regio analfabeet, groeit de ongelijkheid en zijn vrouwen die arm, inheems en ouder zijn en in rurale gebieden leven, oververtegenwoordigd in de groep analfabeten. Kijkend naar de definiëring van analfabetisme valt op dat UNESCO een onderscheid maakt tussen 'alfabetisme' en 'functioneel analfabetisme', waarbij met het laatste begrip wordt bedoeld dat mensen wel kunnen lezen en schrijven, maar dat ze in de praktijk van alledag vanwege hun niveau van lezen en schrijven toch beperkt worden (UIS 2008). In het vervolg van deze scriptie hanteer ik de begrippen 'alfabetisme'

en 'analfabetisme', in verband met statistieken die deze ook gebruiken. Het onderwijs dat ik zal bespreken, gaat echter iets verder, aangezien het om basisonderwijs voor volwassenen gaat en dit wordt aangeboden tot en met het niveau van de hoogste - de zesde - klas. Daarnaast wordt het leren lezen en schrijven in de regel gecombineerd met elementair wiskundeonderwijs.

Regeringen van de meeste landen in de wereld hebben in 1990 in Jomtien, Thailand, vastgelegd dat ze zich willen inzetten voor '*Education for All*' en dit tien jaar later in Dakar, Senegal, opnieuw bevestigd (Schugerensky & Myer 2001: 527). Een belangrijk onderdeel hiervan is het onderwijs voor volwassenen. Daniel Schugerensky & John Myer (2001) beschrijven dat, desondanks, volwassenenonderwijs in Latijns-Amerika in de jaren '90 steeds minder aandacht en financiering kreeg. Eén van de redenen hiervoor is het slechte imago van volwassenenonderwijs wat betreft het bereiken van leerlingen, de kwaliteit van het onderwijs en het effect op de langere termijn (vanwege de hoge uitval van leerlingen en een behoorlijk aandeel dat het geleerde weer vergeet). Deze zaken komen ook terug in een grootschalige evaluatie van de Wereldbank (Abadzi 2003) van alfabetiseringsprogramma's die werkten met geleend geld. Hierin wordt genoemd dat er een belangrijk positief en goedgedocumenteerd effect bestaat van het onderwijzen van ouders op het naar school gaan en presteren van hun kinderen. Volwassenenonderwijs bevindt zich in zekere zin in een vicieuze cirkel; lage prestaties zorgen voor lage steun, voor bezuinigingen en onderfinanciering, waardoor het nog lastiger wordt om beter te presteren. Ook NGO's, die een belangrijk deel van de uitvoering van het volwassenenonderwijs voor hun rekening hebben, hebben last van de verminderde aandacht voor volwassenenonderwijs, aangezien internationale organisaties zoals de Wereldbank mede van invloed zijn op hun financiering. Daarnaast gaat de evaluatie van de Wereldbank uitsluitend over programma's die werden uitgevoerd door NGO's, waar de problemen dus ook naar voren kwamen.

Desondanks komen de prestaties van NGO's op het gebied van volwassenenonderwijs positiever uit dan die van formeel, staatsgeorganiseerd onderwijs. Deze organisaties hebben over het algemeen meer succes met het bereiken van moeilijke doelgroepen, zoals de rurale, inheemse en extreem arme bevolking, aangezien zij vaak meer kennis hebben van lokale situaties en meer contacten hebben op dit niveau (Schugerensky & Myer 2001). Vaak wordt volwassenenonderwijs dat vanuit NGO's geregeld is, geassocieerd met 'non-formeel' of 'volksonderwijs'. Hoewel de term 'non-formeel onderwijs' ook voor basisonderwijs aan kinderen gebruikt kan worden, wordt 'volksonderwijs' - in het Spaans '*educación popular*' - in de regel uitsluitend verbonden aan onderwijs voor volwassenen, met in het speciaal doelgroepen die zijn uitgesloten van formele scholing. Vaak wordt geprobeerd om, bij de invulling van dit type onderwijs, rekening te houden met de behoeftes van de gemarginaliseerde groep. Hoewel regeringen, via internationale afspraken en conferenties, ook hebben afgesproken bij volwassenenonderwijs aandacht te besteden aan empowerment, is dit voor NGO's meestal een expliciete, centrale doelstelling (Graham-Brown 1991: 71-72). Onderwijs dat op deze manier te werk wil gaan, wordt vaak in verband gebracht met Paolo Freire, wiens benadering ik in de vierde paragraaf kort bespreek.

Hoewel er een streven is naar samenwerking tussen staat en NGO's op het gebied van volwassenenonderwijs, blijft dit veelal bij een ideaal en komt er in praktijk weinig van terecht

(Schugersky & Myers 2001: 531). Wanneer samenwerking wel bestaat, zijn NGO's vaak uitvoerders van staatsprogramma's, waarbij hun potentiële bijdrage aan het verbeteren van beleid en aan het combineren van programma's over het hoofd wordt gezien. De sterke kanten van NGO's hebben op die manier minder effect, waardoor er op kwaliteit en effectiviteit wordt ingeleverd.

2.3 Dimensies en niveaus van empowerment

Aangezien empowerment in de regel wordt toegepast op mensen in armoede of op vrouwen (Mosedale 2003: 2), is er in de feministische antropologie en andere sociale literatuur veel over geschreven. In wat uitgebreidere besprekingen van empowerment worden vaak vier dimensies of componenten onderscheiden, die door Nelly Stromquist (1995, geciteerd in Bisnath 2001: 13) geïntroduceerd zijn in een artikel dat (ook) ging over empowerment voor vrouwen via onderwijs. De vier - onderling gerelateerde - componenten zijn een cognitieve dimensie, een economische component, een politiek element en een psychologische dimensie. Bij de cognitieve dimensie gaat het om het hebben van begrip van de oorzaken en condities van hun eigen onderdrukking op zowel micro als macro niveau. Hierbij hoort het maken van keuzes die tegen de culturele verwachtingen en normen ingaan. De economische component omvat het hebben van toegang tot en controle over bronnen, waardoor een bepaalde mate van financiële autonomie verzekerd is. Binnen het politieke element gaat het om het hebben van de capaciteit tot analyseren, organiseren en mobiliseren tot sociale veranderingen. De psychologische dimensie ten slotte gaat om het hebben van het geloof of vertrouwen om op persoonlijk en samenlevingsniveau dingen te kunnen verbeteren (Bisnath 2001: 13, Prins 2008: 30). Hierbij hoort ook het ontwikkelen van een gevoel van eigenwaarde of trots (*self-esteem*) en van zelfvertrouwen (Mosedale 2003: 15).

Naast de mogelijkheid om empowerment te bekijken als potentieel werkend op de verschillende gebieden, kan er naar empowerment gekeken worden op verschillende niveaus. Jo Rowlands (1997) ontwikkelde hiervoor een model, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen het persoonlijke, het relationele of interpersoonlijke (*close relationships*) en het collectieve (Mosedale 2003: 15, Prins 2008: 31). Persoonlijk empowerment, volgens Esther Prins (2008) te vergelijken met de cognitieve en psychologische componenten van empowerment, gaat om het ontwikkelen van zelfbewustzijn, zelfvertrouwen en het gevoel van capabel zijn. Relationeel empowerment draait om het ontwikkelen van het vermogen tot onderhandelen en het beïnvloeden van relaties en de beslissingen die daarin gemaakt worden. Van collectief empowerment kunnen we spreken als individuen samenwerken en op die manier een grotere impact kunnen bereiken dan ze ieder apart hadden kunnen bereiken. Betrokkenheid in politiek is hier een voorbeeld van, maar ook bijvoorbeeld collectieve actie gebaseerd op samenwerking in plaats van op competitie (Rowlands 1997: 15). Rowlands legt uit dat op elk van deze niveaus bepaalde kernwaarden centraal staan, die beïnvloed kunnen worden door zowel remmende (*inhibiting*) of bemoedigende (*encouraging*) factoren. Bij het bestaan van veel bemoedigende factoren kunnen positieve veranderingen plaatsvinden (Mosedale 2003: 15). In de laatste paragraaf van dit theoretische hoofdstuk kom ik terug op dit model van Rowlands, door een voorbeeld dat zij geeft over de niveaus van empowerment in een onderwijsprogramma voor vrouwen, te bespreken.

2.4 De onderwijsbenadering van Paulo Freire

Sinds de jaren '60 zijn er verschillende strategieën ontworpen die als richtlijn gebruikt kunnen worden bij het ontwikkelen van programma's of projecten die empowerment willen bereiken (zie Moser 1989, Kabeer 1999, Bisnath 2001). Binnen het kader van volwassenenonderwijs is er één man die al sinds de jaren '70 voor inspiratie zorgt: de Braziliaan Paulo Freire. In Latijns-Amerika spelen zijn ideeën een extra prominente rol, omdat ze er ontwikkeld zijn, met als logisch gevolg dat ze op deze plek relevanter zijn dan elders in de wereld (Merriam et al. 2006:3). Freire, die na zijn studie rechten nauwelijks als advocaat heeft gewerkt, wordt vaak omschreven als filosoof of onderwijsvernieuwer. Tijdens zijn leven en werk in het arme noordoosten van Brazilië zag hij hoe instituten probeerden de armen te helpen en hoe weinig dit uithaalde, omdat de armen zelf passief bleven en hun machteloosheid simpelweg aanvaardden als een vaststaand gegeven (Broeckmans et al. 1987: 8-9). Paulo Freire ontwikkelde in de jaren '60 een theorie, die hij uitlegt in het boek dat in het Nederlands vertaald is als *Pedagogie van de onderdrukten* (1975). Hij stelt dat het reguliere, formele onderwijs werkt op een manier die ongelijke machtsverhoudingen instandhoudt en zelfs versterkt, omdat de kennis als het ware door de leraar 'gestort' wordt en de leerlingen slechts worden gezien als de bewaarders hiervan; zogenaamd 'bankair' of 'depositaire opvoeding/onderwijs'. Onderwijs is in zijn visie per definitie politiek en herbevestigt de verhoudingen tussen de onderdrukten en de onderdrukkers in de samenleving. De overheersing kan in stand worden gehouden door de onderdrukten in een positie te houden, waarin ze niet uitgerust zijn om de concrete realiteit van hun wereld te kennen, en dus ook niet om hierop te reageren (Rafi 2003: 42).

Als tegenhanger van deze - voor de leerlingen passieve - vorm van onderwijs, doet Paulo Freire het voorstel van een 'bevrijdende pedagogie' waarin dialoog centraal staat. Het doel van deze vorm van onderwijs noemt hij '*conscientização*', dat in het Spaans vertaald wordt met *concientización*.⁴ Deze uitdrukking "verwijst naar het leerproces dat nodig is om sociale, politieke en economische tegenstellingen te begrijpen en om maatregelen tegen de onderdrukkende verhoudingen van de werkelijkheid te treffen" (Freire 1975: 162). Leerlingen moeten zelf over de wereld leren nadenken, waardoor ze tot actie kunnen overgaan. Freire benadrukt, dat actie en kritische reflectie samen moeten gaan en tot elkaar aan kunnen zetten (Freire 1975: 37). Dit proces van actie-reflectie-actie, wordt ook wel 'praxis' genoemd (Rafi 2003: 43, Torres Novoa 1977: 110). Binnen de alfabetiseringsmethode die Freire voorstelt, is het dan ook van belang dat de leerlingen worden aangemoedigd zelf woorden te maken die voor hen betekenis hebben en op die manier een belangrijke - in plaats van ondergeschikte - rol spelen in de ontwikkeling van hun eigen lesmateriaal (Freire 1973). Het begrip empowerment gebruikt Freire niet in zijn theorie, en in latere teksten

⁴ In het vervolg zal ik het Spaanse begrip '*concientización*' gebruiken. Een goede Nederlandse vertaling van het begrip bestaat niet. Een term die gebruikt wordt, is 'bewustwording' (Broeckmans et al. 1987). Dat dit de lading niet volledig dekt, wordt geïllustreerd door het feit dat het Spaanse woord voor 'bewustwording' '*concienciación*' is (in plaats van '*concientización*'). Omdat er in Guatemala Spaans gesproken wordt, heb ik ervoor gekozen om niet het Portugese (originele) '*conscientização*' te gebruiken.

geeft hij aan dat het niet volledig overeenstemt met zijn begrip van ‘*concientización*’.⁵ Desondanks wordt Freires benadering vaak tot voorbeeld genomen bij het ontwikkelen van onderwijs waarvan men wil dat het tot empowerment leidt, omdat bewustwording van een bepaalde ongelijkheid en de wil om daar iets aan te doen, ook in het proces van empowerment een belangrijke rol spelen.

2.5 Deelname aan onderwijs en effecten hiervan voor vrouwen

Hoewel onderwijsprogramma's - zoals al eerder genoemd - vaak tot doel hebben empowerment te bewerkstelligen, speelt de vaak lagere machtspositie van vrouwen in huishouden en samenleving ook een rol bij de mogelijkheden die zij hebben om deel te nemen aan onderwijs. Sarah Mosedale (2003) analyseert redenen die het meisjes moeilijk kunnen maken om actie te ondernemen met het doel onderwijs te gaan volgen en plaatst ze in drie categorieën: open conflict, onderdrukt conflict en het niet kunnen ontwikkelen van de wens om naar school te gaan.⁶ Bij een open conflict gaat het erom dat andere, machtigere personen het meisje verhinderen naar school te gaan. Ze geeft daarbij een reeks voorbeelden, die veelal te maken hebben met economische beperkingen en daarnaast met sociale normen, zoals dat het later weinig opbrengt als een meisje gestudeerd heeft, of dat het niet gepast zou zijn voor meisjes om naar school te gaan. In een onderdrukt conflict gaat het erom dat een meisje niet durft te zeggen wat ze wil, bijvoorbeeld uit angst om gestraft te worden, conflict te veroorzaken tussen de beide ouders, of uit angst hen in verlegenheid te brengen vanwege economische krapte. De laatste categorie wordt omschreven als “*it [is] impossible for the girl to even develop the desire to go to school*” (Mosedale 2003: 11). Voorbeelden uit de derde categorie zijn nog nooit gehoord hebben dat een meisje naar school gaat, geen voordelen kunnen voorstellen van onderwezen zijn, niet kunnen bevatten dat zij zelf iemand zou kunnen zijn die leert lezen en schrijven, of zichzelf modelleren op haar (analfabete) moeder. Sociale normen over wat het inhoudt vrouw te zijn, spelen dus een belangrijke rol, ook in deze laatste categorie.

Uit de ervaringen van twee veldwerkperiodes in Honduras - het ene bij een trainingsprogramma voor gezondheidswerkers, het andere bij een onderwijsprogramma voor vrouwen - geeft Jo Rowlands voorbeelden om haar model te illustreren. Het diagram dat ze geconstrueerd heeft naar aanleiding van ervaringen in het vrouwenonderwijs op het persoonlijke niveau, geeft als kernwaarden “*self-confidence, self esteem, sense of agency, sense of 'self' in wider context, dignity*” aan (Rowlands 1997: 113). Bemoedigende factoren, zoals activiteit buitenshuis, onderdeel zijn van een groep en het ontwikkelen van alfabetisme kunnen leiden tot veranderingen zoals een vergrote capaciteit om ideeën en meningen te formuleren en uiten, vergrote mogelijkheid tot participatie en beïnvloeding in nieuwe omgevingen en een vergroot idee van het mogelijk zijn van dingen. Hier tegenover staan remmende factoren, zoals gezondheidsproblemen, armoede, afhankelijkheid, verplichtingen met betrekking tot het zorgen

⁵ Voor uitleg over het verschil tussen ‘empowerment’ en ‘*concientización*’, zie Freire & Shor (1987: 108) en Freire & Macedo (1987: 7).

⁶ Hoewel ik in mijn onderzoek niet in de eerste plaats zocht naar redenen die vrouwen ervan weerhouden onderwijs te volgen - ik richt me immers op diegenen die het juist wel volgen en hun ervaringen daarmee - spelen deze redenen naar mijn idee toch een belangrijke rol in het begrijpen van de ervaringen van deelnemende vrouwen, zoals hieronder duidelijk zal worden.

voor kinderen. Een dergelijke analyse heeft Rowlands ook gemaakt van de ervaringen op groepsniveau (dus betrekking hebbend op collectieve empowerment), waarbij het ondernemen van activiteiten als groep een belangrijke rol speelt. Kernwaarden zijn onder andere “*group identity, sense of collective agency, group dignity*” (Rowlands 1997: 117). Als er niet te veel remmende factoren zijn, zoals een het missen van cohesie in de lokale gemeenschap, onstabiele lokale politiek of conservatieve krachten in de kerk, kunnen de bemoedigende factoren - zoals identificatie van de eigen behoeftes, analyse van de eigen context, training en betrokken en competente, vrouwelijke, lokale leiders - leiden tot veranderingen. Voorbeelden hiervan zijn de mogelijkheid met andere organisaties te onderhandelen, waaronder officiële instanties, vergrote toegang tot hulpbronnen en de mogelijkheid om een netwerk of organisatie te starten of hier lid van te worden. Kernwaarden die centraal staan binnen op het interpersoonlijke niveau hebben te maken met de mogelijkheden of capaciteiten tot communiceren en onderhandelen, waarbij zelfvertrouwen en een gevoel van eigen kunnen en eigenwaarde opnieuw van belang zijn. Bemoedigende factoren die hierbij een rol spelen, zijn bijvoorbeeld participeren in groepen, eindigen van isolatie thuis en het delen van problemen met andere vrouwen. Remmende factoren op het interpersoonlijke niveau zijn bijvoorbeeld economische afhankelijkheid, angst en geïnternaliseerde onderdrukking.

De remmende factoren uit de modellen van Rowlands (1997) zijn vaak factoren die het moeilijk maken om deel te nemen. Op het persoonlijke niveau komt dit het duidelijkst naar voren. Armoede, afhankelijkheid en verplichtingen met betrekking tot de zorg voor kinderen hebben bovendien weer te maken met de sociale normen en economische situatie die al eerder besproken zijn. Andere beperkingen die genoemd worden door onderzoekers op dit gebied, zijn geweld, gebrek aan instemming van de echtgenoot, een verder weg gelegen leslocatie, lestijden, informeel economisch werk, werk in het huishouden, chronische gezondheidsproblemen en gebrek aan uitnodiging van planners (Prins 2001: 61). Esther Prins (2001: 63-64), die voor haar analyse werk van meerdere auteurs heeft vergeleken, stelt dat psychosociale effecten van onderwijs - persoonlijk empowerment - het meest voorkomen. Vrouwen kunnen vanwege het onderwijs hun isolatie verbreken en meer zelfvertrouwen, assertiviteit, onafhankelijkheid en openheid naar anderen ontwikkelen. Ze beginnen zichzelf te zien als mensen die iets in hun mars hebben. Daarnaast bieden onderwijsprogramma's mogelijkheden om vriendschappen te ontwikkelen en persoonlijke problemen te ontwikkelen, hoewel dat laatste niet altijd door deelnemende vrouwen gewenst is. Tot collectief empowerment leidt onderwijs niet zomaar (zie ook Abadzi 2003).

Ook Esther Prins' onderzoek naar een door Freires methode geïnspireerd onderwijsprogramma voor zowel mannen als vrouwen in El Salvador wijst hierop. Prins (2008: 31) legt uit dat deelnemers veelal effecten op het persoonlijke vlak bemerkten, zoals een vergroot vertrouwen in lezen, maar ook in deelname in sociale situaties. Lesley Bartlett (2001), die onderzoek deed bij een Freiriaanse alfabetiseringsklas in Brazilië, schrijft dit effect grotendeels toe aan de manier waarop leraren zich opstelden als vriend of vriendin, waardoor het mogelijk was eraan gewend te raken om op gelijke voet met elkaar te converseren. Ze noemt dat de manier waarop hier aandacht werd besteed aan ‘*sociability*’, contrasterend is met de formele manier van lesgeven in Brazilië, waarbij boekenkennis en vaardigheden benadrukt wordt (Bartlett 2001: 26).

Een punt van kritiek dat regelmatig genoemd wordt met betrekking tot Freires benadering, is dat er vooral naar klassenongelijkheid wordt gekeken en genderongelijkheid niet echt aan bod komt (Prins 2008: 25). Hoewel Freire zich richt op collectieve actie, leidt ook onderwijs volgens zijn methode hier dus niet zonder meer toe.

Samengevat is in dit theoretisch kader het volgende aan bod gekomen: Vooral in armere gebieden is de plaats die mensen innemen vaak grotendeels gebaseerd op normatieve ideeën. Er is sprake van een *sexual division of work*, waarbij de belangrijkste rol van vrouwen in het huishouden en bij het opvoeden van de kinderen ligt. Dit beperkt vrouwen in hun mogelijkheden; het past niet binnen de sociale normen om buitenshuis activiteiten te hebben en daarnaast blijft er weinig tijd voor over, aangezien de zorg voor het gezin binnenshuis niet met mannelijke leden van het huishouden gedeeld kan worden. De gezinssamenstelling is hierbij van directe invloed op de levens van vrouwen, aangezien jonge kinderen voor extra werk zorgen, maar oudere dochters het werk juist kunnen verlichten. Daarnaast moeten vrouwen zonder aanwezige echtgenoot meestal naast het typische vrouwenwerk óók zorgen voor inkomen, waardoor ze een extra vol programma hebben.

Dat taken van vrouwen in de eerste plaats met zorg voor het gezin te maken hebben, draagt bij aan het idee dat onderwijs voor hen minder belangrijk zou zijn. Hoewel genderongelijkheid op het gebied van onderwijs in Latijns-Amerika relatief laag is - in vergelijking met andere geografische ontwikkelingsgebieden - bestaat deze wel degelijk. Volwassenenonderwijs - dat zich richt op mensen die op jongere leeftijd niet de kans hebben gekregen naar school te gaan, wat dus disproportioneel vaak vrouwen zijn - heeft te maken met een slecht imago, onder andere omdat de langetermijneffecten met betrekking tot het vlot kunnen lezen, tegenvallen. Positieve effecten van onderwijsprogramma's voor volwassenen worden wel genoemd, maar liggen vaker in het psychosociale domein. Bij deelnemers worden voornamelijk kenmerken van persoonlijk empowerment waargenomen, zoals een vergroot zelfvertrouwen, onder andere in deelname aan sociale situaties. NGO's, die empowerment vaak als expliciete doelstelling hebben, lijken op dit gebied meer succes te hebben dan staatsprogramma's. Samenwerking tussen deze beide partijen wordt wel gewenst, maar is in praktijk meestal ver te zoeken.

Het persoonlijke deel van empowerment is slechts één van de niveaus die hierin onderscheiden kan worden. Effecten van volwassenenonderwijs zijn daarnaast mogelijk op het interpersoonlijke niveau en op het collectieve niveau. Vooral programma's die geïnspireerd zijn op de onderwijsmethode van Paulo Freire hebben sociale actie - en daarmee collectief empowerment, dat weliswaar een iets andere inhoud heeft dan Freires *concientización* - als gewenste uitkomst. Dit blijkt maar lastig te bereiken en kan zeker niet als algemeen effect van alfabetisering of volwassenenonderwijs gezien worden. Naast een indeling van empowerment op niveaus, wordt er ook gebruik gemaakt van een indeling in vier, onderling gerelateerde dimensies: cognitief, economisch, politiek en psychologisch.

Ook met betrekking tot deelname aan volwassenenonderwijs worden vrouwen in hun mogelijkheden beperkt, enerzijds vanwege de uitwerking van sociale normen en anderzijds vanwege een moeilijke economische situatie waarin zij zich bevinden. Deze zelfde zaken kleuren ook de

ervaringen van vrouwen in Nebaj met basisonderwijs voor volwassenen, zoals we in hoofdstuk 6 zullen zien. Voordat we ons zullen richten op de levens van deze vrouwen, bespreek ik in het komend hoofdstuk eerst de situatie met betrekking tot analfabetisme en volwassenenonderwijs in Nebaj, zodat de hoofdstukken die daarna komen, begrepen kunnen worden in de juiste context.

3 Contextueel kader

3.1 Nebaj

Nebaj vormt, samen met de dorpen Chajul en Cotzal de zogenaamde *área Ixil*.⁷ Ixil is de plaatselijke Maya-taal, die alleen gesproken wordt in dit gebied, waar, naast deze drie grotere dorpen, een groot aantal kleinere *aldeas* ligt.⁸ Op kaartje 1 op pagina 5 is dit gebied aangegeven. De gemeente Nebaj bestaat uit het dorp Nebaj, dat opgedeeld is in zogenaamde *cantones* (wijken), en een aantal *aldeas* daaromheen. Van de drie grotere dorpen is Nebaj het grootste en het dichtst gelegen bij het volgende belangrijke knooppunt, Sacapulas. Nebaj kan dus gezien worden als centrum in een ruraal gebied. De reis naar de departementshoofdstad van Quiché, Santa Cruz del Quiché, duurt ongeveer tweeënhalf uur met de *microbús*. De meeste inwoners van Nebaj zijn afhankelijk van het openbare vervoer van *microbuses* en *camionetas* op momenten dat ze buiten Nebaj komen. Dit gebeurt voor sommigen slechts bij hoge uitzondering.⁹ Regelzaken, bijvoorbeeld met de overheid, moeten meestal in Santa Cruz del Quiché, kortweg “El Quiché”, gedaan worden. Hier zijn ook regiokantoren van veel organisaties gesitueerd; informatie of materiaal komt vaak via “El Quiché”, vanaf “Guate”, de hoofdstad.

De bereikbaarheid van Nebaj is enorm vergroot sinds de verbetering van de weg die van El Quiché, via Sacapulas, naar Nebaj loopt. Vóór 2006 duurde de reis vanaf de departementshoofdstad minstens vier uur. Verbeteren van de infrastructuur was één van de beloftes die gemaakt werd na het tekenen van de Vredesakkoorden in 1994. Nebaj, uitzonderlijk zwaar getroffen tijdens het gewapende conflict, is na het eindigen hiervan gegroeid en heeft op verschillende manieren aandacht gekregen, van zowel de staat als van NGO's.¹⁰ Desondanks vormt de *área Ixil* nog steeds een arm gebied ten opzichte van de rest van Guatemala. Dit ligt in lijn met het feit dat armoede in rurale gebieden extremer is en vaker voorkomt (CIDH 2003: 101). Daarnaast bestaat de bevolking van Nebaj sinds de afloop van het conflict voor het grootste deel uit *indígenas*, waaronder armoede vaker voorkomt dan onder *ladinos* (CIDH 2003: 99).



Afbeelding 1: Bewegwijzering op de weg van Sacapulas naar Nebaj.

⁷ Veelal wordt door de staat gesproken van de “*triángulo Ixil*” (Ixil-driehoek), maar dit is een term die door het leger is geïntroduceerd tijdens het gewapend conflict. Net als een deel van de bevolking van Nebaj geef ik daarom de voorkeur aan de term “*área Ixil*”.

⁸ Grotere dorpen, zoals Nebaj, worden “*pueblo*” genoemd.

⁹ Ik heb verschillende vrouwen gesproken die nooit buiten Nebaj kwamen, zelfs niet naar het relatief dichtbij gelegen Chajul of Cotzal. Hun mannen reisden wel, voor werk, bijvoorbeeld naar Guatemala Ciudad of de zuidkust, waar grote plantages zijn.

¹⁰ Interview met Francisco Brito, 5 maart 2009.

3.2 Analfabetisme in Guatemala en Nebaj

Toegepast op Guatemala wordt onder analfabetisme verstaan dat mensen niet kunnen lezen en schrijven in het Spaans (Vera-Valderrama 2000).¹¹ Hierover zijn verschillende cijfers beschikbaar. De onafhankelijke stichting FUNDECE, *Fundación Centroamericana de Desarrollo*, kijkt bij de berekening van de analfabetisme index naar de bevolking tussen 15 en 64 jaar. Zij schatte analfabetisme in 2000 op 36,4 procent van de bevolking. Hiervan woonde ongeveer 82 procent in rurale gebieden, waar het analfabetisme voor 61 procent werd uitgemaakt door de inheemse bevolking. Het gemiddelde aandeel van vrouwen in het analfabetisme was volgens FUNDECE 56 procent, met uitschieters van 70 procent in sommige gebieden (FUNDECE 2001: 2). CONALFA presenteert nationale statistieken op haar website, waarin te zien is dat de alfabetische bevolking in 2007 22,41 procent was (CONALFA 2008b).¹² Volgens dezelfde bron was de Guatemalteekse bevolking in 2000 voor 31,67 procent alfabeet, een lager getal dan het getal dat door FUNDECE (2001) werd gepresenteerd. De *Human Development Statistics* van het UNDP (2008) vervolgens, geven aan dat 69,1 procent van de bevolking in 2005 alfabeet was en dat voor vrouwen een percentage gold van 63,3 procent. Deze getallen zijn resultaat van berekeningen waarbij de gehele bevolking vanaf 15 jaar wordt meegenomen. Ter vergelijking zijn de cijfers van de verschillende bronnen nog eens weergegeven in tabel 1.

Daarin is duidelijk te zien dat zowel FUNDECE als het UNDP een hoger cijfer geven voor analfabetisme.¹³ Het is mogelijk dat dit te maken heeft met het feit dat het in Guatemala moeilijk is om betrouwbare statistieken te maken, vanwege de geïsoleerdheid van sommige rurale gebieden.¹⁴

Ondanks de onduidelijkheid over precieze cijfers met betrekking tot geletterdheid, is het duidelijk dat Guatemala in vergelijking met haar buurlanden een groot aandeel alfabetische inwoners heeft. Nergens in Latijns-Amerika is het alfabetisme onder volwassenen hoger dan in Guatemala. Ter vergelijking: volgens de getallen van het UNDP was in 2000 het analfabetisme in zowel Honduras als El Salvador twintig procent. Dat er wel een positieve trend waar te nemen is met betrekking tot alfabetisme in Guatemala, is af te lezen aan het percentage

Tabel 1: cijfers over analfabetisme van verschillende bronnen.

jaar	bron	analfabetisme in procenten (%)
2000	CONALFA (2008b)	31,7
2000	FUNDECE (2001)	36,4
2005	UNDP (2008)	31,9
2007	CONALFA (2008b)	22,4

¹¹ Het is daarnaast echter niet waarschijnlijk dat, wie niet in het Spaans kan lezen en schrijven, dit wel in een andere taal kan. Over het algemeen zijn de *indígena*-talen moeilijker te schrijven dan het Spaans.

¹² Hoewel de statistieken van 2008 van CONALFA inmiddels ook bekend zijn (er wordt een analfabetisme genoemd van 21,04 procent, CONALFA 2009), gebruik ik hier de getallen van 2007 ter vergelijking met de lokale en regionale cijfers. Tijdens de periode dat ik in Nebaj was, waren deze cijfers van 2008 nog niet bekend in het CONALFA kantoor in Nebaj.

¹³ Aangezien de schattingen van FUNDECE gebaseerd zijn op enkel de bevolking van 15 tot en met 64 jaar, waar die van CONALFA kijken naar de gehele bevolking van 15 jaar en ouder, zou het juist te verwachten zijn dat CONALFA met een hoger cijfer voor analfabetisme komt. Dit met name omdat onder hogere leeftijdsgroepen het analfabetisme hoger is.

¹⁴ Ted Fischer, hoorcollege 12 december 2008, Bachelorproject: opzetten van een kwalitatief onderzoek, Universiteit Utrecht.

alfabete jongeren van 15 tot en met 24 jaar, dat met 82,2 procent behoorlijk hoger ligt dan het algemene percentage alfabete Guatemalteken (UNDP 2008a).

CONALFA houdt, naast landelijke statistieken, ook lokale statistieken bij, die door de regionale kantoren worden verzameld. In zowel Nebaj als in het departement Quiché komt meer analfabetisme voor dan landelijk gemiddeld is. In 2007 gold voor de gemeente Nebaj dat 43,8 procent van de bevolking van 15 jaar en ouder, die zo'n 32.000 personen telde, analfabeet was. Het analfabetisme onder mannen was met 34,8 procent duidelijk lager dan dat onder vrouwen met 51,8 procent. Het valt op dat de cijfers van Nebaj ongeveer overeenkomen met de gemiddeldes van het gehele departement Quiché, waar het percentage analfabeten 42,4 (totaal), 34,7 (mannen) en 49,1 (vrouwen) procent was. Uitschieters in het departement zijn de gemeente Ixcán, met 19,6 procent en de gemeente San Andrés Sajcabajá, met 59,9 procent en een percentage analfabete vrouwen van 65,8 (CONALFA 2008c).

Een document over (an)alfabetisme in Guatemala dat opgesteld is ten behoeve van de laatste internationale conferentie over volwassenenonderwijs, CONFINTEA VI, noemt dat afgelegen gemeenschappen ook voor alfabetisering moeilijk te bereiken zijn en dat mensen in rurale gebieden moeilijk te motiveren zijn om deel te nemen, omdat het geleerde niet altijd onmiddellijk toegepast kan worden. Daarnaast worden moeilijkheden genoemd met het bereiken van mensen die in extreme armoede leven, omdat zij het werk vóór de alfabetisering laten gaan (CONFINTEA 2008: 24-25). Uit meerdere onderzoeken (Cutz & Chandler 2000; Heckt 1999) zijn bovendien moeilijkheden met de inheemse bevolking naar voren gekomen; als hun denkbeelden en het onderwijs niet bij elkaar aansluiten, kan het moeilijk zijn hen als deelnemers te werven. Deze genoemde 'probleemgroepen' overlappen deels, aangezien *indígenas* voor een groot deel in de rurale gebieden wonen en de rurale bevolking, zoals genoemd, vaker arm is. Uit gegevens van CONALFA over deelname aan hun onderwijsprogramma's komt evenwel naar voren, dat deelnemers relatief vaak ruraal zijn en het aandeel *indígenas* en *ladinos* ongeveer gelijk is.¹⁵ In bijlage 3 zijn landelijke statistieken van CONALFA te vinden met betrekking tot deelname aan hun eigen onderwijsprogramma's.

3.3 Basisonderwijs voor volwassenen in (en om) Nebaj

In het centrum van Nebaj is zevental actoren dat werkt met basisonderwijs voor volwassenen in het dorp en het rurale gebied daaromheen. Zowel het staatsonderwijs dat in de avond aangeboden wordt (de *nocturna*) als het onderwijs dat geregeld is door CONALFA, bespreek ik uitgebreid in hoofdstuk 4. Daarnaast zijn er vijf non-gouvernementele organisaties, die zich in meerdere of mindere mate bezig houden met volwassenenonderwijs. Hiervan schets ik hieronder kort een beeld.

Een bekende organisatie in Nebaj is IGER, het *Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica*, een NGO die het hele land werkt en waarvan de coördinatie voor de regio Quiché plaatsvindt in "El Quiché". Zoals de handleiding voor vrijwilligers ook aangeeft, bestaat het onderwijs van IGER uit drie onderdelen: het materiaal (de boeken), van maandag tot en met vrijdag

¹⁵ Hierbij is het van belang om in te zien dat CONALFA slechts één van de aanbieders van basisonderwijs voor volwassenen is. Het spreekt de voorgaande informatie dus niet tegen.

lessen op de radio en een wekelijkse bijeenkomst in een “*centro de orientación*” (IGER 2006), waar door vrijwilligers (die over het algemeen doordeweeks een baan hebben in staatsdienst) les wordt gegeven. Deze bijeenkomsten vinden in Nebaj plaats in het *Colégio Evangélico Mixto “Canaan”*, in *cantón* Salquilito. De meerderheid van de 53 deelnemers komt uit de *aldeas* rondom Nebaj. IGER biedt zowel basisonderwijs (*primaria*) als secundair onderwijs (*básico*) aan.¹⁶ Er wordt gewerkt in semesters van 5 à 6 maanden. De afzonderlijke *grados* van *primaria* worden in één semester afgerond.¹⁷ Leerlingen die beginnen met het onderwijs van IGER moeten zich hiervoor inschrijven en een bedrag betalen bij de bank, voor de huur van de boeken. Leerlingen die hier vroeg mee zijn, betalen minder. De prijzen voor basisonderwijs variëren in 2009 van Q. 140.00 tot Q. 185.00 voor de 3^e en 4^e *grado* en van Q. 90.00 tot Q. 135.00 voor de overige *grados* (IGER 2008). De 1^e en 2^e *grado* worden ingevuld met lessen Spaanse taal en wiskunde. Voor de hogere niveaus komen hier de vakken *ciencias naturales* (natuurwetenschappen), *estudio social* (sociale wetenschappen) en *formación ciudadana* (burgervorming) bij. Dit jaar begint het onderwijs van IGER in Nebaj bij de 3^e *grado*, omdat er geen aanmeldingen waren voor de lagere niveaus.¹⁸

Experimental is - net als IGER - een NGO die zich specifiek richt op onderwijs voor adolescenten en volwassenen. Er wordt op verschillende plaatsen door heel Guatemala onderwijs aangeboden op drie niveaus: *primaria*, *básico* en het daaropvolgende *carrera*, voor Q.50 per maand. Hierin is het lesmateriaal inbegrepen. In Nebaj studeren dit jaar 210 leerlingen via Experimental, verdeeld over alle aangeboden types onderwijs. Zowel minder- als meerderjarigen kunnen zich inschrijven. In de praktijk blijkt, dat de meerderheid van de studenten 18, 19 of 20 jaar is. Lessen van Experimental vinden plaats op zaterdag en zondag, in het schoolgebouw van Simokol. Doordeweeks worden deelnemers geacht zelf de lesstof door te nemen, zodat ze hun begrip kunnen checken en vragen kunnen stellen tijdens de lessen in het weekend. Experimental noemt haar methode “*la escuela en su casa*”, en wil hiermee mensen de mogelijkheid geven om zelf thuis te studeren op de momenten dat zij daar tijd voor hebben, zodat ze verder kunnen komen.¹⁹

Fundación Pantaleón is ook een landelijk werkende NGO, maar heeft, in tegenstelling tot IGER en Experimental, programma’s op verschillende sociale gebieden. Basisonderwijs voor volwassenen wordt door Fundación Pantaleón van 16.00 tot 18.00 uur aangeboden in drie verschillende basisscholen, verspreid over uiteenliggende *cantones* in Nebaj. Op elk van de drie scholen wordt door één leraar “*multigrado*” lesgegeven. Dit wil zeggen dat er één klas is, waarin de leerlingen van alle niveaus bij elkaar zitten. Er wordt gewerkt met vijf niveaus, waarin de stof van alle zes *grados* van de basisschool behandeld worden. Een niveau kan in een half jaar worden afgerond. Op dit moment zijn er geen klassen van Fundación Pantaleón waarin les wordt gegeven

¹⁶ Het onderwijs is in Guatemala als volgt opgebouwd: voor vier- tot vijf- of zesjarigen is er *preprimaria*, waar Nebajense kinderen echter zelden naartoe gaan. Dit wordt gevolgd door *primaria*, wat zes jaar duurt en waarna leerlingen door kunnen stromen naar *básico*, het driejarige secundaire onderwijs. Hierna is het mogelijk om drie jaar *carrera* te doen, waarin verschillende richtingen bestaan die voorbereiden op verschillende beroepen (zoals *magisterio*, de lerarenopleiding). Als je dit alles doorlopen hebt, ben je op z’n minst achttien jaar. Gesprekken met Rebeca, 2 februari 2009 en Lucy, 11 april 2009.

¹⁷ Over het volledig afronden van de drie *grados* van *básico* doen de leerlingen bij IGER gewoon drie jaar (6 semesters).

¹⁸ Interviews met Don Isai, coördinator van IGER in Nebaj, 1 maart en 14 maart 2009.

¹⁹ Vertaling: de school in je huis. Interview met Sara, secretaresse op het kantoor van Experimental in Nebaj, 3 maart 2009.

aan het eerste en tweede niveau. Leren via Fundación Pantaleón is geheel gratis; ook schriften worden uitgedeeld. Boeken, speciaal ontwikkeld voor de lessen van de organisaties, worden gedistribueerd aan de leraren vanuit het hoofdkantoor in Guatemala en bevatten vier vakken: *matemática, comunicación, estudio social* en *ciencias naturales*. Iedere dag van de week wordt er les gegeven in één vak en op vrijdag wordt de lesstof van *comunicación* herhaald, omdat deze het belangrijkste wordt gevonden. Van de boeken zijn er niet genoeg, waardoor de leerlingen er in groepjes samen mee moeten werken.²⁰

Van de overige twee organisaties die iets doen op het gebied van basisonderwijs voor volwassenen is, in tegenstelling tot de bovenstaande drie organisaties, onder de bevolking van Nebaj maar weinig bekendheid van deze activiteiten. Wat betreft AEPREQ (*Asociación de Educadores Populares Reasentados de El Quiché*) is dit het geval omdat deze organisatie zich in Nebaj uitsluitend bezighoudt met basisonderwijs voor kinderen. Hun alfabetiseringsproject, dat zich wel op volwassenen richt, vindt plaats in de *aldeas* rondom Nebaj, zoals Xepiun, Vicalama en Salquil Grande. AEPREQ is ontstaan vanuit een gemeenschap van mensen die in de jaren tachtig tijdens het gewapende conflict in de bergen is gaan wonen onder bescherming van de guerilla, in een zogenaamde CPR (*comunidad de población resistencia*).²¹ Hetzelfde geldt voor Asaunxil (*Asociación de Asentamientos Unidos del Area Ixil*): ook deze organisatie heeft zijn wortels in een dergelijke gemeenschap en werkt nog veel met en in gemeenschappen die tijdens het conflict zwaar getroffen zijn. Asaunxil heeft een scala van programma's op het gebied van gezondheid, gender, milieu, voedselzekerheid, ondersteuning aan het basisonderwijs voor kinderen en lokale economische ontwikkeling. In maart 2009 zou voor het eerst een alfabetiseringsprogramma van start gaan met 25 groepen. Net als het alfabetiseringsprogramma van AEPREQ geldt, dat dit plaatsvindt rondom (en niet in) Nebaj. De doelgroep bestaat in eerste instantie specifiek uit leiders van gemeenschappen (*lideres comunitarios*).²²

Opvallend is, dat er geen samenwerking is tussen de verschillende aanbieders van basisonderwijs voor volwassenen, een bekend probleem binnen de sector (zie Schugerenky & Myer 2001). Dit geldt niet alleen voor de zojuist besproken organisaties, maar ook voor het staatsonderwijs van de *nocturna* en voor CONALFA. De verschillende aanbieders weten voor een deel van elkaar af, maar weten elkaar meestal niet te vinden. Een uitzondering hierop vormt Francisco Brito, de directeur van de *nocturna*. Hij vertelde mij op een avond dat hij naar het lokale kantoortje van CONALFA zou gaan om te vragen of hij hun eventueel overgebleven lesmateriaal zou kunnen krijgen voor de leerlingen van zijn school.²³ Het viel mij op dat CONALFA bij relatief veel mensen bekend is. Een mogelijke reden hiervoor is het grote aantal lesgroepen dat zij verspreid over heel Nebaj hebben. In het volgende hoofdstuk is meer te lezen over de organisatie van CONALFA en van de *nocturna* en schets ik daarnaast een gedetailleerd beeld van de gang van zaken in de door mij bezochte klassen.

²⁰ Interview met José, leraar van Fundación Pantaleón in Xolacul, Nebaj, 27 maart 2009.

²¹ Interview met Domingo, Diego en Jacinto, leiders van AEPREQ, 15 maart 2009.

²² Interview met Francisco Velasco, directeur van Asaunxil, 12 maart 2009.

²³ Interview met Francisco Brito, 5 maart 2009.

4 Onderwijs via CONALFA en de *nocturna*

Het onderwijs en de organisatie van de lessen van CONALFA en die van de *nocturna* verschillen op vrijwel ieder gebied. Ze lijken deels op verschillende behoeftes in te spelen. Hoewel de doelgroepen gelijk zijn, namelijk mensen zonder een (volledige) basisonderwijsopleiding van 14/15 jaar en ouder (dus met een behoefte om op latere leeftijd nog te leren lezen, schrijven en rekenen), zien de groepen er qua samenstelling tamelijk verschillend uit, vanwege verschillen in organisatie.²⁴ In dit hoofdstuk zal ik een beeld schetsen van de beide klassen die ik bezocht heb en de gang van zaken in deze klassen. Ik ga daarbij in op lestijden, kosten van deelname, lesniveau en kenmerken van de beide lesgroepen. Ik begin met het beschrijven van CONALFA en de klas die ik daar bezocht heb, waarna ik verder ga met de *nocturna*, om de simpele reden dat de CONALFA les eerder op de dag plaatsvond en de lesbezoeken bij beide klassen sterk mijn dagindeling bepaalden. Na de beschrijving van de afzonderlijke lessen, zal ik nog eens kort aangeven waar de belangrijkste verschillen liggen. Daarnaast zal ik bespreken in welke mate er iets is terug te vinden van de onderwijsbenadering die Paolo Freire voorstelt en die er specifiek op gericht is om volwassenen door middel van alfabetisering zelf uit hun ondergeschikte positie te laten komen. Vooral in hoofdstuk 6 zullen de ervaringen van deelnemers met het onderwijs aan bod komen en deze zouden door een Freiriaanse onderwijspedagogiek beïnvloed kunnen zijn.

4.1 CONALFA, *segunda etapa*

Het is kwart over drie en hoewel de les officieel om drie uur begint, zijn Jacinta, de lerares van de *segunda etapa de post-alfabetización* in *cantón Xolacul*, Diego, haar tweejarige zoontje en ik de enigen in het lokaaltje. Diego zit op het tweepersonsbed in de hoek en eet koekjes uit een pakje. Hoogstwaarschijnlijk komen er straks kleine kinderen mee met moeders die hen niet alleen thuis kunnen laten en kunnen ze samen spelen. Er is een kast, een klein tafeltje en drie witte plastic stoelen, maar de meeste ruimte wordt ingenomen door vier lange houten planken die op stenen liggen; twee bankjes, zo'n twintig centimeter van de grond en twee "tafeltjes", een stukje daarboven. Grote vellen papier met daarop de lesstof hangen aan spijkers aan twee muren. Jacinta vertelt dat ze vandaag verdergaan met Romeinse cijfers en het taalgedeelte gaat over vragende zinnen. "De eerste leerlingen zullen zo wel komen," zegt ze. Andere dagen zit de eerste er al om twee uur. Het hangt er maar net vanaf wat ze de rest van de dag te doen hebben, legt ze uit. "*Los participantes tienen sus necesidades*".²⁵

Deze zin zal ik nog veel vaker van haar horen, en soortgelijke dingen van de deelnemende vrouwen. Er zitten ook drie mannen in de groep - waarvan er één nog nooit aanwezig was - maar de hoofdmoot bestaat uit vrouwen. Van de twintig deelnemers die de groep op papier telt, komt iets meer dan de helft regelmatig. Hoewel er van maandag tot en met vrijdag les is, komen velen zo'n

²⁴ De *nocturna* neemt inschrijvingen aan vanaf veertien jaar, CONALFA richt zich officieel op vijftien jaar en ouder.

²⁵ "*Necesidades*" is een moeilijk te vertalen woord. "Behoeftes" komt het meest in de buurt, maar zoals wij in het Nederlands "behoefte" gebruiken, geeft het vaak ook een soort wens aan. In deze context gaat het om dingen die meer een noodzakelijk karakter hebben: eten klaarmaken, kleren wassen, naar de markt gaan, voor echtgenoot en kinderen zorgen, "geld zoeken" zodat kinderen naar de (middelbare) school kunnen gaan.



Afbeelding 2: Het geïmproviseerde schoolbord in de klas.

drie keer per week ook werkelijk naar de klas. Dit zijn ze ook gewend van de voorgaande twee jaren, toen het gehele lesjaar acht maanden duurde. Dit jaar is het door de centrale organisatie in Guatemala Stad verkort tot zes maanden en moet de tijd dus ergens anders vandaan komen. Het is duidelijk dat voor de deelnemers uit de klas, waarvan de meeste de afgelopen twee jaar ook les hebben gehad via CONALFA, het hebben van drie lesbijeenkomsten per week beter

uitkwam. Het komt vrijwel niet voor dat een leerling in een week van maandag tot en met vrijdag naar alle lessen komt. Margarita, de *coordinadora* van CONALFA in Nebaj, geeft aan dat de nieuwe planning via het regiokantoor in Santa Cruz del Quiché vanuit Guatemala Stad aan hen is opgelegd. Ze vertelde dat er met de problemen die zij op lokaal niveau tegenkomt, weinig wordt gedaan op hoger niveau.²⁶

CONALFA heeft een bestuur dat voor de helft bestaat uit representanten van de staat, voor de helft van representanten uit de privésector en wordt voorgezeten door de minister van onderwijs. CONALFA stelt het volwassenonderwijs in Guatemala te coördineren en zich bezig te houden met het formuleren en beoordelen van beleid en strategieën voor het proces van alfabetisering op nationaal niveau (CONALFA 2008a). Op lokaal niveau echter, heeft CONALFA zeker geen coördinerende rol. In het centrum van Nebaj heeft de organisatie een kantoor, van waaruit de lesgroepen van CONALFA zelf worden georganiseerd/gecoördineerd die in 2009 plaatsvinden in vijf *cantónes* in Nebaj, twee *caserios* en vijftien *aldeas* in de omgeving van Nebaj. Vanwege het grote aantal lesgroepen is er altijd wel een mogelijkheid voor leerlingen om in de buurt van hun huis les te hebben, wat de drempel om te gaan, verlaagt. Bovendien wordt van leraren verwacht dat ze zelf hun leerlingen werven en zijn dit in de praktijk dus vaak kennissen uit de buurt. De meeste leraren geven thuis les, of in het huis van een familielid.

Hoewel CONALFA spreekt in termen van “alfabetisering”, biedt ze onderwijs aan tot en met het niveau van de laatste (zesde) klas basisonderwijs. Dit onderwijs is opgedeeld in drie fases: *fase inicial*, die de eerste klas van de basisschool dekt, *primera etapa post-alfabetización*, die overeenkomt met de tweede en derde klas en *segunda etapa de post-alfabetización*, waarin de lesstof van de vierde, vijfde en zesde klas behandeld wordt. Een groot deel van het onderwijs dat door CONALFA wordt aangeboden, is tweetalig. Bij de groepen in de *fase inicial* is dit het meest opvallend: veertien van de vijftien groepen zijn *bilingüe*. Voor de *primera etapa post-alfabetización*

²⁶ Een ander voorbeeld hiervan is de moeite die het kost om leraren te vinden die voor CONALFA willen werken. Vanwege de lage lonen (Q.500 per maand voor een leraar die via CONALFA werkt, tegenover zo'n Q.2000 voor een leraar in staatsdienst) is dit problematisch. Margarita zou liever wat minder groepen (en dus leraren) willen organiseren in en om Nebaj, zodat de leraren een goed salaris kunnen krijgen, maar dit is niet toegestaan.

geldt, dat vier van de zeventien groepen tweetalig zijn, in de *segunda etapa de post-alfabetización* twee van de zeven. Tweetalige groepen in de *fase inicial* besteden de eerste vier maanden aan leren lezen en schrijven in Ixil, waarna dit in de resterende twee maanden in het Spaans gedaan wordt.²⁷ In de tweetalige variant van *primera* en *segunda etapa* zijn de tekstjes in de lesboeken afwisselend in Spaans en in Ixil. De klas die ik bezocht heb, was van het hoogste niveau en kreeg alle lesstof in het Spaans. Desondanks was de voertaal in de klas Ixil, ook voor mondelinge uitleg.

Uitleg is in deze klas voor het overgrote deel individueel, aangezien de leerlingen grofweg komen en gaan tussen drie en zes uur, op tijden die hen schikken. Bij binnenkomst vertelt de lerares meestal kort wat de nieuwe lesstof van de dag is, die aan vellen aan de muur hangt. Het overschrijven hiervan is de voornaamste invulling van de les. Dit heeft deels te maken met het ontbreken van voldoende boeken; van zowel wiskunde als taal is er slechts één boek beschikbaar voor de hele groep, omdat er gewerkt wordt aan een nieuwe versie, maar deels is dit ook de manier waarop de lerares haar lessen draait. Voor het vak *Higiene y salud* kwam halverwege maart voor iedereen een boek, maar ook hieruit moest alles worden overgeschreven. Daarnaast worden er oefeningen gemaakt, die de lerares voor het grootste deel zelf ter plekke bedenkt. Vaak moeten leerlingen lesjes overschrijven van twee of drie dagen, omdat ze de dag(en) ervoor niet aanwezig waren of omdat ze bijvoorbeeld al weten dat ze morgen niet kunnen komen. Drie vrouwen nemen een wat ouder, schoolgaand kind mee naar de les, dat hen helpt met het overnemen van de lesjes, bijvoorbeeld omdat ze last hebben van hun ogen, of op momenten dat ze veel te doen en maar weinig tijd hebben.

Het onderwijs van CONALFA is flexibel in de organisatie. Doordat kleine kinderen meegenomen kunnen worden, er geen strakke begin- en eindtijden zijn en het geen probleem is om af en toe afwezig te zijn, wordt het de deelnemers makkelijker gemaakt te komen en vol te houden. De sfeer in de klas is gemoedelijk. Sommige leerlingen werken heel stil en op zichzelf, andere praten veel. Ook deze “losheid” kan deelnemen tot een prettige ervaring maken. Bovendien zijn de lessen gratis en krijgen de leerlingen ook boeken, schriften en potloden van CONALFA.

4.2 *Nocturna*, eerste klas

Om acht uur gaat de bel voor de tweede keer: het kondigt het begin van een halfuurtje pauze aan. Het was al een tijdje onrustig, met een deel van de klas die al even klaar was en de leraar - tevens directeur - in zijn kantoortje om daar iets af te handelen. Een paar leerlingen schrijven nog even door, veel lopen er meteen naar de tafels die aan de linkerkant op de galerij staan. Daar worden *tortillas* met ei en groente, zelfgemaakte ijsjes en warme rijstdrank verkocht voor een paar *quetzalitos*. De kleine Catarina uit de derde klas krijgt me in het oog en komt naar me toe gerend. “*Vas a jugar?*” Als na wat geharrewar de teams uiteindelijk gemaakt zijn, mengen we ons op het veld, waar al drie andere partijtjes door elkaar heen gespeeld worden. Teams zijn meestal niet groter dan vier spelers, want dan wordt het echt lastig om je eigen teamgenoten in het oog te houden. Rosaria vliegt onder veel geschreeuw van haar teamgenoten op blote voeten richting de basket, spelers en ballen behendig ontwijkend. Op de galerij staan kleine groepjes jongens en meiden met elkaar te

²⁷ In Guatemala werd er gesproken van *castellano* in plaats van *español*, omdat onder *español* het Spaans uit Spanje werd verstaan. *Castellano* is op iedere plek weer verschillend, met eigen woorden. In deze scriptie spreek ik (toch) van “Spaans”, ook omdat het schoolvak vaak “*idioma español*” genoemd wordt.

praten. Anderen hangen stil in hun lesbankjes, weggedoken in hun truien. Sommigen hebben er al een lange dag hard werken op zitten. In het begin herken ik de leerlingen van mijn klas onder andere aan hun truien; hun uniformtruien moeten nog arriveren.

Zoals al eerder vermeld, zijn de lessen die ik 's avonds bezocht in de *nocturna* onderdeel van het staatsonderwijs. De directeur en de leraren zijn aangesteld door de regering. Dat deze manier van personeel samenstellen niet altijd vlekkeloos verloopt, blijkt uit het feit dat de directeur van de school vanaf het begin van het schooljaar in de eerste week van januari tot aan half maart naast zijn werk als directeur ook les moest geven aan de eerste klas. Dit was geen simpele opgave. Vanwege het verdelen van het werk, liep hij regelmatig de klas uit en bleef dan soms wel tot een half uur weg. Zelf vond hij dit verre van ideaal en hij vroeg meerdere malen aan de onderwijscoördinatie in Nebaj om een extra leraar, die uiteindelijk kwam nadat hij zelf naar de onderwijscoördinatie in Guatemala was gereisd. Een ander doel van zijn reis hier naartoe was het aanvragen van methodes en boeken voor onderwijs aan volwassenen. Deze bleken niet te bestaan, net zomin als *capacitaciones* (trainingen) voor leraren die les geven aan deze doelgroep. Ze moeten wel verplicht meedoen aan *capacitaciones*, maar dit zijn dezelfde als alle leraren basisonderwijs in staatsdienst krijgen, waardoor de methodologie gericht is op jonge kinderen.²⁸ Eind maart kwamen er uiteindelijk wat boeken voor de leerlingen van de eerste klas, die de onderwijscoördinatie in Nebaj overhad van eerdere jaren. Tot die tijd is er gewerkt zonder materiaal. Zowel voor als na het arriveren van de boeken werden oefeningen door de leraren bedacht en op het bord geschreven; het onderwijs werd, ondanks niveauverschillen, vrijwel uitsluitend klassikaal aangeboden. In paragraaf 4.4 geef ik een voorbeeld van een deel van een doorsnee taalles, waarin dit duidelijk naar voren komt. Naast het maken van oefeningen werd er regelmatig een dictee gedaan. Zowel de oude als de nieuwe leraar van de eerste klas hechtten grote waarde aan dictees. Ze legden de klas uit dat het belangrijk is zelf na te denken en dat dictees daarom zowel belangrijker als moeilijker zijn dan overschrijven van het bord.



Afbeelding 3: De eerste klas van de *nocturna* met hun leraar Antonio, grotendeels in het nieuwe uniform.

²⁸ Interview met Francisco Brito, 16 maart 2009.

Zoals al het staatsonderwijs heeft ook dat van de *nocturna* sinds 2008 een gratis karakter. Desondanks wordt leerlingen gevraagd per jaar bij inschrijving Q.25 te betalen, waarvan het salaris van de conciërge wordt betaald. Ook moeten ze Q.75 betalen voor een uniform, bestaande uit een beige vest (voor vrouwen) of trui (voor mannen). De leerlingen kopen daarnaast hun eigen schriften (in de eerste klas vijf stuks), potloden en pennen. Er zijn leerlingen die bijvoorbeeld een dun boekje kopen met daarin een pagina over iedere letter van het alfabet, maar dit doet de minderheid en de school verplicht het niet.

Het onderwijs van de *nocturna* is onderverdeeld in vier *etapas*, die de lesstof van de zes *grados* van het basisonderwijs omvatten. De eerste en laatste *etapa* beslaan ieder een hele *grado*. De tusseliggende *etapas* beslaan ieder twee *grados*. Vanwege het grote aantal leerlingen in de *tercera etapa* is deze groep verdeeld over twee klassen van ieder 30 leerlingen. In totaal zijn er in januari 2009 160 leerlingen begonnen, verdeeld over alle vijf klassen van de *nocturna*. Meer dan de helft van hen valt in de leeftijdsgroep van 14-17 jaar, 71 in de leeftijdsgroep 18-25 jaar. Er is slechts een klein aantal oudere leerlingen. Leerlingen komen uit alle delen van Nebaj naar de *nocturna*, maar de meerderheid woont aan de rand van Nebaj, in het gedeelte dat nog net bij het “urbane” gebied hoort. Slechts vier van alle leerlingen op de school zijn van *ladino* afkomst.

Afgezien van de eerste klas in het eerste semester - dat loopt van januari tot en met mei - wordt er onderwezen in vijf vakken: *matemática*, *idioma español*, *ciencias naturales*, *sociales* en *higiénica*. In de eerste klas wordt aanvankelijk alleen aandacht besteed aan het leren lezen en schrijven in Spaans en aan de eerste beginselen van rekenen. In het tweede semester, dat begint in juni en eindigt in oktober, wordt er uitgebreid naar de andere vakken. Vier keer in het schooljaar worden er nationaal gestandaardiseerde schriftelijke examens afgenomen.

4.3 Verschillen in organisatie en groepssamenstelling

Al met al is het onderwijs van CONALFA laagdrempeliger dan dat van de *nocturna*, vooral voor vrouwen met kinderen die overdag niet buitenshuis werken. Deelname is volledig gratis, ook qua materialen, en kleine kinderen kunnen meegenomen worden naar de les. Daarnaast kunnen leerlingen komen en gaan wanneer het hen uitkomt, terwijl laatkomers op de *nocturna* niet meer naar binnen kunnen. Dit verklaart voor een deel het individuele karakter van de lessen van CONALFA, in tegenstelling tot die van de *nocturna*. De leslocatie is voor alle leerlingen van de lesgroep van CONALFA in Xolacul bovendien in de buurt, zoals dat - vanwege het grote aantal



Afbeelding 4: Zeven leerlingen van de CONALFA klas, met hun lerares (staand in het midden) en een aantal van hun kinderen.

lesgroepen - ook geldt voor deelnemers in andere groepen. De *nocturna* daarentegen ligt centraal en trekt leerlingen aan uit alle hoeken van Nebaj. Vanwege de lestijden onderscheidt de *nocturna* zich van de andere aanbieders van onderwijs; het maakt het werkenden mogelijk om tóch naar school te gaan, wat zich weerspiegelt in het grote aantal mannelijke deelnemers: 94 van de 159.²⁹ Niet in alle klassen zijn mannen in de meerderheid, maar het verschil met de groepssamenstelling van CONALFA - met drie mannen op een groep van twintig - is duidelijk³⁰. De door mij bezochte eerste klas telde op papier 27 leerlingen - drie hiervan waren nog nooit tijdens een les op school - waaronder zeven jongens. Daarnaast trekt het leerlingen aan voor wie andere (soms eerder gevolgde) types onderwijs als te kort, te snel of te weinig werden ervaren, zoals in het zesde hoofdstuk nog eens naar voren zal komen. De *nocturna* heeft een behoorlijk aantal leerlingen dat al - voor kortere of langere tijd - via een andere organisatie les heeft gehad.³¹ Methodologie - waar onder andere op internationale conferenties veel over gesproken wordt - verschillen bij beide types en lijken af en toe ook door deelnemers in overweging te zijn genomen bij keuze voor het onderwijs. In de volgende paragraaf zal ik bespreken in hoeverre er in de methodologie iets terug te vinden is van het gedachtegoed van Paulo Freire.

4.4 Verwijzingen naar Paulo Freire bij CONALFA en de *nocturna*

“*Buenas noches.*” Francisco komt, ongeveer een kwartier nadat de bel is gegaan, zijn klas binnen en neemt de presentie op. De les begint met een *dinámica*, een korte groepsoefening, om een beetje warm en actief te worden. We gaan de regen nadoen: eerst met één vinger in je andere hand slaan, dan met twee, met drie, met vier, met de hele hand en daarna weer van hard terug naar zacht. Er is veel gelach en de leraar lijkt er zelf ook echt plezier in te hebben. Na dit begin schrijft Francisco letters op het whiteboard: alle klinkers, de s, p, t, m en l. Dit zijn de letters die de klas de afgelopen weken al geleerd heeft sinds aanvang van het schooljaar in januari. De klas moet de letters meerdere malen klassikaal voorlezen. De leraar herhaalt het onderscheid tussen hoofd- en kleine letters: *mayúscula* en *minúscula*. Alles moet worden nagedreund. Daarna worden de medeklinkers en klinkers met elkaar gecombineerd. Sa, se, si, so, su. Pa, pe, pi, po, pu... De leerlingen wordt gevraagd woorden te noemen die ze met deze lettergrepen kunnen maken. Vooral een paar meisjes voorin de klas zijn op dreef; ze noemen het ene na het andere woord, die door Francisco op het bord worden genoteerd. De rest van de klas doet wel mee, maar hobbelt er een beetje achteraan. Zelf brengt de leraar ook wat woorden in en af en toe geeft hij hints over een woord dat hij in gedachten heeft.

Hoewel expliciete verwijzingen naar Paulo Freire afwezig zijn in het onderwijs en kenmerken van zijn methodologie niet op de voorgrond staan, ben ik hem toch af en toe “tegengekomen”. Bij CONALFA meer in de theorie, bij de *nocturna* meer in de praktijk. Dat ik in de lespraktijk van CONALFA de benadering van Freire gemist heb, kan er ook aan liggen dat deze in de eerste plaats gericht is op alfabetisering, terwijl de *segunda etapa* deze fase al voorbij was. Er wordt in lesgroepen CONALFA namelijk wel gewerkt met “*La palabra generadora*”, een methode die op Paulo

²⁹ Interviews met Francisco Brito, 24 februari en 16 maart 2009.

³⁰ Landelijke statistieken van CONALFA geven ook aan dat de meerderheid van de deelnemers vrouw is. Zie bijlage 3.

³¹ Gesprekken met Francisco Brito, 24 februari 2009, Helena en Cecilia, 26 maart 2009, Magdalena, 16 maart 2009, Julia, 19 maart 2009.

Freire gebaseerd zou zijn.³² Hierin wordt er begonnen met het aanleren van losse letters (eerst de klinkers en vervolgens enkele medeklinkers). Medeklinkers en klinkers worden gecombineerd tot lettergrepen, waar daarna woorden van worden gemaakt. Deze manier van werken heb ik gezien bij de lessen van de eerste klas in de *nocturna*, zoals in het bovenstaande fragment naar voren komt. Francisco vertelde mij dat hij deze methode van CONALFA had en noemde ook de titel “*La palabra generadora*”.³³

De nadruk die Paulo Freire plaatst op de dialoog tussen onderwijzer en participanten, participanten onderling en participanten en de wereld, heb ik niet teruggevonden in het onderwijs, net zomin als kritische reflectie op de samenleving of motiveren tot het ondernemen van actie. De nadruk die de beide leraren van de *nocturna* legden op het belang van zelf nadenken, heeft hier wel iets mee te maken. Ook viel op dat de directeur van de *nocturna*, toen ik hem vroeg naar de redenen van leerlingen om naar de school te komen, vertelde dat het vaak ging om “*perder el miedo de hablar*”, oftewel de angst om te praten verliezen. Hij legde uit dat mensen die niet kunnen lezen en schrijven vaak niks durven te zeggen, omdat ze bang zijn dat ze toch niks weten. Mensen die wel wat geleerd hebben, zouden hier minder last van hebben. Ook de leraar die de directeur opvolgde in de eerste klas refereerde hieraan. Tijdens hij doen van een *dinámica* waarbij leerlingen onverwachts voor de klas moesten komen staan als een soort spelleider, vertelde hij dat ze dat deden omdat ze op deze manier de angst aan het verliezen waren.³⁴ Als mensen deze angst verliezen, kunnen ze beter functioneren in de samenleving en beter voor zichzelf spreken. In die zin zou “angst verliezen” misschien ook een effect van een “bevrijdende” onderwijspedagogiek - zoals Freire zijn methode benoemt - kunnen zijn.

Zoals we gezien hebben, verschillen lessen bij de *nocturna* en CONALFA op veel vlakken van elkaar, naast het feit dat de door mij bezochte klassen op verschillende niveaus werkten. Redenen voor de keuze van een type onderwijs, hebben voor een groot deel te maken met de leefomstandigheden van leerlingen, die in het volgende hoofdstuk aan bod komen. Ook voor het begrijpen van ervaringen van de leerlingen zijn deze vervolgens van groot belang.

³² Interview met Mario Macario, coördinator van CONALFA in het departement Xela, 19 februari 2009.

³³ Gesprek met Francisco Brito, 9 maart 2009.

³⁴ Informatie uit de les van 18 maart 2009.

5 Leefomstandigheden van leerlingen

Het huisje ligt op een heuvelhelling. Om binnen te komen moet je eerst door een soort zeiltje en dan een trapje op naar de deur. Boven aan de linkerkant is onder een afdakje de *pila*, met daarnaast grote emmers waar een laag water in staat. Al vroeg in de ochtend komt hier geen water meer uit de kraan, meestal “verdwijnt het” rond een uur of zes of zeven en komt in de loop van de middag - op een onbekend en wisselend tijdstip - weer terug. Waarschijnlijk is Ana vanochtend rond vier uur opgestaan om kleren te wassen en water op te vangen voor de rest van de dag. Als ze helemaal niks meer heeft, kan ze ook wel eens bij de burens wat halen. Die hebben gek genoeg geen last van het waterprobleem; de burens hoger op de heuvel weer wel. Ana is bezig in wat je de keuken/woonkamer zou kunnen noemen. Er brandt een vuurtje in de stoof en ik denk dat dit de reden is dat ze altijd zo'n last heeft van haar ogen: de kamer staat altijd vol rook. Het is een ruimte van golfplaten en ruwe houten planken, zonder ramen, maar met een opening tussen de muren en het dak, waar licht door naar binnen komt. Daarnaast hangt er een gloeilampje aan de muur, maar dat brandt nu niet. Vier kippen scharrelen rond. De jongste van Ana's zes kinderen, een klein mager jongetje van vier, speelt met een kuikentje. Hij heeft het vast aan de vleugeltjes en houdt het met een grote grijns voor mij omhoog. “Ik ben nog niet helemaal klaar,” vertelt Ana. Vanwege veranderde plannen gistermiddag moet ze de *tamales*, die we onderweg bij het sprokkelen van hout zullen meenemen als lunch, nog maken. We gaan eerst even naar de *molina* om de gekookte maïs te laten malen...

5.1 Woningen van leerlingen

De leefomstandigheden van de verschillende deelnemers bij beide typen onderwijs vertonen veel overeenkomsten. Hoewel leerlingen van CONALFA - zoals eerder genoemd - allemaal bij elkaar en de lesplek in Xolacul in de buurt wonen, zijn de locaties waar leerlingen van de *nocturna* wonen, hiermee vergelijkbaar. Ook Xolacul strekt zich uit tot aan een rand van Nebaj. Huizen zijn vaak, zoals in het geval van Ana, gebouwd van brede onbewerkte planken en golfplaten, of, in het beste geval, van witte blokken. Extra stevige daken zijn opgebouwd uit dakpannen, maar de meeste zijn van golfplaten. Slechts bij één leerlinge heb ik ramen gezien; zij was in dienst bij een bakkerij en woonde daar ook. Sommige leerlingen hebben huizen met meerdere ruimtes; andere doen het met één “kamer”. Het hebben van een eigen *pila* is normaal en de watervoorziening goedkoop (Q.5 per jaar), maar in bepaalde delen van Nebaj niet betrouwbaar. De reden hiervoor is, in ieder geval bij de gezinnen die hier last van hebben, onbekend. De meeste leerlingen hebben huizen met een elektriciteitsaansluiting en gebruiken 's avonds elektrische lampen. De enige vrouw die ik bezocht en die hier zonder zat, kookte en at met haar gezin bij één dun kaarsje. In verschillende huizen zijn radio's te zien, bij een enkeling een tv'tje (dat echter niet altijd gebruikt kan worden, vanwege het missen van een tv-verbinding). Afgezien van een *licuador* (blender) hier en daar, kan ik me niet herinneren veel elektrische apparaten gezien te hebben. Koelkasten of wasmachines worden niet gebruikt door vrouwen uit mijn onderzoeksgroep.

In veel huizen staan tweepersoonsbedden, waar soms door drie personen op geslapen wordt, waarvan dan wel meestal één of twee kinderen. Een enkele keer ontbreekt het matras en wordt er op (en onder) dekens geslapen. Afgezien van krukjes of stoelen die soms van plastic gemaakt zijn,

zijn de meubels van hout gemaakt. Vaak zie je kastjes met planken en tafeltjes.³⁵ Planken worden ook vaak met touwen aan de muur opgehangen. Daarnaast worden spullen vaak in tassen en zakjes aan de muur bewaard. Meestal ligt er een stapeltje brandhout in een hoek, aangezien iedereen hierop kookt. De grote voorraad ligt over het algemeen buiten. De meeste leerlingen koken op een soort lang rechthoekig fornuis, waar de hele dag brandhout in gestookt wordt. Wie niet zo'n fornuis heeft, kookt op een houtvuurtje op de grond (maar altijd binnen). Vloeren bestaan bijna overal uit aangestampde aarde.

De manier waarop de huizen van deelneemsters zijn opgebouwd, hebben hun weerslag in de manier waarop de huishoudens draaiende worden gehouden. Het huishouden is een arbeidsintensieve en (onder andere daardoor) tijdrovende bezigheid in Nebaj. Alle meisjes en vrouwen uit mijn onderzoeksgroep besteden hier tijd aan, maar de mate waarin ze dit doen is onder andere afhankelijk van de grootte en samenstelling van het gezin en van hun positie daarin. Omdat dit zulke bepalende factoren zijn in het dagelijks leven van vrouwen, zal ik deze eerst bespreken, waarna ik verder ga op de daginvulling van deelneemsters.

5.2 Huishouden: samenstelling en plaats in het gezin

Mijn onderzoeksgroep valt grofweg in tweeën te delen: moeders met kinderen aan de ene kant en “volwassen” dochters aan de andere kant, waarbij de eerste groep de eindverantwoordelijkheid draagt voor het huishouden en de tweede groep hun moeders daarbij helpt. Hoewel het overgrote deel van de deelneemsters aan de CONALFA lessen in de eerste categorie vallen en de meeste leerlingen in de eerste klas van de *nocturna* in de tweede, zijn er uitzonderingen. Ervaringen met het onderwijs en toekomstplannen lijken eerder te onderscheiden te zijn op basis van indeling in deze categorieën dan op basis van het type onderwijs waaraan de meisjes en vrouwen deelnemen. Terwijl meisjes die nog thuis wonen soms hele middagen niet veel te doen hebben - vooral als ze niet de enige dochter zijn - komen moeders met kleine kinderen voortdurend tijd tekort. Kleine kinderen zorgen alleen maar voor werk en kunnen nog niet goed meehelpen. Grotere kinderen daarentegen worden verwacht te helpen; jongens vaak op het land en meisjes in huis en met alles wat daarbij komt kijken. Slechts in uitzonderlijke gevallen - zoals ziekte van de moeder - helpen jongens mee in het huishouden. Korzeniewicz (2000: 54) stelt dat, doordat jonge vrouwen of meisjes in arme gezinnen worden gezet in het huishouden, zij een extra kleine kans hebben om onderwijs te ontvangen. Voor de jonge vrouwen die les volgen op de *nocturna* kan het hebben moeten meehelpen in huis inderdaad een reden zijn geweest dat ze niet eerder naar school hebben kunnen gaan. De lestijden van de *nocturna* lijken het probleem met huishoudelijk werk echter te omzeilen, aangezien er 's avonds weinig noodzakelijk huishoudelijk werk gedaan hoeft te worden. In de volgende paragraaf zal dit nog eens aan de orde komen.

Er is gelijkenis tussen de bevindingen van Elizabeth Katz (1995), die onderzoek deed in ruraal Guatemala naar de kansen voor vrouwen om geld te verdienen, en mijn eigen waarnemingen in Nebaj. Het hebben van dochters van tien jaar en ouder vergrootte de mogelijkheden, omdat

³⁵ Ik gebruik hier met opzet de verkleinwoorden. Grote eettafels zoals wij die kennen bijvoorbeeld, heb ik niet gezien in huizen van leerlingen.

dochter het huishoudelijke werk van de moeder konden verlichten. Haar bevinding dat het hebben van kinderen onder de zes jaar een belangrijke belemmering vormt, kwam ook duidelijk naar voren in Nebaj. Als er geen opvang van de kinderen mogelijk is binnen de familie - wat voornamelijk voorkomt in gevallen waar verschillende familieleden een huis delen, of bij burens of vrienden - moeten ze overal mee naartoe worden genomen. Dit vertraagt de gang van zaken aanzienlijk; simpelweg naar de markt lopen duurt bijvoorbeeld langer met twee peuters op sleeptouw. Bij de lessen van CONALFA, waar kleine kinderen mee worden genomen, leidt dit de moeders ook af. Schrijven met een kind aan de borst dat ondertussen naar het schrift graait, is niet simpel.

Tijdens mijn aanwezigheid in de klassen van CONALFA en de *nocturna* ging het gesprek vaak over trouwen. Mensen waren natuurlijk nieuwsgierig en wilden weten of ik hier zonder echtgenoot en kinderen was, maar daarnaast zie ik het ook als een teken van de belangrijke rol die het huwelijk speelt in het leven van een vrouw.³⁶ Alle meisjes en vrouwen die ik gesproken heb, gaven aan dat het beter is om niet te vroeg te trouwen, aangezien daarna alle kansen om nog iets anders te doen dan voor het huishouden en de kinderen te zorgen, verkeken zijn. Zoals Caroline Moser (1989) stelt: vrouwen worden verwacht in ieder geval een grote reproductieve rol op zich te nemen. Hoewel vrouwen vaak ook een productieve rol, die meer het domein van de mannen ligt, willen spelen, is omgekeerd vrijwel niet het geval: een man hoort niet in huis te werken. Dit is zo vanzelfsprekend, dat er niet eens over gepraat wordt, net als het krijgen van kinderen. Ik vond het heel tekenend dat een aantal leerlingen van de *nocturna*, die ik 's avonds vroeg wat ze de dag gedaan hadden, “*nada*” antwoordden. Bij doorvragen bleek dat ze zeker niet stil hadden gezeten; ze hadden de hele dag thuis hun moeder geholpen met het huishouden.³⁷

Alleenstaande vrouwen (met of zonder kinderen) kunnen de productieve rol niet geheel of gedeeltelijk overlaten aan een echtgenoot. Zij werken daarom bijvoorbeeld doordeweeks in het huis van iemand anders of in het weekend in een restaurantje, een bevestiging van Katz' (1995) uitkomst dat alleenstaande vrouwen vaker buitenshuis geld verdienen. Mannen die naar de Verenigde Staten vertrekken, op zoek naar werk, zijn een veelvoorkomend fenomeen in Nebaj; iedereen kent wel iemand die geëmigreerd is. Twee leerlingen wiens man zich in het buitenland bevindt, vertelden dat deze daar een nieuwe vrouw hadden gevonden en ze (daardoor) niet op financiële steun hoefden te rekenen. Deze beide vrouwen werden wel in praktische zin geholpen door hun familie, bijvoorbeeld doordat deze hen woonruimte aanbood. Desondanks is het voor alleenstaande vrouwen zwaar; ook relatief zware lichamelijke taken moeten zij zelf opknappen. Hoewel Ana, de vrouw uit het voorbeeld aan het begin van dit hoofdstuk, met haar jonge kinderen (6-10 jaar) in de bergen brandhout ging halen, kon zij dit voor een belangrijk deel ook overlaten aan man en oudere zoons, vooral in de winter, als het veel regent en de bergwegen glad zijn van modder. Naast brandhout haalde zij nu ook kruiden, bloemen en bladeren voor het maken van

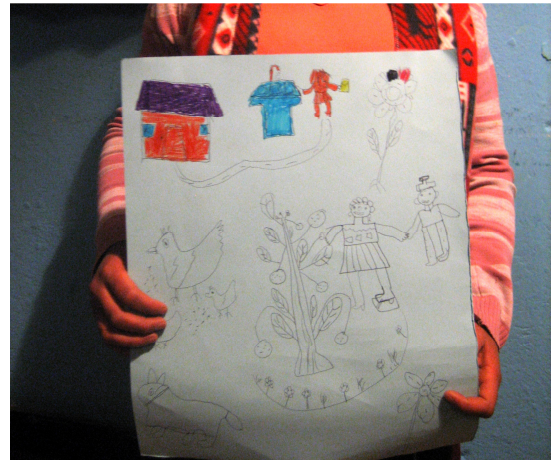
³⁶ Het huwelijk speelt ongetwijfeld ook een belangrijke rol in de levens van mannen, maar hun daginvulling lijkt minder te veranderen op het moment dat ze trouwen. Als ze werk hadden, kunnen ze daar op dezelfde manier mee verder gaan, want ze kunnen er gewoon vanuit gaan dat de dingen thuis door hun vrouw geregeld worden (zoals ze eerst door hun moeder geregeld werden) en dat ze tot op zekere hoogte “verzorgd” worden.

³⁷ Dit hoorde ik bijvoorbeeld in een gesprek met Helena, 13 maart 2009.

tamales van een stukje land dat ze daar hadden en bracht ze haar oudere zoons, die er aan het zaaïen waren, hun lunch. Ze wees me echter op het grote aantal vrouwen dat brandhout droeg en gaf als verklaring dat veel mannen in de Verenigde Staten zitten.³⁸

Ook in een focusgroep met leerlingen van de *nocturna* kwam het normatieve karakter van trouwen en de arbeidsverdeling in het huishouden naar voren. Ik had de leerlingen gevraagd te tekenen hoe ze zouden willen dat hun leven er over tien jaar uit zou zien en had daarbij uitgelegd dat dit gericht kon zijn op allerlei aspecten, bijvoorbeeld werk, plek van wonen, gezinssamenstelling. Ik had nadrukkelijk

uitgelegd dat het geen tekening hoefde te zijn over hoe ze de toekomst verwachten, maar juist over hoe ze willen dat die eruit zou zien. Terwijl alle leerlingen bezig waren een huis te tekenen (wat me opviel als een bevestiging dat het huis en alles wat zich daar afspeelt voor vrouwen centraal staat, maar ook als reden kan hebben dat de eerste die daadwerkelijk begon te tekenen, een huis maakte), vroeg ik aan Cecilia, met wie ik eerder gesproken had over haar man die in de Verenigde Staten een nieuwe vrouw



Afbeelding 5: Catarina met haar tekening.

gevonden heeft, of ze daar alleen zou willen wonen of met een echtgenoot. Hoewel ze zei dat het beter zou zijn zonder man, zag ik even later dat ze die er toch bij had getekend. Op mijn vraag waarom ze van gedachten was veranderd, gaf ze zelf geen antwoord, maar Catarina (die nog niet getrouwd is, maar wel een vriendje heeft) legde uit dat alle vrouwen die de leeftijd hebben die zij over tien jaar zullen hebben, een echtgenoot hebben. Dit werd door niemand tegengesproken.

Cecilia Sanchez, een dertigjarige (en dus in de klas van de *nocturna* relatief oude) vrouw wiens echtgenoot ook naar de Verenigde Staten is vertrokken, ging naar huis met een tekening zonder man erop.³⁹ Later, tijdens een huisbezoek, vertelde ze dat het voor mannen simpel is: ze kunnen gewoon gaan en laten de vrouwen altijd met de kinderen achter, zonder hen geld daarvoor op te sturen. De achterblijvende vrouwen zitten daardoor krap in het geld en hebben het moeilijk.⁴⁰ Naast vele andere gesprekken waarin naar voren kwam dat het vanzelfsprekend is te trouwen en dat daarbij - even vanzelfsprekend - veel taken en een drukke dagindeling horen, wees de afloop van een ander gesprek specifiek op het normatieve karakter van deze zaken. De zus van de CONALFA lerares, een 29-jarige vrouw met een goede fulltime baan, legde me uit dat geen man of kinderen had en deze ook niet wilde, omdat dit het einde zou betekenen van het werk dat ze zo graag deed. Hoewel ik dit goed begreep en dit naar mijn mening ook liet merken, peilde ze na afloop wat ik daar nou van vond: was het niet heel gek dat ze niet wilde trouwen en een gezin opbouwen?⁴¹

³⁸ Gesprek met Ana, 28 maart 2009.

³⁹ Informatie uit de focusgroep met leerlingen van de *nocturna*, 7 april 2009.

⁴⁰ Interview met Cecilia Sanchez, 13 april 2009.

⁴¹ Gesprek met Rosa, 7 april 2009.

5.3 Huishouden: dagelijkse bezigheden

Hoewel taken in het huishouden onder andere afhankelijk zijn van - ook hier weer - de gezinssamenstelling, zijn er bepaalde dingen die iedere dag moeten gebeuren in ieder huishouden. Op de eerste plaats komt het maken van ontbijt, lunch en avondeten. Gewoonlijk bestaan alledrie de maaltijden uit warm eten, met als vast onderdeel *tortillas*, af en toe afgewisseld met *tamalitos* en een enkele keer door *boxboles*, het *comida típica* van Nebaj.⁴² De basis van iedere maaltijd is maïs, die gedurende een paar uur gekookt wordt en vervolgens tegen een klein bedrag bij de *molina* machinaal gemalen wordt.⁴³ Normaal gesproken laten vrouwen iedere dag een beperkte hoeveelheid maïs malen, omdat het zonder koelkast niet lang bewaard kan blijven. Om dezelfde reden worden *tortillas* meestal voor iedere maaltijd vers gemaakt. Af en toe worden overgebleven *tortillas* bij de volgende maaltijd gegeten. *Tamalitos* blijven iets langer lekker. Voor de bereiding van iedere maaltijd moet er bovendien vuur gestookt worden (ook eerder gemaakte *tortillas* worden niet koud gegeten). Daarnaast staat er meestal water, koffie of *atol* (een warme drank, bijvoorbeeld gemaakt van soja) te koken, onder andere omdat het water uit de kraan niet meteen te drinken is. De vloer van ten minste de ruimte waarin gekookt wordt, wordt iedere dag geveegd, meestal meerdere malen. Afval komt gedurende de rest van de tijd gewoon op de grond terecht en daarnaast hoopt zich in het droge zomerseizoen altijd en overal *polvo* (stof, dun zand) op.

Naast bovengenoemde activiteiten, die geen dag worden overgeslagen, zijn er zaken die eigenlijk iedere dag moeten gebeuren, maar eventueel opgeschoven kunnen worden, namelijk vaat wassen, kleren wassen en eten kopen op de markt. Daarnaast zijn er af en toe boodschappen te doen die niet op de markt gehaald worden - bijvoorbeeld omdat er een goedkoper adresje voor is - en moet er brandhout worden gehaald, al wordt dit soms, zoals eerder genoemd, door mannen of jongens in de familie gedaan. Ook deze dingen kunnen natuurlijk niet lang worden uitgesteld en zijn vaak de reden voor het wegblijven van leerlingen bij de lessen van CONALFA; het zijn, samen met het niet uit te stellen huishoudelijk werk en andere dingen af en toe plotseling gedaan moeten worden, de *necesidades* die Jacinta zo vaak ter sprake bracht en waar niet alleen haar leerlingen, maar ook zijzelf mee te maken had.⁴⁴

Zoals al eerder uitgelegd, hangt de mate waarin leerlingen van de *nocturna* en CONALFA al dit werk zelf moeten doen of kunnen verdelen met zussen of dochters, af van hun plaats in het huishouden. In de klas van de *nocturna*, waarin de gemiddelde leeftijd lager ligt dan bij die van CONALFA, is er een behoorlijke groep die alleen hoeft mee te helpen in het huishouden van hun

⁴² *Tortillas* zijn een soort kleine pannenkoekjes. *Tamalitos*, gemaakt van hetzelfde "deeg", zijn pakketjes met daarin bijvoorbeeld een bonenmengsel, die gestoomd worden in grote bladeren. *Boxboles* zijn de trots van Nebaj en worden gemaakt door het deeg in lange, smalle bladeren te koken.

⁴³ Afhankelijk van de hoeveelheid maïs die gemalen moet worden, kost dit meestal een hele of halve quetzal.

⁴⁴ Hoewel kinderen meegenomen kunnen worden naar de lessen van CONALFA, zijn ze toch soms reden van wegblijven voor vrouwen. Ana vertelde me dat haar zoontje niet zonder haar thuis wilde blijven, ook niet met zijn broers en zus. Ana zelf vond dit ook vervelend, omdat ze hem zouden pesten. Aan de andere kant vertelde ze dat haar zoontje "school" nog niet echt begreep en niet snapte dat hij er rustig moest zijn. Ze kon zich met hem in de klas zelf moeilijker concentreren en wilde daarnaast ook de les voor de anderen niet verstoren. Gesprek van 9 april 2009.

moeder en verder geen verplichte dagelijkse activiteiten heeft. Deze (nog jonge, dat wil zeggen 14 tot 18-jarige) meisjes geven aan vooral 's middags wel vrije tijd te hebben, die een aantal van hen invult met weven en borduren; soms voor familieleden, soms voor verkoop. Twee zusjes vertelden dat ze zich 's middags soms zelfs verveelden, ook omdat ze niet zomaar het huis uit mochten en overal toestemming aan hun moeder voor moesten vragen. Daarnaast is er een aantal leerlingen dat geen andere mogelijkheid heeft dan 's avonds naar school te gaan, vanwege werk buitenshuis overdag, bijvoorbeeld in een bakkerij of op de markt. Met uitzondering van Cecilia, de eerder genoemde vrouw die zonder man voor twee kinderen moet zorgen, vertelden leerlingen van de *nocturna* dat hun dagritme niet veranderd was sinds ze naar school gaan. De avond is een deel van de dag waarop geen dingen gedaan hoeven te worden die niet op een ander moment kunnen gebeuren, zoals dat 's middags, maar vooral 's ochtends, wel het geval is. Wat ze soms noemen, is dat ze wat minder borduren of weven nu ze naar school gaan. Vaak doen meisjes dit voor henzelf of familieleden en af en toe wordt er iets op bestelling gemaakt.

Onder de groep van moeders met kinderen, waarin vrijwel alle vrouwelijke leerlingen van CONALFA vallen, lijkt vrije tijd geen begrip te zijn. Als het meest noodzakelijke werk gedaan is, ligt er altijd nog wel iets anders te wachten. Het huishouden loopt in het weekend en gedurende de *Semana Santa* natuurlijk ook door, de lessen daarentegen niet. Als ik vrouwen vroeg wat ze zouden gaan doen in de tijd die ze nu extra over hadden, kwam er meestal een antwoord over het één of andere klusje dat al een tijd gedaan moest worden, zoals het opruimen van een gedeelte van het huis of kopen van kuikentjes. Dagen zonder lessen gaven ook de mogelijkheid om eens langs te gaan bij familieleden of vriendinnen. Voor deze groep vrouwen beïnvloedt het volgen van lessen wel degelijk de dagindeling, wat ook te herleiden is aan het vele wegblijven van leerlingen bij CONALFA. Meerdere vrouwen hebben mij met nadruk erop gewezen dat dit niet eraan ligt dat ze de lessen niet belangrijk zouden vinden. Zoals Petrona schreef: "*Yo estudio porque quiero aprender a leer y a escribir más quiero saber muchas cosas más que no sé y es por esa razón dejo mis oficios en la casa de a mis hijos por seguir aprendiendo lo que nos enseñan.*"⁴⁵ Redenen voor deelname aan de lessen, die ook in dit citaat naar voren komen, zullen in het volgende hoofdstuk uitgebreid besproken worden. Voor twee vrouwen in de groep die ik hierover gesproken heb en die zonder man wonen, is het nóg lastiger om naar de lessen te komen, omdat ze tot halverwege de middag werken in huizen van anderen. Hun eigen huishouden moeten ze vervolgens nog grotendeels in de middag klaarspelen.⁴⁶

Een paar leerlingen van beide klassen gaven aan, dat ze, als hier tijd voor overblijft, graag naar de kerk gaan. Geen van de meisjes en vrouwen die ik gesproken heb, was echter actief lid van

⁴⁵ Vertaling: Ik studeer omdat ik meer wil leren lezen en schrijven. Ik wil meer dingen weten die ik nog niet weet. Om deze reden laat ik mijn werk ik het huis achter voor mijn kinderen; om door te gaan met leren wat ze ons onderwijzen. 8 april 2009.

⁴⁶ Ook voor Cecilia, de alleenstaande vrouw met kinderen uit de klas van de *nocturna*, geldt dat haar programma overvol is. Zij miste echter zelden lessen. Een mogelijke reden hiervoor is dat het lesrooster van de *nocturna* een veel dwingender karakter heeft dan dat van CONALFA. Doordat zij in het huis van haar broer woont, kan zij 's avonds - als er toch niet veel werk in huis meer is - naar de les gaan en haar kinderen met een gerust hart achterlaten. Betaald werken doet zij in het weekend.

een kerk of andere vereniging of organisatie. Er worden weinig plannen gemaakt voor de nabije toekomst; ook het plannen van speciale bezigheden strekt zich meestal niet verder dan een paar dagen uit. Men ziet op de dag zelf hoe de dingen lopen en of er eventueel ergens tijd voor overblijft. Regelmatig viel me op dat vrouwen dingen van plan waren, die uiteindelijk toch uitgesteld bleken te worden.

Zoals we gezien hebben, zijn een aantal vanzelfsprekendheden heel bepalend voor de levens van leerlingen van de *nocturna* en CONALFA. Het huishouden en het opvoeden van de kinderen is toegeschreven aan de vrouwen, die vanwege de situatie van relatieve armoede waarin ze leven, weinig mogelijkheden hebben om dit uit handen te geven en iemand anders hun huishouden te laten regelen. Een aantal alleenstaande vrouwen werkt juist daarnaast nog in andermans huis en verdient op die manier geld voor haar gezin. Ook een aantal jongere meisjes werkt buitenshuis en heeft daartoe de kans (en de verplichting) omdat andere vrouwelijke leden van het gezin voor het huishouden kunnen zorgen. Leefomstandigheden, zoals de woning, omgeving en bestedingsmogelijkheden vertonen veel overeenkomsten tussen de leerlingen, waarbij het type onderwijs geen rol lijkt te spelen. Een veel meer bepalende factor voor de dagelijkse bezigheden enerzijds en de toekomstperspectieven anderzijds, is het huwelijk, met daarbij horend het krijgen van kinderen. Wie persoonlijk verantwoordelijk is voor het eigen huishouden en daarnaast kleine kinderen moet verzorgen, wordt zeer beperkt in het ondernemen van andere bezigheden. In het volgende, laatste hoofdstuk over de ervaringen van vrouwen met het onderwijs, zal dit nog eens terugkomen bij de bespreking van de effecten van het onderwijs op mogelijkheden voor de toekomst. Hier zal ik ook duidelijkheid proberen te geven over een vraag die mij tijdens het veldwerk in Nebaj bleef bezighouden, namelijk waarom vrouwen die - ondanks hun participatie in onderwijs - voor zichzelf weinig kansen inschatten voor de toekomst vanwege hun vooraf bepaalde positie in gezin en samenleving, toch zoveel moeite doen om tussen al hun *necesidades* door naar lessen te komen, die in mijn ogen niet altijd effectief waren in de overdracht van de lesstof.

6 Ervaringen met deelname aan het onderwijs

Het is een heel warme middag. Met z'n drieën lopen we door verschillende *cantones* van Nebaj. Toen ik Helena gisteren bij toeval tegenkwam, was ze “niks” aan het doen. We raakten aan de praat over haar familie en toen ik het *cantón* waar één van haar zussen woont, niet kende, stelde ze voor om er een keer naar toe te lopen. Ze verveelde zich 's middags wel vaker, zei ze. Haar drie jaar oudere zus Cecilia was ook thuis en is meegekomen. Na een halfuurtje zijn we het erover eens dat we zo maar eens terug moeten gaan. De meisjes hebben zich, voor we vertrokken, nog omgekleed en lopen op sandalen met hakjes. Ze hebben zere voeten (“de volgende keer doe ik andere schoenen aan”). Het zweet loopt over onze gezichten. Dan vraagt Helena of ik nog iets had willen zoeken. Ik ontken dat en leg uit dat ik wel al een tijdje zoek naar *Fundación Pantaleón*, dat die gisteren, toen ik haar was tegengekomen, ook het geval was en dat ik nu eindelijk denk te weten waar ik het kan vinden. “*Hay una escuela cerca de aquí también,*” zegt Helena. Ze voegt eraan toe dat zij en Cecilia daar vorig jaar vijf maanden hebben gestudeerd. Ik ben eerlijk gezegd met stomheid geslagen - al vijf weken probeer ik wat duidelijkheid te krijgen over deze *Fundación* - en vraag haar waarom ze gestopt zijn. “*No me gustaba.*” Ze legt uit dat ze alleen maar moesten overschrijven uit een boek. Ze leerden niet hun eigen naam te schrijven en de leraar praatte ook niet met hen. Bij de *nocturna*, waar ze nu sinds drie maanden naartoe gaan, gebeurt dit wel. “*Por eso es mejor.*”⁴⁷

Vanwege de verschillen in organisatie tussen het onderwijs van de *nocturna* en dat van CONALFA, zoals die in hoofdstuk 4 naar voren kwamen, trekken beide gedeeltelijk andere leerlingen aan. Naast eerder besproken aspecten van het onderwijs die goed uitkomen voor deelnemers, zijn er ook verschillende redenen of aanleidingen tot deelname. Deze zal ik ten eerste bespreken, waarbij er een belangrijk onderscheid te maken is tussen externe en interne motivaties, die elkaar niet hoeven uit te sluiten. Ook redenen voor het niet naar school gaan, zal ik bespreken, omdat deze in de ervaringen van leerlingen terug te vinden zijn. Ten tweede zal ik een beschrijving geven van de manieren waarop de beide types onderwijs gewaardeerd worden; wat positief en negatief wordt gevonden, aan welke onderdelen of aspecten van het onderwijs de meeste waarde wordt gehecht. Ten slotte zal ik effecten van het onderwijs uiteenzetten die door de leerlingen ervaren worden. Deze zijn ten eerste te vinden in ideeën voor de toekomst, met daarin referenties naar economisch empowerment, ten tweede in een bepaald gevoel van eigenwaarde, waarin een psychologisch aspect van empowerment herkend kan worden en ten derde met uitbreiding van het sociale netwerk. Redenen van deelname en effecten van deelname zijn natuurlijk voor een belangrijk deel met elkaar verbonden, wat door het hoofdstuk heen zichtbaar zal zijn.

6.1 Redenen voor onderwijsdeelname

Als ik leerlingen vroeg waarom ze waren begonnen met studeren, kreeg ik op de *nocturna* (tot mijn verbazing) vaak te horen dat andere volwassenen hen hadden gezegd dat ze dit moesten doen. Voor Catarina, het meisje dat bij haar baas en bazin in huis woont, was het haar werkgeefster die

⁴⁷ Vertaling van de Spaanse fragmentjes: “Hier in de buurt is ook een school [van *Fundación Pantaleón*].” “Ik vond het niet leuk.” “Daarom is het beter.” Gesprek met Helena en Cecilia, 26 maart 2009.

had gezegd: “*Tienes que ir a la escuela.*”⁴⁸ Julia, een meisje dat thuis helpt, vertelde dat haar moeder had gezegd dat ze maar lag te slapen in de stoel en dat ze beter naar school kon gaan.⁴⁹ Leerlingen bij CONALFA gaven vaak aan dat ze waren begonnen met het volgen van de lessen, omdat Jacinta, de lerares, langs was gekomen en het hen had gevraagd. Hoewel dit soort antwoorden me een tijd lang het idee gaven dat de meisjes en vrouwen vooral extern gemotiveerd waren om naar school te gaan, heb ik mijn idee hierover in de loop van de acht weken toch bijgesteld.

Hoewel leerlingen me niet meteen, zoals ik verwacht had, uitlegden dat ze lessen waren gaan volgen zodat ze daarna beter werk zouden kunnen vinden, kwam wel telkens weer naar voren dat ze het heel belangrijk vonden om naar school te gaan. Een deel van de leerlingen gaf, na doorvragen, wel aan dat het onderwijs hun arbeidskansen buitenshuis zou vergroten. Zoals Helena zei: “*Si no [estudias], solamente vas a quedar en la casa.*”⁵⁰ Hierbij was er opnieuw een verschil waar te nemen tussen de “dochters”, die vaker de mogelijkheid hadden om eventueel na de basisschool verder te studeren en de “moeders”, voor wie dat meestal niet gold. De weinige vrouwen uit deze laatste categorie - namelijk twee - die aangaven wel door te willen studeren, vertelden vaak dat ze met de beperkte financiële middelen die ze hadden, hun kinderen de kans wilden geven door te studeren in *básico* en eventueel verder, zodat er weinig over zou blijven om de verplichte maandelijkse bijdrage voor henzelf te betalen. Daarnaast gingen vrouwen met kleine kinderen minder vaak naar school met het idee dat ze daarna gemakkelijk werk buitenshuis zouden kunnen vinden, omdat dit ook zou betekenen dat ze hun eigen huishouden aan iemand anders zouden moeten overlaten. Naast het feit dat ze deze persoon daar dan voor zouden moeten betalen, bestond het idee dat het moeilijk was om hier een meisje voor te vinden, omdat velen tegenwoordig naar school gaan. Vanwege dezelfde opvatting of tendens dat onderwijs vanzelfsprekender wordt, is het basisonderwijsdiploma steeds vaker een eerste vereiste voor het vinden van werk buitenshuis. Dit geldt zelfs voor het helpen in andermans huishouden. Hoewel dit iets is wat feitelijk mogelijk is zonder te kunnen lezen, schrijven en rekenen, vergroot het diploma ook de kans op het vinden van dergelijk werk.⁵¹

Naast een groep vrouwen die, met of zonder kinderen, inschat een grotere kans te hebben op het vinden van werk op het moment dat ze in het bezit zijn van een diploma, is er een groep die hier niet specifiek op gericht lijkt te zijn. Desondanks is ook voor hen het onderwijs van groot belang. Helena, een leerlinge in de CONALFA groep, vertelde dat ze de letters die ze overal in de straat zag, wilde kunnen lezen.⁵² Iets soortgelijks kwam voortdurend naar voren; ik kreeg steeds meer de indruk dat de vrouwen gewoon willen leren, omdat ze niet achter willen blijven bij dat deel van de samenleving dat wel kan lezen, schrijven en rekenen. Uitspraken als “*para tener más ideas*”⁵³ en “*queremos aprender y no quedamos así*”⁵⁴ wijzen hierop.

⁴⁸ Vertaling: Je moet naar school gaan. Gesprek met Catarina, 26 maart 2009.

⁴⁹ Gesprek met Julia, 19 maart 2009.

⁵⁰ Vertaling: Als je niet studeert, ga je alleen maar in huis blijven. Gesprek met Helena, 25 maart 2009.

⁵¹ Gesprek met Lucy, 11 april 2009.

⁵² Gesprek met Helena, 8 april 2009.

⁵³ Vertaling: om meer ideeën te hebben. Gesprek met Ana, 9 april 2009.

Een behoorlijk aantal leerlingen, zowel van de *nocturna* als van CONALFA, heeft al eerder een beetje leren lezen, schrijven en soms rekenen, maar om wisselende redenen konden ze dit niet doorzetten. Voor veel meisjes en vrouwen - ook degenen die nog niet eerder iets hebben kunnen leren - lijkt te gelden dat ze onderwijs al eerder belangrijk vonden (wat gezien zou kunnen worden als interne motivatie), maar dat de mogelijkheid zich niet voordeed.⁵⁵ Nu het onderwijs hen aangeboden wordt - bij de CONALFA klas letterlijk, door de lerares en bovendien gratis, bij veel jongere leerlingen doordat ouders het voorstellen - grijpen ze hun kans. Het woord dat vaak gebruikt wordt om dit uit te drukken, is "*aprovechamos*": we benutten onze kans, we profiteren ervan.⁵⁶ CONALFA laat haar leerlingen actief werven door de onderwijzers. Margarita, de *coordinadora* in Nebaj, bevestigde dat er maar weinig leerlingen zelf naar het kantoor komen om naar lessen te vragen.⁵⁷

Sarah Modedale's (2003: 11) drie categorieën met redenen die het moeilijk kunnen maken voor een meisje (dochter) om actie te ondernemen met het doel onderwijs te gaan volgen, kunnen verhelderend werken in de vraag waarom zo weinig meisjes en vrouwen zelf actie ondernemen, of dit in ieder geval niet zo naar buiten brengen. Zoals in het theoretisch kader naar voren kwam, onderscheidt zij open conflict (een machtiger persoon verhindert het), onderdrukt conflict (het meisje durft het niet te vragen of voor te stellen), of het niet kunnen ontwikkelen van de wens om naar school te gaan. In een proces waarin iemand vanuit interne motivatie besluit daadwerkelijk naar school te gaan, zou het ontwikkelen van een dergelijk verlangen - de laatstgenoemde categorie - een noodzakelijke eerste stap zijn. De voorbeelden uit de drie categorieën geven mogelijke antwoorden op de vraag waarom de meisjes en vrouwen niet eerder naar school zijn geweest, waarbij voor diegenen die wel eerder begonnen zijn, maar dit niet hebben afgemaakt, vooral de eerste twee categorieën van belang lijken te zijn. De wens tot leren bestond immers al bij hen, waarbij het wel mogelijk is dat deze tijdelijk naar de achtergrond is verdwenen ten gevolge van redenen die in de derde categorie thuishoren, zoals het niet kunnen voorstellen van de voordelen van onderwezen zijn, bijvoorbeeld vanwege beperkingen die sociale normen - ze moet het huishouden en de kinderen continu verzorgen - met zich meebrengen. Andere voorbeelden uit deze categorie, zoals het niet kunnen voorstellen dat zij zelf iemand zou kunnen zijn die leert lezen en schrijven, of weinig perceptie heeft van zichzelf als individu, spelen waarschijnlijk ook in Nebaj een rol.

Het uiteindelijk wél volgen van onderwijs kan de denkbeelden die aan de derde categorie ten grondslag liggen, voor de deelneemster relativeren of veranderen, zoals in paragraaf 6.3 opnieuw naar voren zal komen. Daarnaast lijkt het erop dat er in Nebaj een verschuiving heeft plaatsgevonden, of nog bezig is, van het idee dat het voor meisjes niet belangrijk is om naar school

⁵⁴ Vertaling: we willen leren en niet zo blijven. Gesprek met Petrona, 8 april 2009.

⁵⁵ Dit kwam bijvoorbeeld naar voren in gesprekken met Ana, 28 maart 2009, Lucía, 10 april 2009 en Cecilia Sanchez, 13 april 2009.

⁵⁶ Dit woord hoorde ik voor het eerst in deze context bij mijn eerste bezoek aan de klas van de *segunda etapa* in Xolacul, op 12 maart 2009.

⁵⁷ Gesprek met Margarita, 27 maart 2009.

te gaan, naar een idee van “iedereen gaat naar school”.⁵⁸ Dit kan verklaren dat basisonderwijs voor volwassenen tegenwoordig meer leerlingen telt dan bijvoorbeeld vijftien jaar geleden, hoewel het vergrote aanbod - met name de groei in aanbieders, waardoor op verschillende behoeftes kan worden ingespeeld - ook kan hebben bijgedragen aan een eventuele mentaliteitsverandering.⁵⁹

6.2 Meningen van leerlingen over de organisatie en inhoud van het onderwijs

Leerlingen, zowel van de *nocturna* als van CONALFA, zijn positief over het onderwijs dat zij volgen. Hoewel ik zelf na afloop van een les regelmatig somber gestemd was over het gebrek - in mijn ogen - aan uitleg waaróm de ene uitkomst goed en de andere fout is, de oefeningen waarmee leerlingen zich de stof eigen moesten maken, de hoge mate van domweg overschrijven (vooral bij CONALFA) en het niet mee kunnen komen van een groep leerlingen tijdens de klassikale momenten (bij de *nocturna*), kortom om de kwaliteit en organisatie van het onderwijs, hoorde ik hier weinig van terug van leerlingen. Dat ze op dit moment de mogelijkheid krijgen om te leren is een groot verschil met hun situatie daarvoor en geen reden voor klagen; ze zijn blij dat ze de kans krijgen en nemen die zoals het komt. Bovendien staan de leerlingen nog erg aan het begin van een eventuele schoolcarrière en hebben ze, als hen dit al aangeleerd wordt - een idee dat ik vooral in de praktijk van de door mij onderzochte lesgroep van CONALFA niet heb - weinig oefening en ervaring in het zelf kritisch denken.

Aandacht van de leraren werd door leerlingen van zowel de *nocturna* als CONALFA genoemd als een reden voor waardering van het onderwijs. Eén van de momenten waarop dit naar voren kwam, heb ik beschreven aan het begin van dit hoofdstuk. De beide leraren van de eerste klas van de *nocturna* kregen ook veel aandacht van vooral de vrouwelijke leerlingen; er was een vriendschappelijke sfeer. Ana, leerlinge bij CONALFA, zag weinig voordeel in de lesmethodes van IGER en Experimental, omdat er maar eens in de week persoonlijk door leraren les werd gegeven en ze dacht dat ze dan niks zou begrijpen.⁶⁰ Het krijgen van uitleg werd door leerlingen van beide groepen genoemd als een positief kenmerk van de lessen.⁶¹ Daarnaast leek de school ook een belangrijke ontmoetingsplaats te zijn. Catarina, een leerlinge uit de klas van de *nocturna*, vertelde me dat ze in het weekend soms treurig was, omdat ze dan niet verder kon leren en ook haar klasgenootjes niet allemaal zou zien.⁶² Tijdens de lessen van de *segunda etapa* werd er, afhankelijk van de samenstelling van de groep, soms veel gepraat en gelachen. Dat dit hier kon werd, samen met de flexibele organisatie zoals die in hoofdstuk vier beschreven is, belangrijk gevonden.

Leerlingen van beide groepen vonden Spaans en wiskunde de belangrijkste vakken. Voordat ze begonnen met de lessen, lagen hier ook hun verwachtingen. Ook door de leraren wordt hier de

⁵⁸ Gesprekken met de bazin van Catarina, 26 maart 2009 en met Ana, 1 april 2009. Bovendien sturen alle leerlingen met kinderen zowel hun zonen als dochters naar school.

⁵⁹ Lucy vertelde me dat, toen zij tien jaar geleden 's avonds naar school ging, er alleen de *nocturna* was waar volwassenen les konden volgen. De klassen waren daar toen diverser en groter, wat ook Isolina beaamde. Gesprekken met Lucy, 2 maart 2009 en Isolina, 24 maart 2009.

⁶⁰ Gesprek met Ana, 9 april 2009.

⁶¹ Gesprekken met Helena en Cecilia, 26 maart 2009, Ana, 9 april 2009, José, 10 april 2009.

⁶² Gesprek met Catarina, 26 maart 2009.

meeste aandacht aan besteed. Daarnaast liggen hier ook de meeste moeilijkheden voor individuele leerlingen. Vooral in de CONALFA klas waren verschillende leerlingen bang om dit jaar voor wiskunde te zakken. Door de inkorting van de lesperiode van acht naar zes maanden, moest onder elkaar optellen, aftrekken en vermenigvuldigen, plus het maken van staartdelingen, in vier weken tijd geleerd worden, terwijl de tafels van vermenigvuldiging ook pas net geïntroduceerd waren. Het tijdgebrek is eigenlijk het enige negatieve punt dat ik gehoord heb en geldt alleen voor de lessen van CONALFA. Leerlingen bij de *nocturna* gaven ook aan dat ze heel blij waren met de ruime tijd - vijf keer per week officieel vier uur -, vooral diegenen die al eerder via een andere weg lessen hadden gevolgd. Voor examens zakken had bovendien voor leerlingen van CONALFA in zekere zin meer consequenties: het voordeel van het krijgen van lessen in de buurt, bracht als nadeel met zich mee dat de lerares Jacinta ieder jaar les gaf op het volgende niveau. Blijven zitten kan dus eigenlijk niet, terwijl dat bij de *nocturna* wel kan.⁶³

Als ik leerlingen vroeg wat ze nog meer zouden willen leren, was het antwoord vaak "*inglés*", oftewel Engels.⁶⁴ Net als ik merkte met onderwijs in het algemeen, zat ook aan het idee van Engels leren vaak geen doelgericht plan vast. Een enkeling vond het belangrijk vanwege toerisme naar Nebaj, maar de meesten wilden het gewoon - net als de rijke toeristen - kunnen. Op de *nocturna* werd ik overspoeld met vragen hoe allerlei woordjes en zinnestjes in het Engels uitgesproken moesten worden, of hoe namen in het Engels zouden klinken. Daarnaast heeft het willen leren van Engels bij sommige leerlingen te maken met de aantrekkingskracht van de Verenigde Staten; ze willen bijvoorbeeld zelf het liefste migreren, of hebben er familie wonen. Leerlingen van CONALFA hoorde ik soms zeggen dat ze graag wat bijzondere recepten zouden leren koken, omdat dit hun kans op werk in een keuken zou vergroten.⁶⁵ Dit was één van de types werk die regelmatig genoemd werden met betrekking tot wensen voor de toekomst; hierover meer in de volgende paragraaf.

6.3 Ervaren effecten van het onderwijs

Zoals aangekondigd in de inleiding van dit hoofdstuk, ervaren leerlingen invloed van het onderwijs op hun mogelijkheden voor de toekomst, op hun gevoel van eigen kunnen en op de sociale relaties die ze hebben. Hoewel beleidsmakers alfabetisering en volwassenenonderwijs vaker functioneel dan

⁶³ Vóór komst in Guatemala was me in de landelijke statistieken van Guatemala al opgevallen, dat over het algemeen tweederde van de groep die zich inschrijft, uiteindelijk examen doet en dat van de examenkandidaten vrijwel iedereen slaagt (zie bijlage 3). Tijdens mijn laatste onderzoeksweek vond ik hiervoor een mogelijke verklaring, toen ik in de klas was op de dag van het taal-examen. De lesruimte - die in principe bedoeld is voor een klas van twintig leerlingen, maar waar op een lesmiddag meestal, verspreid over drie uur, zo'n tien leerlingen komen - zat voller dan normaal. Het examen moest worden overgeschreven van vellen aan de muur, net zoals dat met de lesstof van wiskunde en taal gebeurt. Dit zorgde soms voor onduidelijkheden, die Jacinta graag hielp oplossen. Al met al was het niet erg lastig om aan de goede antwoorden te komen, op het moment dat je deze niet zou weten. Hoewel leerlingen van CONALFA regelmatig aangaven dat ze bang waren om te zakken, is deze kans dus misschien kleiner dan ze, op grond van hun eigen kunnen, verwachten. Aan de andere kant was dit voor de meeste leerlingen het derde lesjaar bij CONALFA, zodat je ook zou kunnen verwachten dat ze van deze gang van zaken op de hoogte zijn.

⁶⁴ Gesprekken met Julia, Magdalena en Domingo, 12 maart, Helena, 13 maart 2009, Ana, 17 maart 2009.

⁶⁵ Gesprekken met Ana, 1 april 2009, Lucía, 6 april 2009.

kritisch benaderen (Prins 2008), waarbij het vooral gaat om het bereiken van meetbare veranderingen, lijken effecten op het gevoel van eigenwaarde - waar in een kritische benadering meer aandacht voor is - zeker niet van minder belang voor de deelnemende vrouwen. In alle ervaren effecten van onderwijs speelt de vooraf bepaalde plek van vrouwen in het gezin en in de samenleving een belangrijke rol, waarbij een belangrijk onderscheid weer te maken is tussen de zogenaamde “dochters” en de “moeders”.

Zoals in de eerste paragraaf al naar voren kwam, kan de vergrote mogelijkheid tot ander werk - niet alleen in het (eigen) huis - een belangrijke motivatie vormen tot het volgen van onderwijs. Alle meisjes en vrouwen die deze ambitie hadden, noemden dat het werk niet voor het oprapen lag in Nebaj en dat je met een diploma wat meer kansen had. Terwijl werk in keukens en huizen - in principe uitvoerbaar zonder basisschooldiploma - over het algemeen populair lijkt, zijn er ook vrouwen die het geleerde willen toepassen, bijvoorbeeld in winkels of apotheken, waar je rekeningen moet kunnen schrijven en prijzen uitrekenen. Veel vrouwen die denken niet door te kunnen studeren, geven aan dat ze met ieder baantje blij zullen zijn. Op de *nocturna* bestaat bij veel leerlingen de hoop om door te kunnen studeren tot secretaresse. Zittend werk wordt hoog gewaardeerd. Cecilia Sanchez legde het verschil uit met haar tegenwoordige weekendbaantje in een hostel/restaurant, waar ze de hele dag fysiek bezig is en bovendien voor werktijden afhankelijk is van of er tegen sluitingstijd nog nieuwe klanten binnenkomen. Ze stelde dat werk in een kantoor minder vermoeiend is: “*Si vas a sentarse todo el día, no vas a cansarse.*”⁶⁶ Deze vrouw, die dacht niet door te kunnen studeren vanwege de maandelijkse bijdrage die in *básico* gevraagd wordt, wil toch na het afronden van de basisschool - voor haar nog meer dan drie jaar in de toekomst - werk in een kantoor wilde zoeken. Dat zij hier mogelijkheden ziet waar ik die door leerlingen van CONALFA niet heb horen zeggen, heeft waarschijnlijk ook te maken met het hoge niveau van Spaans dat zij spreekt. Dit schrijft ze toe aan de periode van negen jaar dat ze in Guatemala Stad gewoond heeft. Ook in het dagelijkse mondelinge gebruik van Spaans straalt ze meer zelfvertrouwen uit dan de meeste andere leerlingen. Daarnaast is het mogelijk dat ook haar eerdere werkervaringen in de stad, waar over het algemeen “meer kan”, haar perspectief kleuren. Dit voorbeeld duidt op de invloed van specifieke persoonlijke ervaringen voor de effecten die van het onderwijs ervaren worden. Door het vergroten van de mogelijkheden met betrekking tot werk, kan onderwijs dus voor een deel van de leerlingen voor economisch empowerment zorgen. Dezelfde beperkingen die in het vorige hoofdstuk aan bod zijn gekomen, waarbij kleine kinderen en de grote taak van het huishouden de belangrijkste twee zijn, spelen hier weer een rol. Kinderen meenemen naar werk kan vaak niet; bovendien gaat het meestal om meer dan één kind, waardoor dit nog lastiger is. Ook maakt het opvang door familieleden of vriendinnen moeilijker, omdat de last voor hen dan ook groter is dan wanneer het om één kind zou gaan. Overeenkomstig met het model van Rowlands (1997: 113), werken ook armoede, afhankelijkheid en gezondheidsproblemen remmend op het kunnen ervaren van empowerment, omdat het deelname moeilijker maakt. Gezondheidsproblemen speelden in de CONALFA klas in ieder geval bij drie vrouwen een rol.

Waar de - in ieder geval deels economische - voordelen van het onderwijs voor sommige

⁶⁶ Gesprek met Cecilia Sanchez, 13 april 2009.

vrouwen vooropstaan, liggen deze voor veel “moeders”, vanwege hun leefomstandigheden, dus niet zo voor de hand. Ook een aantal jonge leerlingen op de *nocturna* leek ook (nog) geen enkel plan voor de toekomst te hebben, wat ook met leeftijd te maken kan hebben. Toen ik tijdens de eerder genoemde focusgroep vroeg naar wensen voor de toekomst, richtten deze zich maar weinig op dit soort zaken. Een goed en stevig huis leek eigenlijk bij iedereen voorop te staan. Hoewel de persoonlijke ervaringen die vrouwen zonder vergrote toekomstperspectieven wel óók hebben, niet zozeer te maken hebben met het hebben van een geloof of vertrouwen om op persoonlijk en samenlevingsniveau dingen te kunnen verbeteren - de invulling die door zowel Bisnath (2001: 13) als Prins (2008: 30) wordt gegeven aan de psychologische dimensie van empowerment - noemt Mosedale (2003: 15) dat ook gevoelens van eigenwaarde, trots en zelfvertrouwen hierbinnen passen. Deze waarden staan, naast “*sense of agency*”, “*sense of self in wider context*” en “*dignity*”, ook centraal in Rowlands’ (1997: 113) model van empowerment op persoonlijk niveau. Veranderingen op dit niveau lijken een belangrijke rol te spelen voor alle leerlingen bij het volwassenenonderwijs, zoals in de eerste paragraaf ook al af te leiden was aan opmerkingen van vrouwen dat ze vooruit willen komen en nieuwe ideeën willen krijgen. Het kunnen lezen, schrijven en rekenen geeft leerlingen een vergroot gevoel van capabel zijn. Ze zijn blij dat ze op deze manier ook hun kinderen later kunnen helpen, als die naar school gaan. Een aantal van de leerlingen die al kinderen op school hebben, vertellen dat leraren van hun kinderen hier veel waarde aan hechten en stellen dat het ervoor kan zorgen dat hun kinderen beter presteren op school.⁶⁷ Dat leerlingen het belangrijk vinden om hun naam te kunnen schrijven, kwam al eerder naar voren. Ana gaf als reden hiervoor dat je dit moet kunnen om dingen te regelen met instanties. Als je bijvoorbeeld bij de bank geld wil kunnen ontvangen, moet je je naam schrijven. Wie dit niet kan, moet een vingerafdruk zetten.⁶⁸ Uit Ana’s uitleg blijkt dat, hoewel ze in eerste instantie doelt op de functionele kant van het kunnen lezen en schrijven, trots ook hier een belangrijke rol speelt. Met het zeggen van je naam, die dan door de bankbediende wordt opgeschreven, en het zetten van je vingerafdruk lukt het uiteindelijk ook, maar het idee is dat je, om zélf geld op te kunnen halen, je eigen naam moet kunnen schrijven. Het gevoel van eigen kunnen, dat door onderwijs vergroot wordt, is dus een belangrijk effect voor de deelnemende vrouwen. Daarnaast blijkt evenwel uit het recente onderzoek van Jelena Sporin (2009) dat het niet kunnen lezen en schrijven serieuze moeilijkheden met zich meebrengt voor mensen die opgraving van een familielid willen aanvragen. Hoewel dit in Nebaj, vanwege de burgeroorlogsgeschiedenis, helaas regelmatig voorkomt, hebben leerlingen uit mijn onderzoeksgroep dit niet genoemd.

Een vergroot vertrouwen in situaties van sociale interactie, dat door verschillende auteurs (Bartlett 2001, Prins 2008) genoemd wordt als één van de belangrijkste effecten van volwassenenonderwijs, werd door de leerlingen in Nebaj niet genoemd. De twee leraren van de *nocturna* klas doelden hier wel beiden op, met hun opmerkingen over “de angst verliezen”. Zoals ik

⁶⁷ Gesprekken met Cecilia Sanchez, 13 april 2009, Ana, 1 april 2009, Lucía, 15 april 2009. Daarnaast kwam in een gesprek met Lucy, op 11 april 2009, naar voren dat tijdens ouderbijeenkomsten ook verteld wordt dat kinderen het beter doen op school als ze thuis worden geholpen met hun huiswerk.

⁶⁸ Gesprek met Ana, 13 april 2009.

al eerder schreef, was omgang van leraren met leerlingen zowel op de *nocturna* als bij CONALFA, vriendschappelijk, wat Bartlett (2001) ziet als de belangrijkste voorwaarde voor het oefenen van conversatie op gelijke voet. Een ander gevolg van onderwijs dat door weinig leerlingen genoemd werd, maar wel een rol lijkt te spelen, is de vermeerdering van sociale verbanden. Zoals genoemd vinden veel vrienden en vriendinnen elkaar op de *nocturna*, waar ze onder andere de mogelijkheid hebben om te basketballen. Ana en Lucía, leerlingen bij CONALFA, deden regelmatig dingen samen, zoals het kopen van kippen en andere zaken die wat verder weg geregeld moesten worden, en legden uit dat ze elkaar via de lessen hadden leren kennen. Lucía, die het niet breed had, kon bovendien soms bij Jacinta, de lerares, goedkoop maïs halen.⁶⁹ Tijdens mijn laatste anderhalve week in Nebaj wees een heel ongelukkige gebeurtenis bovendien op het bestaan van een verbondenheid en groepsgevoel in de klas van CONALFA, die mij daarvoor niet in zulke mate was opgevallen. Zonder duidelijk aanwijsbare reden was het kleine huisje van Juana, een alleenstaande vrouw met drie kinderen, helemaal uitgebrand. Tijdens de eerstvolgende les ging het grootste deel van de groep met kopjes, maïs en andere spulletjes voor het huis, bij haar op bezoek, in het huis van haar oom en tante, die haar directe burens waren. Het ontwikkelen van een dergelijk solidariteitsgevoel wordt waarschijnlijk ook bevorderd door de geografische nabijheid van de leerlingen in de CONALFA klas, die het makkelijker maakt om samen dingen te ondernemen. In de klas van de *nocturna* waren er duidelijk groepjes, maar veel leerlingen wisten maar weinig van hun verder weg wonende klasgenoten. Dit wordt mooi geïllustreerd door de anekdote die Cecilia Sanchez vertelde als reactie op mijn vraag of er nog andere leerlingen in de klas waren met kinderen. “Ik zou het niet weten. Afgelopen vrijdag [Goede Vrijdag] kwam ik tijdens het theater in het *parque* Rosa Ester tegen. Ze vroeg me wie Angelica was en toen ik vertelde dat het mijn dochtertje was, zei ze: “*Mentirosa!*””⁷⁰

De vrouwen in Nebaj zetten dus niet vaak uit zichzelf de eerste stap richting school; meestal is een suggestie van iemand anders de aanleiding. Redenen die Sarah Mosedale (2003) aandraagt om te verklaren waarom het voor meisjes moeilijk kan zijn naar school te gaan, hebben voor een groot deel te maken met enerzijds het leven in armoede en anderzijds het leven met sociale normen waarin onderwijs voor vrouwen niet de hoogste prioriteit heeft. In de context van Nebaj lijken deze inderdaad een rol te spelen. Dat vrouwen maar zelden zelf actie ondernemen om onderwijs te volgen, betekent dus niet dat ze er geen waarde aan hechten. Het woord “*aprovechamos*”, dat vooral leerlingen van CONALFA gebruiken, kan erop wijzen dat vrouwen gewacht hebben tot de mogelijkheid tot het volgen van onderwijs zich voordeed. Naast economisch empowerment, dat het onderwijs kan verschaffen met oog op werkperspectieven in de toekomst, lijkt vooral een vergroot gevoel van eigenwaarde als een belangrijk effect van het onderwijs te worden ervaren.

⁶⁹ Observatie van 7 april 2009.

⁷⁰ *Mentirosa* kan vertaald worden als “leugenachtig”. Gesprek met Cecilia Sanchez, 13 april 2009.

7 Conclusie

Met dit onderzoek heb ik me gericht op ervaringen met volwassenenonderwijs van een groep die hier over het algemeen moeilijk voor te bereiken en motiveren is: vrouwen in een arm, ruraal gebied en bovendien van *indígena* afkomst. Het huishouden - in een werkverdeling in rollen (Kabeer 1994, Moser 1989) de reproductieve rol - wordt in Nebaj, net als in de meeste gebieden met veel armoede, volledig en uitsluitend aan vrouwen toevertrouwd. Het is daarbij een tijdrovende klus. Alleen al het maken van de drie maaltijden per dag slurpt enorm veel tijd op, onder andere omdat zonder koelkast niks lang goed kan blijven. Daarnaast moeten er iedere dag kleren en vaat worden gewassen, moet het huis worden schoongehouden en boodschappen worden gedaan. Alles gaat bovendien te voet en met de hand. Er is sprake van een normatieve arbeidsverdeling, waarbij vrouwen wel buitenshuis kunnen werken - alleenstaande vrouwen hebben bovendien weinig keus - maar daarnaast ook altijd de verantwoordelijke voor het huishouden blijven. Op het moment dat meerdere vrouwen en meisjes samen in één huis wonen, kunnen taken verdeeld worden. Dit betekent dat trouwen vaak een omslag markeert. Hoewel de gemiddelde leeftijd iets lijkt te stijgen (er wordt verteld dat meisjes vaak al op hun vijftiende trouwen, maar ik ben geen vijftienjarigen tegengekomen die al een echtgenoot hadden), is jong trouwen de norm. Wie trouwt, krijgt kinderen, waardoor het werk binnenshuis de eerste jaren alleen maar meer wordt. Omdat de positie en samenstelling van het gezin zo'n grote invloed hebben op de mogelijkheden en beperkingen van vrouwen, heb ik grofweg een onderscheid gemaakt tussen "dochters" en "moeders".

In Nebaj zijn er zeven aanbieders van basisonderwijs voor volwassenen; vijf hiervan zijn NGO's, waarin volwassenenonderwijs in meerdere of mindere mate centraal staat, naast eventuele andere aandachtsgebieden. Overeenkomstig met de uitkomsten van het onderzoek van Schugerensky & Myer (2001) naar volwassenenonderwijs in Latijns-Amerika, is er vrijwel geen samenwerking tussen de verschillende onderwijsaanbieders. Tijdens mijn veldwerkperiode in Nebaj heb ik me gericht op de ervaringen van vrouwelijke leerlingen in twee klassen: de eerste klas van het staatsonderwijs van de *nocturna* en een klas van *segunda etapa de post-alfabetización* - het hoogste niveau, waarin lesstof van de vierde, vijfde en zesde klas behandeld wordt - van CONALFA. Hoewel deze laatste, landelijk werkende organisatie, gedeeltelijk wordt voorgezeten door de staat, lijkt het onderwijs qua organisatie van de lessen met docenten uit de gemeenschap zelf, die thuis lesgeven, wat op *educación popular*. Het onderwijs van CONALFA lijkt deelnemers te kunnen bereiken die op weinig andere manieren lessen zouden kunnen volgen, vanwege hun *necesidades*; de noodzakelijke werkzaamheden in het huishouden. Het onderwijs is er bovendien volledig gratis, tot en met schriften en potloden aan toe, en het is mogelijk om op een moment in de middag naar de les te komen, dat het de leerlingen zelf het best uitkomt. De klas die ik bezocht, bestond voornamelijk uit "moeders" van verschillende leeftijden, de één met jonge, de andere met oudere kinderen. Er waren slechts drie mannen, waarvan er één trouw kwam. In de klas van de *nocturna* waren vrouwelijke leerlingen ook in de meerderheid, hoewel dit patroon zich in de hogere klassen niet voortzette. De populatie van de school was relatief jong: meer dan de helft van de 160 leerlingen viel in de leeftijdsgroep van 14-17 jaar.

Ervaringen met het onderwijs lijken globaal gezien te verschillen tussen de *nocturna* en CONALFA, maar dit lijkt niet zozeer met het onderwijstype te variëren, maar veeleer met leeftijd en positie in het gezin, dus onder andere met het eerder genoemde onderscheid tussen “moeders” en “dochters”. Onderwijstype selecteert echter wel (automatisch) voor een deel op basis van deze kenmerken, omdat beperkingen die het toekomstperspectief kleuren, vaak ook deelname aan onderwijs beïnvloeden. Moeders die, door het hebben van de zorg voor kleine kinderen, weinig bewegingsvrijheid en extra werk hebben, kunnen door de flexibele organisatie van de lessen van CONALFA, toch hun basisschooldiploma proberen te behalen, ondanks het missen van veel lessen omdat andere dingen soms dringender zijn. Op de arbeidsmarkt zullen ze vervolgens opnieuw moeite hebben met het vinden van werk, omdat kleine kinderen niet alleen thuis gelaten kunnen worden, maar meestal ook niet meegenomen mogen worden naar het werk. Op het moment dat dit soort zaken binnen de familie kunnen worden opgelost, zijn er meer mogelijkheden, zoals bijvoorbeeld het geval is bij een alleenstaande, dertigjarige moeder van twee kinderen, die bij haar broer in huis woont en 's avonds naar de *nocturna* gaat. De zogenaamde “dochters”, die het grootste deel uitmaken van de leerlingen in de *nocturna* klas, helpen vaak hun moeders in huis. Sommigen hebben overdag een baantje voor geld, waardoor een les in de avond de enige mogelijkheid is. Omdat deze leerlingen nog niet getrouwd zijn, hebben ze meer vrijheid en mogelijkheden voor de toekomst. Velen willen doorstuderen in *básico* en eventueel daarna in *carrera*, om zo te kunnen leren voor een goede baan, liefst administratief, zittend werk. Hierbij zijn ze er echter wel van afhankelijk of hun ouders hen hierbij steunen. Slechts één van de “moeders” noemt deze mogelijkheid. Voor de meeste vrouwen met kinderen geldt, dat ze al een maandelijks bijdrage voor het *básico* onderwijs voor één of meer van hun kinderen moeten betalen, zodat er geen financiële ruimte is om dan zelf ook nog te studeren. Sommigen willen daarom proberen met het basisschooldiploma werk te vinden, waarbij ze er dan zorg voor moeten dragen, dat ze iemand anders betalen om hen in het huishouden te helpen. Omdat het steeds normaler wordt dat ook meisjes naar school gaan, wordt dit soms als moeilijk ingeschat.

Onderwijs zorgt dus, vooral voor de “moeders”, niet altijd direct voor het ervaren van vergrote mogelijkheden voor de toekomst. Toch is deelname voor hen ook van grote waarde. Zoals ze zelf aangeven, laten ze vaak klusjes liggen om naar de les te kunnen gaan. Veel leerlingen in de CONALFA klas zien één, twee of drie keer per week desondanks toch geen mogelijkheid en slaan dan een les over, maar dit betreuren ze. Er moet in een halfjaar tijd een hoop geleerd worden, en kans om de *segunda etapa* in hun eigen *cantón* volgend jaar opnieuw te volgen, is er niet, omdat de lerares dan weer opnieuw met een alfabetiseringsklas begint. Hoewel leerlingen, zowel bij de *nocturna* als bij CONALFA, meestal niet zelf de eerste stap gezet hebben, maar op suggestie van iemand anders onderwijs zijn gaan volgen, zijn ze heel gemotiveerd om te leren. Ook voor wie niet direct kansen ziet in vervolgonderwijs of werk, is het belangrijk om toch óók te kunnen lezen en schrijven, om niet achter te blijven. Nieuwe ideeën krijgen, je kinderen kunnen helpen met hun huiswerk, de woorden op straat kunnen lezen, je eigen naam kunnen schrijven; al deze zaken zijn belangrijk voor de eigenwaarde van vrouwen. Daarnaast is waarneembaar dat vrouwen baat hebben bij een vergroot sociaal netwerk als gevolg van deelname aan het onderwijs. Dit is in lijn met de

analyse van Esther Prins (2001), die verschillende onderzoeken naar onderwijs voor vrouwen in Latijns-Amerika met elkaar vergeleek en stelde dat psychosociale effecten van onderwijs het meest voorkomen. Later onderzoek van dezelfde auteur (Prins 2008) laat zien dat een vergroot zelfvertrouwen in sociale situaties een belangrijk effect van volwassenenonderwijs is, iets wat ook naar voren komt in de onderzoeken van Bartlett (2001) en Abadzi (2003). Door de leerlingen uit mijn onderzoeksgroep is dit niet genoemd, maar dit neemt niet weg dat het wel degelijk een mogelijk effect van het onderwijs is, temeer hier door de beide leraren van de eerste klas van de *nocturna* aan gerefereerd werd als “*perder el miedo (de hablar)*”.

In termen van “empowerment”, een begrip dat vaak gebruikt wordt in verband met ontwikkelingsprogramma’s in het algemeen en volwassenenonderwijs in het bijzonder, liggen ervaren effecten van het onderwijs vooral op het persoonlijke niveau, in de psychologische en economische dimensies. De ervaringen van leerlingen in Nebaj passen behoorlijk goed in Rowlands’ (1997: 113) model van persoonlijk empowerment. Gezondheidsproblemen, armoede, afhankelijkheid en verplichtingen met betrekking tot de zorg voor kinderen, die zij als remmende factoren noemt tot het bereiken van de kernwaarden “*self-confidence, self esteem, sense of agency, sense of ‘self’ in wider context, dignity*”, vormen voor vrouwen in Nebaj beperkingen tot het volgen en afronden van onderwijs en bij het eventueel zoeken van werk daarna. Haar modellen die betrekking hebben op het interpersoonlijke en collectieve niveau, sluiten minder goed aan bij de ervaringen van leerlingen van de *nocturna* en CONALFA. Collectief empowerment wordt maar in weinig onderwijsprogramma’s bereikt (Abadzi 2003) en was ook in Nebaj niet waarneembaar. Leerlingen organiseerden zich niet om bepaalde zaken in hun gemeenschap voor elkaar te krijgen. Het is mogelijk dat een meer Freireaanse aanpak hier wel toe zou leiden, maar ook onderzoek naar op Freire geïnspireerde lesprogramma’s is hierin niet eenduidig (Prins 2001). In Nebaj was de invloed van Freire slechts op kleine schaal terug te vinden, bij de *nocturna* in de methode waarmee lezen en schrijven werd aangeleerd, bij CONALFA op hoger organisatorisch niveau, in het ontwerpen van de lesmethode voor alfabetisering.

Hoewel vrouwelijke leerlingen in hun mogelijkheden, zowel met betrekking tot onderwijs als tot werk, beperkt worden vanwege hun vooraf bepaalde positie in de samenleving (met de nadruk op hun reproductieve rol), is deelname aan onderwijs voor hen van groot belang. Ze zijn blij dat hen de kans geboden wordt om op latere leeftijd toch nog te kunnen leren. In ieder geval een deel van de vrouwen lijkt al langer gewacht te hebben tot de mogelijkheid tot het volgen van onderwijs zich voordeed. Het kennen van het *emic perspective* dat in deze scriptie naar voren is gekomen, is van belang voor het op waarde schatten van het basisonderwijs voor volwassenen. Hoewel dit type onderwijs onder donoren geen heel positieve reputatie heeft, vanwege lage kwaliteit en slagingspercentages, heeft het voor de deelnemende vrouwen grote waarde. Het maakt het hen mogelijk om, ondanks de beperkingen die het dagelijks leven voor hen meebrengt, toch vooruit te komen, al is dit soms vooral symbolisch.

Literatuurlijst

Abadzi, Helen

2003 *Adult Literacy; A Review of Implementation Experience*. Washington, D.C.: The World Bank.

Allen, Tim & Alan Thomas (eds.)

2000 *Poverty and Development into the 21st century*. Oxford: Oxford University Press.

Bartlett, Lesley

2001 'Women Teaching Class: Emotional Labor in Brazilian Literacy Classes.' *Anthropology of Work Review*, 22: 22-26.

Bisnath, Savitri

2001 *Poverty in a globalizing world at different stages of a women's life cycle; Globalization, poverty and women's empowerment*. New Delhi: UNDAW.

Broeckmans, Anneke et al.

1978 *Ervarend leren; gebaseerd op de pedagogische ideeën van Paulo Freire*. Amersfoort [etc]: De Horstink [etc].

CONALFA (Comité Nacional de Alfabetización)

2008a Quienes somos.

<http://www.conalfa.edu.gt/quiensom.html> (9 december 2008).

2008b Estadísticas.

<http://www.conalfa.edu.gt/estadis.html> (14 december 2008).

2008c *Comportamiento del analfabetismo según municipio por sexo año 2007 (Quiché)*. Área de Estadística de la Unidad de Informática y Estadística CONALFA (11 maart 2008).

2009 Estadísticas.

<http://www.conalfa.edu.gt/estadis.html> (9 mei 2009).

CIDH (Comisión Interamericana de Derechos Humanos)

2003 *Justicia e inclusión social: los desafíos de la democracia en Guatemala*. Washington, D.C.

CONFINTEA VI (Conferencia Internacional de Educación de Adultos)

2008 *El desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA); informe nacional de Guatemala*. Informe nacional de Guatemala.

Cutz, German & Paul Chandler

2000 'Emic-etic conflicts as explanation of nonparticipation in adult education among the Maya of Western Guatemala.' *Adult education quarterly*, 51: 64-86.

Freire, Paulo

1973 *Education: The Practice of Freedom*. Aylesbury, Bucks: Hazell Watson & Viney Ltd.

1975 *Pedagogie van de onderdrukten*. Baarn: In den Toren.

Freire, Paulo & Donaldo Macedo

1987 *Literacy; Reading the Word & the World*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.

Freire, Paulo & Ira Shor

1987 *A Pedagogy for Liberation; Dialogues on Transforming Education*. Houndsmills, Basingstoke, Hampshire, London: Macmillan Education Ltd.

FUNCEDE (Fundación Centroamericana de Desarrollo)

2000 *La alfabetización en los municipios de Guatemala*. Guatemala: Fundación Soros.

Geerts, Guido & Ton den Boon (red.)

1999 *Van Dale Groot Woordenboek der Nederlandse Taal*. Dertiende herziene uitgave. Utrecht, Arnhem: Van Dale Lexicografie.

Graham-Brown, Sarah

1991 *Education in the developing world: conflict and crisis*. New York: Longman Publishing.

Heckt, Meike

1999 'Mayan education in Guatemala: a pedagogical model and its political context.' *International Review of Education*, 45: 321-337.

IGER (Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica)

2006 *Manual de inducción; Maestros Orientadores Voluntarios*. Ciudad Nueva.

2008 *La Educación abre puertas*. Ciudad Nueva.

Kabeer, Naila

1994 *Reversed realities; gender hierarchies in development thought*. London, New York: Verso.

Katz, Elizabeth G.

1995 'Gender and trade within the household: observations from rural Guatemala.' *World Development*, 23: 321-342.

Korzeniewicz, Roberto P.

2000 'Rural poverty, women and indigenous groups in Latin America.' in: Ramón López & Alberto Valdés (eds.) *Rural poverty in Latin America*, 49-64.

Maddox, Bryan

2007 'What can ethnographic studies tell us about the consequences of literacy?' *Comparative Education*, 43: 253-271.

Merriam, Sharan B., Bradley C. Courtenay & Ronald M. Cervero (eds.)

2006 *Global Issues and Adult Education; Perspectives from Latin America, Southern Africa, and the United States*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mosedale, Sarah

2003 *Towards a framework for assessing empowerment*. Manchester: Impact Assessment Research Centre.

Moser, Caroline O.N.

1989 'Gender planning in the third world: meeting practical and strategic gender needs.' *World Development*, 17: 1799-1825.

Prins, Esther

2001 'Critical perspectives on women's literacy education in Latin America.' *Adult education quarterly*, 52: 55-70.

2008 'Adult literacy education, gender equity and empowerment: Insights from a Freirean-inspired literacy programme.' *Studies in the Education of Adults*, 40: 24-40.

Rafi, Mohammad

2003 'Farewell Freire? Conscientisation in early twenty-first century Bangladesh.' *Convergence (Toronto)*, 36: 41-61.

Robinson-Pant, Anna

2005 *The social benefits of literacy*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 *Literacy for Life*. UNESCO.

Schugerensky, Daniel & John P. Myers

2001 'Cinderella and the search for the missing shoe: Latin American adult education policy and practice during the 1990s.' *Journal of education policy*, 16: 527-547.

Sporin, Jelena

2009 *Of Broken Strings and Heroes: A field research on how people give substance to reconciliation in Nebaj, Guatemala*. Bachelorscriptie culturele antropologie, Universiteit Utrecht.

Torres Novoa, Carlos Alberto (compilado)

1977 *La praxis educativa de Paulo Freire (antología)*. México: Ediciones Gernika.

UIS (UNESCO Institute for Statistics)

2008 Glossary-functional literacy.

<http://www.uis.unesco.org/glossary/Term.aspx?name=Functional%20literacy&lang=en> (28 december 2008).

UNDP (United Nations Development Program)

2008 Statistics of the Human Development Report.

<http://hdr.undp.org/en/statistics/> (13 december 2008).

Vera-Valderrama, Conchi

2000 'El sistema educativo en Guatemala.' *Voces de Guatemala*, 2, 6. Online magazine.

<http://www.casaxelaju.com/voces/story17.htm> (30 november 2008)

Bijlage 1: Resumen en español (Samenvatting in het Spaans)

Aprender porque es posible; necesidades y planes para el futuro.

La pregunta central en este tesis es: “¿Cómo están, para las participantes de la educación para adultos en Nebaj, los efectos de su participación para las circunstancias de vida?” Nebaj es el centro de una área rural, donde viven muchas indígenas. Generalmente, hay demasiado analfabetismo entre mujeres indígenas en áreas rurales. Adultos en Nebaj tienen siete posibilidades para asistir a la educación primaria. Al lado de cinco organizaciones no gubernamentales (ONGs) - IGER, Experimental, Fundación Pantaleón, Asaunixil y AEPREQ - hay la educación formal de la nocturna y la educación semi-formal de CONALFA, la Comité Nacional de Alfabetización. Durante el periodo de ocho semanas visité las clases de la primera etapa de la nocturna y la segunda etapa de post-alfabetización (cuarto a sexto grado) de CONALFA en cantón Xolacul. Hablé mucho con las mujeres y las visité en sus casas.

En principio, la educación para adultos está para todas las personas desde la edad de catorce años, pero la participación muestra que la educación de CONALFA está muy conveniente para las madres de familia, porque es totalmente gratis, es posible llevar los nenes y las participantes pueden venir y irse cada tarde en su tiempo apropiado. La educación de la nocturna da la posibilidad de estudiar a personas con un trabajo fuera de casa durante el día. También está muy atractiva para jóvenes, porque ellos pueden encontrarse en la escuela y en la nocturna hay mucho tiempo para estudiar - cuatro horas cada noche de lunes a viernes - comparado con otros tipos de educación primaria para adultos.

Ideas normativas importan mucho para entender bien las experiencias de las mujeres con la educación. En Nebaj, los oficios en la casa y el cuidado de los niños son las responsabilidades de las mujeres. Es posible que mujeres también trabajan fuera de casa - mujeres sin marido no tienen otra opción - pero en la división del trabajo, la tarea reproductiva queda con la mujer. Además, es normal casarse bastante temprano - aunque parece que la edad media aumenta un poco - y generalmente tienen niños rápido después del matrimonio. Niños pequeños causan más trabajo, con excepción de hijas desde una edad cuando pueden asistir en la casa. Entonces, la composición de la familia y la posición de la mujer determinan altamente su posibilidades. En familias con muchas hijas grandes, las mujeres pueden dividir los oficios en la casa. Generalmente, las jóvenes sin niños en la nocturna tienen más tiempo para ir a la escuela. Frecuentemente, ellas tienen planes como estudiar en básico cuando la primaria está finalizada. Madres de niños pequeños, en cambio, no pueden dividir su trabajo. Por su necesidades, tienen mucho dificultad de asistir a la clase. Sus perspectivas son reducidas. Para la educación básica hay que pagar una contribución mensual. En general, las madres quieren dar a sus niños la posibilidad de estudiar más y por eso no va a quedar dinero para estudiar su misma. Encontrar trabajo tampoco es fácil para madres con nenes, porque normalmente no los pueden llegar. Además, en este caso, se necesita buscar y pagar una muchacha para ocuparse de la casa y se dice que ahorita es un poco más difícil, porque “todas van a la escuela”.

No obstante, también para estas mujeres que no tienen muchas posibilidades para el futuro, la educación es muy importante. Ellas dejan sus oficios en la casa y tratan de ir a la clase frecuentemente. Saber leer y escribir aumenta la dignidad de las mujeres. Quieren tener más ideas, ser capaz de ayudar a sus niños cuando tienen tareas de la escuela, leer las letras en la calle y escribir su nombre para arreglar cosas. Lo más importante es que no quieren quedarse. A veces, las mujeres dicen que ya querían aprender antes, pero no podían. Ahora aprovechan la posibilidad que les ofrece. La situación de muchas jóvenes es un poco similar: tampoco buscaron posibilidades de estudiar la misma, pero cuando otra persona - por ejemplo el padre, la madre o el jefe - les propone, quieren mucho. Un efecto perceptible de la educación que las participantes no mencionan, es que tienen más contactos sociales, que les ayuda en la vida cotidiana.

Bijlage 2: Reflectieverslag

Nog goed herinner ik me de ochtend van de eerste onderzoeksdag. Zondag aan het eind van de middag waren we na een voorspoedige, maar toch lange reis aangekomen in een koud, bewolkt en nevelig Nebaj. Het verschil met Xela was enorm: minder kleur op straat, meer zand en stoffigheid en duidelijk meer armoede; maar wel aan alle kanten om het dorp heen prachtige bergen. We waren voorbereid op een plek waar we lange avonden zonder veel afleiding zouden door moeten brengen en hadden samen een gitaar gekocht en Jelena had een basketbal en basketbalschoenen meegesleept. Uiteindelijk zouden we ons geweldig vermaken, tijd tekort komen en kreeg ik niet eens de kans om me 's avonds te vervelen, behalve in de klas van de *nocturna*. Maar die eerste ochtend zaten we met al onze truien en jassen aan met koffie en thee in “*El Descanso*”, het café-restaurant waar ook ons gastgezin via geregeld was. Na een rondje door Nebaj bleek hier de enige kaart van het dorp te vinden te zijn: geschilderd op de muur. Het overtekenen van deze kaart in mijn schrift werd mijn eerste onderzoeksactiviteit, omdat ik niet op mijn oriënteringsgevoel kan vertrouwen. De rest van de dag liep één van ons steeds weer “*El Descanso*” uit, om iets uit of op te zoeken en dan kwamen we elkaar binnen weer tegen, onder het mom van “dan zitten we in ieder geval niet thuis”. Deze actieve houding zorgde ervoor dat ik aan het einde van de eerste week al een aardig beeld had van de onderwijsopties voor volwassenen.

Hoewel ik de eerste avond al de les van de *nocturna* bijwoonde, viel het onderzoek doen me hier toch tegen. Zoals ik in de inleiding al schreef: in de klas met leerlingen praten is natuurlijk niet de bedoeling en ik kon maar niet begrijpen dat ik hier bij het schrijven van mijn onderzoeksplan niet over na had gedacht. Als ik volgend jaar mijn masteronderzoek moet voorbereiden, zal ik er goed over nadenken in welke situaties ik met de mensen kan praten en of het mogelijk is daarbij tegelijkertijd samen iets te doen. Wat dat betreft bevielen de huisbezoeken me heel erg goed. Ik voel me beter op mijn gemak als ik iemand onder het praten een beetje mee kan helpen. In de klassen vond ik het soms lastig om geen duidelijke rol te hebben. Ik was geen normale leerling, omdat ik de letters en grammatica al kende en de sommen al kon maken, maar ik zat wel in de klas. Daarnaast was ik ook geen leraar, hoewel ik hier en daar wel eens iets uitlegde. Omdat ik op de

nocturna merkte dat ik last had van deze onduidelijkheid over wat ik kwam doen, bereidde ik me bij de CONALFA klas beter voor en legde ik, na een inleidend praatje van de coördinatrices, zelf nog eens uit wat ik wilde leren, namelijk hoe hun levens eruit zagen en of het onderwijs een effect op hun leven had; dat ik graag met ze wilde praten en als het kan ook thuis bezoeken. Dit begin hielp me erg. Het zorgde ervoor dat ik hier op terug kon komen als ik bijvoorbeeld een afspraak voor een huisbezoek met iemand wilde maken. Op een bepaald moment werd het maken van nieuwe afspraken de voornaamste reden om nog naar de lessen te komen. Ik had de gang van zaken in de klassen wel begrepen en verveelde me behoorlijk op de momenten dat ik niet met de leerlingen kon praten. Deze momenten waren bovendien vooral bij CONALFA moeilijk in te schatten, omdat er geen pauzes waren en leerlingen die de dag ervoor nog hadden gezegd zeker te komen, soms toch niet op kwamen dagen.

Hoewel ik de voorgaande tweeënhalf jaar vaak genoeg gehoord had je bij het doen van veldwerk geduld moet hebben, vond ik het toch heel moeilijk om hierop te vertrouwen. Toen ik bij het ingaan van de vierde week nog geen afspraak voor een huisbezoek had staan, werd ik echt een beetje ongerust. Ik heb me wel eens afgevraagd of het terecht was dat ik bij de *nocturna* lange tijd dacht dat het nog te vroeg was voor huisbezoeken. Uiteindelijk denk ik dat mijn gevoel klopte. Veel leerlingen waren, omdat ze nog jong waren, afhankelijk van toestemming van ouders bij alles wat ze deden. In het geval van Catarina, met wie ik na twee weken proberen uiteindelijk de eerste afspraak had, bleek dat ze het niet aan haar baas en bazin had durven vragen en dat, toen ik dat zelf deed, er geen probleem was.

Deze omslachtigheid was bij de leerlingen van CONALFA niet nodig, omdat ze zelf aan het hoofd van het huishouden stonden. Daarnaast vond ik het ook makkelijker om met deze, over het algemeen iets oudere groep, om te gaan. Pubers lijken, ook in Guatemala, niet graag geassocieerd te worden met iemand die anders is, in hun streven om er juist bij te horen. Ana en Lucía, de twee leerlingen van CONALFA waar ik het vaakst thuis ben geweest, hadden ook te maken met commentaar van anderen, maar konden hier beter hun eigen weg in vinden. Ik denk dat mijn geduld uiteindelijk toch beloond is, aangezien bij een focusgroep die ik in de laatste week organiseerde, meer leerlingen van de *nocturna* kwamen dan ik verwacht had. Leerlingen van CONALFA vroegen de laatste weken zelf wanneer ik bij hen langs zou komen.



Afbeelding 6: Tijdens de laatste week op de foto met Lucía (links), Ana (rechts), José, de man van Lucía, die zelf ook in de klas zat en van beide vrouwen een zontje.

Het contact dat ik uiteindelijk met een aantal leerlingen had opgebouwd, maakte vooral

deze laatste weken tot een geweldige tijd. Het enige waar ik toen nog tegenaan liep, was dat de vragen die ik stelde soms te ver van de leerlingen af leken te staan. Omdat ik graag de achterliggende ideeën wilde weten, leken antwoorden soms te simpel. Dat ik op mijn vragen naar redenen van deelname te horen kreeg dat ze wilden leren of dat iemand hen gevraagd of gezegd had deel te nemen, was bij nader inzien echter juist tekenende en waardevolle informatie. Hoewel ik enorm blij was na drie maanden weer naar huis te gaan en iedereen te zien, vond het ergens jammer dat die laatste weken - waarin ik net een beetje begon te begrijpen hoe de wereld voor de vrouwen in Nebaj in elkaar zat - niet wat langer hadden geduurd.

Bijlage 3: Landelijke statistieken van CONALFA

Tabel 2: Deelgenomen en geslaagde bevolking per fase in 2008.

fase	ingeschreven	deelname aan toets	succesvolle afronding
fase inicial	154.104	100.893	100.435
primera etapa de post-alfabetización	39.437	25.960	25.306
segunda etapa de post-alfabetización	33.539	22.641	22.168
totaal	227.080	149.494	147.909

Tabel 3: Deelgenomen mannen en vrouwen per fase in 2008.

fase	mannen	vrouwen	totaal
fase inicial	29.085	71.350	100.435
primera etapa de post-alfabetización	7.929	17.377	25.306
segunda etapa de post-alfabetización	8.682	13.486	22.168
totaal	45.696	102.213	147.909

Tabel 4: Deelgenomen en geslaagde bevolking per gebied in 2008.

gebied	ingeschreven	deelname aan toets	succesvolle afronding
ruraal	187.866	122.566	121.450
urbaan	39.214	26.928	26.459
totaal	227.080	149.494	147.909

Tabel 5: Deelgenomen en geslaagde bevolking per etnische groep in 2008.

etnische groep	ingeschreven	deelname aan toets	succesvolle afronding
Maya	118.642	78.685	77.631
Ladino	108.422	70.808	70.277
Garífuna	16	1	1
totaal	227.080	149.494	147.909

Tabel 6: Deelgenomen en geslaagde bevolking per programma in 2008.

programma	ingeschreven	deelname aan toets	succesvolle afronding
Spaanstalig	166.936	110.065	108.711
Tweetalig	60.144	39.429	39.198
totaal	227.080	149.494	147.909

Bron: Sistema de Información de Alfabetización, Proceso 2008. Unidad de Informática y Estadística, CONALFA. <http://www.conalfa.edu.gt/estadis.html> (9 mei 2009).

Bijlage 4: Voorbeelden van lesstof

CONALFA, *segunda etapa*

Onderstaande voorbeelden komen beide uit de les van vrijdag 13 maart 2009. Het eerste is een taalles met uitleg over vragende en uitroepende zinnen. De leerlingen schreven deze tekst over van de vellen aan de muur in hun schrift en kregen als opdracht hierna zelf vijf zinnen te bedenken van beide soorten zinnen. Het tweede voorbeeld is een tekstje dat voor wiskunde werd overgeschreven. Het geeft uitleg over onder elkaar optellen. Tijdens de hierop volgende les (van maandag 16 maart 2009) schreef Jacinta opgaven op de vellen, om dit te oefenen.

La oraciones admirativas o exclamativas⁷¹

Expresan admiración, sorpresa, exclamación, asombro, maravilla, placer etc.

Veamos ejemplos de ese tipo de oración:

¡Tu no sabes qué linda es!

¡Cuantos estrellas tiene el cielo esta noche!

¡Qué graciosa es niña!

¡Cuánto he vivido!

⁷¹ De tekst zoals deze hier staat, heb ik letterlijk van de vellen overgeschreven. Een foutje hier en daar heb ik erin laten staan, omdat dit ook wat zegt over de kwaliteit van het onderwijs.

A este tipo de oraciones se les llama oraciones interrogativas. Interrogar significa preguntar. Para expresar una pregunta en el lenguaje escrito se utilizan los signos de interrogación.

Al principio de la oración ¿

Al final de la oración?

¿Qué es eso?

¿Te gustan los frijoles volteados?

Operaciones básicas

Alguna idea acerca de la suma. Sumar es reunir varias cantidades en una sola. Cada parte o elemento de la suma tiene un nombre.

	247	sumando
Signo más +	<u>312</u>	sumando
	559	suma o total

Para realizar la suma existen reglas. Veamos 2 de éstas:

Se debe colocar unidades bajo unidades

Decenas bajo decenas,

Centenas bajo centenas.

Nocturna, eerste klas

Onderstaande voorbeelden komen uit de les van maandag 16 maart 2009. De vier zinnen zijn het dictee dat de nieuwe leraar, Antonio, op zijn eerste dag gaf om het eerder geleerde mee te herhalen. Na de pauze werd er verdergegaan met wiskunde. Antonio bedacht de sommen en schreef ze op het bord, waarna de leerlingen ze overschreven in hun schrift en probeerden op te lossen.

1. Meme ama a mi mamá.
2. Amo a mi papi.
3. Sisi pasa ese piso.
4. Papá sale a la sala.

Ejercicios

Realiza adecuadamente las siguientes sumas:

1. $2+6+\dots=$
2. $8+7+4=\dots$
3. $6+\dots+3=15$
4. $8+5+\dots=16$
5. $6+9+4=\dots$

Bijlage 5: Lijst van geciteerde en genoemde personen

Ana is 38 jaar, moeder van zes kinderen in de leeftijd van vier tot en met zestien jaar en leerlinge in de CONALFA klas. Afgezien van de jongste gaan alle kinderen naar school. Haar man werkt in een ijzerwarenhandel in het centrum van Nebaj. Ana's enige dochter, Catarina van tien, komt vaak mee naar de klas om haar moeder te helpen, vooral als die last heeft van haar ogen.

Catarina is veertien jaar en leerlinge in de klas van de *nocturna*. Haar ouders wonen met haar jongere zusje op ongeveer een uur met *microbús*, in Salquil Grande. Catarina zelf woont in Nebaj, bij haar baas en bazin in huis, die een bakkerij hebben. Zij werkt hier in het huishouden. Haar broer is geëmigreerd naar de Verenigde Staten.

Cecilia Sanchez is dertig jaar en leerlinge in de klas van de *nocturna*. Ze is moeder van een schoolgaand zoontje van acht en een dochtertje van vijf, wiens vader naar de Verenigde Staten is vertrokken en niets meer van zich laat horen. Met haar kinderen woont Cecilia in het huis van haar broer, waar ook haar moeder woont. In het weekend werkt ze in een hostel/restaurant.

Cristina is vijftien jaar en leerlinge op de *nocturna*. Doordeweeks werkt ze overdag met haar moeder en zusje op de markt, waar ze groente en fruit verkopen.

Francisco Brito is de directeur van de *nocturna*. Hij werkt hier sinds zeven jaar en heeft daarnaast een slagerij waar hij overdag in werkt. De eerste weken van mijn veldwerkperiode werkte hij daarnaast als onderwijzer van de eerste klas.

Helena en Cecilia zijn zusjes (15 en 18 jaar), die dit jaar begonnen zijn in de eerste klas van de *nocturna*. Het voorgaande jaar hebben ze een paar maanden les gevolgd bij Fundación Pantaleón. Ze wonen bij hun vader en moeder en helpen daar mee met het huishouden. Cecilia is getrouwd, maar haar echtgenoot is vertrokken naar de Verenigde Staten en vanwege slechte behandeling van haar schoonfamilie is ze toen weer terug gekomen naar het huis van haar ouders.

Isolina is mijn gastmoeder in Nebaj en werkt 's ochtends als lerares in de vierde klas van de basisschool in het centrum van Nebaj (waar 's avonds de lessen van de *nocturna* plaatsvinden).

Jacinta is de lerares van de CONALFA klas *segunda etapa castellano* in het *cantón* Xolacul. Ze is getrouwd met een metselaar en heeft een tweejarig zoontje. Ze geeft de lessen in het huis van haar schoonfamilie, waar ze normaliter ook woont. Nu woont ze tijdelijk bij haar zussen en ouders, vanwege ziekte van haar moeder.

Julia is zestien jaar en leerlinge op de *nocturna*. Overdag helpt ze haar moeder in huis.

Juana is leerlinge bij CONALFA en alleenstaande moeder van drie schoolgaande kinderen.

Lucía is 25 jaar en moeder van drie zoontjes (zes, vier en één jaar oud), waarvan de oudste nu in de eerste klas zit. Ze is leerlinge in de klas van CONALFA, net als haar man **José**, die als werk brandhout haalt in de bergen.

Lucy is het 28-jarige nichtje van Isolina en als het ware mijn tweede gastmoeder. Vanaf haar veertiende heeft ze les gehad op de *nocturna*. Vervolgens heeft ze doorgeleerd via *básico* en *magisterio* tot onderwijzeres. Nu werkt ze in de tweede klas van een basisschool in een *aldea* in de buurt van Nebaj.

Magdalena is vijftien jaar en leerlinge op de *nocturna*. Overdag helpt ze haar moeder in huis. Ze heeft al eerder les gehad via CONALFA.

Margarita is al jarenlang de lokale coördinatrice van CONALFA in Nebaj. Sinds twee jaar wordt ze in dit werk geholpen door **Cecilia**, haar (22-jarige) nichtje.

Petrona is een vrouw van boven de dertig en leerlinge in de CONALFA klas. Ze heeft een klein winkeltje aan huis en een aantal dochtertjes die overdag naar de basisschool gaan.

Rosa is zestien jaar en leerlinge in de eerste klas van de *nocturna*.

