

CLARA RÜBNER JØRGENSEN

FORKLÆDTE PENGE

En diskussion af brugerbetaling i en gratis nicaraguansk folkeskole

Siden Marcel Mauss' klassiske værk *The Gift* (1925) har adskillige antropologer beskæftiget sig med udveksling af gaver og varer i forskellige typer samfund og diskuteret forskelle og ligheder imellem disse to udvekslingsformer (eksempelvis Appadurai 1986; Parry & Bloch 1989; Gudeman 2001). At bestemme en given udvekslings karakter og betydning kan dog være kompliceret, og til tider også modsætningsfyldt og paradoksalt. Det er således pudsigt, som den britiske antropolog Marilyn Strathern skriver i en artikel om gavegivning, at antropologiske forsøg på at beskrive ikke-monetære udvekslinger ofte ender med at koncentrere sig om netop transaktionernes monetære aspekter (Strathern 1992:169). Lige så pudsigt er det imidlertid, når monetære udvekslinger af transaktørerne selv frakendes deres monetære aspekt og gives andre betydninger. Følgende artikel diskuterer et eksempel på sidstnævnte problemstilling. Med udgangspunkt i data indsamlet under feltarbejde i byen León i Nicaragua analyseres betalinger i en grundskole og de betalende familiers tilsyneladende modsætningsfyldte beskrivelse heraf. Ydermere diskuteres det kort, hvilke implikationer en sådan opfattelse af betalingerne kan have for skolens potentielle rolle som forandrings- og lighedsskabende aktør i det nicaraguanske samfund.

Nicaraguanske grundskoler er ifølge landets forfatning obligatoriske og gratis, og det fastslås, at ingen af økonomiske grunde må ekskluderes fra nogen form for statsligt uddannelsescenter. I realiteten forekommer der dog ofte betalinger i skolerne, og både nationale og internationale undersøgelser peger på familiers manglende økonomiske ressourcer som hovedårsag til deres børns dårlige præstationer i skolen, at de må gå skoleåret om eller ligefrem gå ud af skolen (eksempelvis MECD 1998:16; Builes 2002:70).¹ Alligevel fastholdt de fleste familier, som jeg talte med i løbet af mit feltarbejde, at skolen var *gratis*, et forhold, som jeg argumenterer for, hænger sammen med familiernes oplevelse af skolen og hermed af de bidrag, de giver til den.

Skolen blev af forældrene generelt betragtet som en institution, over for hvilken alle havde et fælles ansvar. De beskrev den ofte som et hjem og sammenlignede i forlængelse heraf relationen mellem lærer og elev med en mor-barn-relation. I bogen *Gifts and Commodities: Exchange and Western Capitalism since 1700* argumenterer den amerikanske sociolog James Carrier for, at folk i Vesten generelt opdeler deres liv i to sfærer: „hjem“ og „arbejde“, og at den hjemlige sfære som oftest forbindes med gavegivning og

ikke-økonomiske relationer (Carrier 1995:21). Med inspiration fra dette diskuterer jeg i artiklen den effekt, førnævnte sammenkædning mellem skole og hjem i Nicaragua kan have på forældres oplevelser af betalinger i skolen og herigennem, hvorfor de beskriver skolen som gratis, når den rent faktisk indebærer en reel økonomisk udgift for dem.

Baggrunden for den gratis skole - en historisk kontekstualisering

I 1979 overtog sandinistbevægelsen ved en revolution magten i Nicaragua og afsluttede hermed 43 års diktatur under general Anastasio Somoza García og hans sønner, Luis og Anastasio Somoza Debayle. Sandinisterne arvede samtidig et af Latinamerikas mindst udviklede uddannelsessystemer med et utilstrækkeligt antal skoler, der i høj grad var elitære og placerede i byområderne. Cirka halvdelen af den nicaraguanske befolkning var analfabeter, på landet helt op imod tre fjerdedele (Carnoy & Torres 1990:316), og et af det nye styres grundlæggende løfter blev derfor at reformere og udvide det eksisterende uddannelsessystem. Allerede i de første år efter revolutionen iværksattes således massive alfabetiseringskampagner, hvor titusindvis af unge studerende rejste ud på landet som „uniformerede alfabetiseringskrigere i militæragtige bataljoner og eskadroner, på vej ud for at bekæmpe uvidenhed“ (Belli 2003:288).² Samtidig blev det i landets nye forfatning indskrevet, at „adgang til uddannelse er fri og lige for alle nicaraguanere“, at „grundskolen er gratis og obligatorisk i alle statens uddannelsescentre“, og at „ingen må ekskluderes fra nogen form for statsligt uddannelsescenter af økonomiske grunde“ (MECD 1999:9).

Efter 1980'ernes lange, blodige borgerkrig mellem sandinister og USA-støttede contras befandt Nicaragua sig imidlertid i en endnu større økonomisk krise end i tiden omkring revolutionen. For at bremse inflationen og stabilisere landet gennemførte den nye konservativ-neoliberale regering en række økonomiske justeringer, herunder nedskæringer i udgifter til sundhed og uddannelse (Berglund et al. 1997:2).

Som et led i denne økonomiske omstrukturering påbegyndte den nicaraguanske regering i løbet af 1990'erne en decentraliseringsproces på uddannelsesområdet og udviklede, hvad Alec Ian Gershberg kalder „et af de mest radikale uddannelseseksperimenter i Latinamerika“ – skoleautonomiprogrammet (Gershberg 1999:8).³ Programmet indebærer, at skolerne hver måned modtager et fast beløb fra staten, et beløb, de selv administrerer, og som skal dække lærerlønninger og andre udgifter til skolens vedligeholdelse. Det giver også skolerne mulighed for at kræve gebyrer for indregistrering, eksaminer,⁴ diplomer og lignende og dermed for at lægge en væsentlig del af omkostningerne for skolegang over på forældrene. For ikke at overskride den forfatningsbestemte ret til gratis uddannelse understreges det dog i officielle udtalelser, at ethvert bidrag i grundskoleregi er frivilligt (op.cit.:13,20).

Den knap så gratis skole

Betalinger til de nicaraguanske skoler er imidlertid ikke altid så frivillige, som den officielle version dikterer. I en undersøgelse foretaget af det nicaraguanske råd for børn og unge konstaterer børneombudsmanden Carlos Emilio López, at langt de fleste

forældre rent faktisk betaler til deres børns skolegang. Af de forældre, som ikke har kunnet betale, beretter over en tredjedel yderligere om forskellige former for sanktioner, lige fra eksklusion fra eksamen til offentlig ydmygelse. López konkluderer derfor, at skolerne i realiteten ikke er gratis, og beskylder staten for at negligere nicaraguanske børns ret til en uddannelse, fri og lige for alle (López s.a.:57-9,62-3).

I den femteklasse, som dannede udgangspunkt for mit feltarbejde, observerede jeg i lighed med López jævnlige forekommende betalinger. Skolen var placeret i et fattigt område i udkanten af León, og elevernes forældre berettede stort set alle om problemer med at finansiere deres børns skolegang. De fleste gav yderligere økonomi den væsentligste del af skylden for landets store frafaldsproblemer, som her beskrevet af Doña Carla, mor til en dreng i klassen:

Det er hårdt, Nicaragua, der er så megen fattigdom, og mange børn bliver nødt til at hjælpe deres mor. De må ud og sælge varer på gaden. De har ikke penge til at gå i skole, og som du ved, selv om man ikke betaler her, er der stadig udgifter til skolemateriale og uniformer, og der er mødre, som ikke har mulighed for at betale alt dette. Derfor er der mange børn, som ikke går i skole ...

Mange nicaraguanske forældre har således, som Doña Carla beskriver, problemer med at klare udgifterne i forbindelse med køb af uniformer, skoletasker, kladdehæfter og blyanter – udgifter, som falder samlet umiddelbart inden skolestart. De mange småbeløb, som blev krævet af dem i løbet af året til månedlige afgifter, eksaminer, karakterbøger og indsamlinger til vedligeholdelse af skolen, nævnte de dog sjældent. Når samtalen alligevel faldt på dem, forklarede de, som følgende brudstykke af et interview viser, at disse betalinger ikke så meget var opkrævninger, men mere en hjælp (*una ayuda*) eller et samarbejde (*una cooperación*).

Clara: Men har I problemer med at betale skolen? Hvor meget betaler I?

Don Pedro: Nej, i denne skole betaler man ingenting. Nej, jeg mener, at der er andre skoler, som er bedre, men de er måske dyre, og man er ikke i stand til at betale. Nej, denne skole er åben, man betaler ikke, man giver en hjælp.

Doña Reina: Den er offentlig.

Don Pedro: Ja, den er offentlig, ejet af staten.

Clara: Men man skal betale omkring 10 C\$, ikke?⁵

Don Pedro: Jo, som en hjælp, men det er ikke en opkrævning, for det er et samarbejde.

Både Doña Carla, Don Pedro og Doña Reina gav således udtryk for, at skolen i deres øjne var gratis til trods for de forekommende betalinger. Denne opfattelse delte de med mange af de andre forældre, som jeg interviewede, og herigennem nedtonede de både betalingernes monetære karakter og det økonomiske aspekt ved selve skolen.

En sådan beskrivelse af henholdsvis skolegang som en økonomisk byrde og skolen som gratis kan umiddelbart synes modsætningsfyldt. Den må dog nødvendigvis ses i relation til de normer og værdier, som omgiver skolen, og hermed til familiernes oplevelse af den.

Ansvar og solidaritet

Uddannelse er ikke kun Undervisningsministeriets opgave, heller ikke regeringens. Det er hver eneste borgers opgave, og på den ene eller anden måde må vi alle bidrage hertil. (En embedsmand fra det nicaraguanske undervisningsministerium (MECD) citeret i López s.a.:44).

Med denne udtalelse illustrerer embedsmanden fra MECD en måde at betragte uddannelse på, som syntes at have været karakteristisk både for det sandinistiske styre og for de senere mere neoliberale regeringer i Nicaragua (Carnoy & Torres 1990:342,346; www.mecd.gob.ni.autonom1.asp).

De bagvedliggende idealer om fællesskab og ansvar udtrykkes dog ikke kun officielt.⁶ Også i mine interviews med forældre og undervisningspersonale optrådte de ofte, og i undervisningen blev eleverne ligeledes med jævne mellemrum belært om vigtigheden af at være ansvarlige, solidariske og hjælpsomme. Dette kom til udtryk i forbindelse med børnenes opførelse i klassen, idet lærerinden gjorde meget ud af, at de skulle hjælpe hinanden og ikke drille, men være gode kammerater. Idealerne om ansvar, solidaritet og fællesskab blev imidlertid også inddraget på et mere abstrakt plan. Elever, som ikke lavede deres lektier, blev af lærerinden belært om, at de ikke elskede deres fædreland højt nok. Nicaraguas fremtid afhang af dem, og derfor var det vigtigt, at de tog deres uddannelse seriøst, ikke bare for deres egen skyld, men også for nationen som helhed. Ydermere forklarede læreren, at eleverne var blandt de heldige, som fik mulighed for at gå i skole. Mange børn i Nicaragua og generelt i verden fik ikke en sådan chance, og eleverne skulle derfor udnytte den og være taknemmelige over for deres forældre, der spinkede og sparede for at købe skoleudstyr og sende dem i skole.

Således indgik eleverne som følge af deres skolegang i en række relationer til både deres familier, til andre børn, som ikke gik i skole, og til fædrelandet og blev i forlængelse heraf pålagt et ansvar for at klare sig godt i skolen. Ansvars- og fællesskabsidealene strakte sig dog ligeledes til at inkludere skolen, hvilket illustreredes ikke bare i den måde, skolen omtaltes på, men også når det kom til økonomiske udvekslinger i skoleregion.

En dag blev eleverne i en skriftlig hjemmeopgave bedt om at beskrive de måder, hvorpå de samarbejdede med skolen. Lærerinden hjalp dem lidt på vej og forklarede, at de eksempelvis kunne nævne de lotterier, som af og til blev arrangeret med det formål at samle ind til en given forbedring af skolen. Hermed understregede hun, at eleverne ved at sælge lotterisedler samarbejdede og hjalp skolen, men anerkendte ikke samtidig at dette samarbejde rent faktisk udgjorde en økonomisk belastning for deres familier, som ofte blev nødsaget til at købe lotterisedlerne.

Blandt familierne var der dog som oftest stor forståelse for disse former for indsamlinger, og flere så det som Doña Flor, mor til en dreng i klassen, ligefrem som en pligt at hjælpe skolen økonomisk:

Man må hjælpe, for at vi som skole kan komme fremad. Vi er i et udviklingsland økonomisk set, så forældrene må hjælpe skolen. Der er nogle, som ikke kan, det er realiteten, men selv om det er svært, må man gøre en stor indsats for at hjælpe. Hvis man ikke kan, kan man ikke, men man må i det mindste samarbejde ...

At betalingerne, som både citatet og elevernes hjemmeopgave viser, blev karakteriseret

som et samarbejde, havde imidlertid ikke kun indflydelse på familiernes motiv for at betale, men også på, hvordan manglende betaling blev begrebsliggjort. Jeg oplevede ikke, som López beskriver det, at eleverne i skolen blev ekskluderet eller direkte ydmyget. Børnene fik lov til at gå til eksamen, selv om de ikke havde betalt, dog eksempelvis med en påmindelse om, at de i det mindste skulle betale for tre ud af de fem månedlige eksaminer. Der fulgte alligevel visse indirekte beskyldninger om usolidarisk opførsel med netop manglende betaling. Et par gange observerede jeg således, at elever, der ikke havde betalt, fik at vide, at lærerinden havde set dem købe rigeligt med mad i frikvarteret, til trods for at de endnu ikke havde betalt til eksamen. Manglende betaling blev således i disse tilfælde tolket som egoisme, et karaktertræk, som konstant blev fremhævet som negativt, og det var tydeligt, at de pågældende elever i lærerindens øjne havde svigtet deres ansvar.

På grund af familiernes ofte temmelig trængte økonomiske situation var det ikke altid alle, der betalte. Nogle forældre sagde, at de betalte 10 C\$ om måneden, andre at det kun var 5 C\$. Andre igen fortalte, at de ikke betalte de månedlige gebyrer, men altid hjalp med et bidrag, når der var en eller anden form for aktivitet på skolen. Flere forældre forklarede ydermere, at de, hvis det virkelig var svært for dem at betale, talte med rektor, som for det meste gav dem lov til at slippe for betaling. Det var således svært at sige præcis, hvor meget det kostede at gå i skole, og de forhandlinger, der omgav betalingerne, understreger, at der var mere end blot penge på spil.

I modsætning til de udgifter til uniformer, kladdehæfter og blyanter, som forældrene oftest nævnte, når de talte om problemer med at betale for deres børns skolegang, var de ovennævnte betalinger til skolens opretholdelse af en anden, mere uhåndgribelig karakter. De blev i højere grad set som en moralsk forpligtelse og præsenteret som et valg, der viste, om eleverne var ansvarlige og solidariske eller ej. Eksempelvis blev betaling til engelskundervisning fremstillet som et spørgsmål, om eleverne ønskede at hjælpe lærerinden. Og når eleverne blev bedt om at betale til rengøringsmidler, potteplanter m.v., blev det forklaret med, at det var alles opgave at holde skolen ren og pæn. Ud over elevernes ansvar for at klare sig godt i skolen, blev de således også pålagt et ansvar for skolens vedligeholdelse.

At betalingerne blev beskrevet som et tegn på ansvar og solidaritet viser, at de ikke bare kan betragtes som rent monetære transaktioner, men også må ses som udtryk for en social relation mellem familierne og skolen. Denne relation blev af både forældre, børn og personale ofte sammenlignet med en familiær relation - en sammenligning, som ifølge Carriers teori om udvekslinger foretaget i henholdsvis den arbejdsmæssige og den hjemlige sfære, yderligere kan påvirke den måde, hvorpå forældre oplever de betalinger, de giver til skolen.

Udvekslinger i hjemmet og på arbejdspladsen

Mennesker i den vestlige verden opdeler ifølge Carrier ofte deres liv i to sfærer og begrebsliggør i forlængelse heraf udvekslinger ud fra, hvilken af de to sfærer de forekommer i. Således skriver han at:

De [folk i Vesten] forbinder gerne husholdet, familien, vennerne og naboerne med et område i livet, som er karakteriseret af gave-relationer. Arbejdets og butikernes verden, samt økonomiske aktiviteter mere generelt forbinder de derimod med et område i livet, som er karakteriseret ved varerelationer. (Carrier 1995:21).

I hjemmet udføres og udveksles ting uden reference til deres pengemæssige eller utilitaristiske værdi. Hjemmets medlemmer ser ikke sig selv som uafhængige individer, men derimod som en del af en familiær enhed, og deres rolle, som fx mødre eller børn, er ikke baseret på succes inden for de givne roller, men udelukkende på deres placering i familien – *hvem* de er. I modsætning til dette er mennesker på arbejdspladsen i højere grad defineret ud fra de arbejdsopgaver, de udfører, og hvordan de udfører dem – *hvad* de gør. Arbejdet drejer sig primært om penge, og det samme gælder udvekslinger foretaget på arbejdspladsen (Carrier 1990:24).

Carrier illustrerer sin pointe ved at bruge udveksling af julegaver som eksempel. I julegaveudveksling mellem mennesker med en tæt relation lægges der, som han skriver, ideelt set ikke synderlig vægt på, hvor meget de enkelte gaver er værd, eller om de bliver gengældt. Vigtigere er tanken bag gaven og den relation imellem giver og modtager, som den afspejler. I udveksling af gaver med fjernere familiemedlemmer er det derimod mere normalt at tænke økonomisk og endnu mere, når gaverne bliver givet mellem bekendte, kolleger eller andre fjernere relationer (op.cit.:28-9). Jo længere ud i familien eller netværket gaverne gives, desto større fokus er der således på, hvad der gives, på gavernes monetære værdi og på, om de bliver „tilbagebetalt“.

I realiteten er denne opdeling mellem hjem og arbejde og mellem udvekslinger foretaget i de to sfærer knap så markant. Familiemedlemmer arbejder undertiden på samme arbejdsplads, og kolleger kan, selv om de ikke er i familie, stadig være nære venner. Derved er de ikke de autonome individer, som billedet af den upersonlige arbejdsplads sender associationer til. Carrier understreger derfor også, at opdelingen er analytisk, men argumenterer stadig for, at den spiller en væsentlig normativ rolle i folks bevidsthed (Carrier 1995:17).

I Nicaragua er opdelingen imellem hjem og arbejde heller ikke tydeligt afgrænset. Mange nicaraguanere arbejder i deres eget hjem, og familiemedlemmer tager ofte enten del i arbejdsprocessen eller hjælper til ved distribution af de færdige varer. På trods af at familie- og arbejdsrelationer derfor ikke kan opdeles skarpt, eksisterer der dog stadig en lignende skelnen mellem hjemmet og en anden lokalitet: gaden. Og på samme måde som Carrier normativt forbinder de forskellige udvekslingsformer med henholdsvis den hjemlige sfære og den arbejdsmæssige sfære, syntes mine informanter at betragte betalinger forskelligt, alt efter om de var foretaget i det familiære hjem eller på den mere upersonlige gade.

„La casa“ og „la calle“

Mange af de nicaraguanske forældre, som jeg i løbet af mit feltarbejde talte med, skelnede i deres beskrivelse af skolen og af verden omkring dem generelt mellem to lokaliteter – *la casa* (hjemmet) og *la calle* (gaden). De opfattede gaden som et sted, hvor deres børn kunne blive dårligt behandlet eller komme i uføre, og mange gav ikke børnene

lov til at gå ud, for som de sagde: „På gaden sker der mange dårlige ting“, „på gaden bliver de slået“, og „på gaden kan de komme ud på en dårlig løbebane“. De beskrev, hvordan især drengene blev tiltrukket af gaden, hvor de „hang ud“, spillede bold og lignende og dermed negligerede deres lektielæsning. Pigerne derimod holdt sig mere indendørs og blev også på en anden måde kontrolleret af deres forældre eller andre voksne, der havde ansvar for dem.

Skolen blev, i modsætning til gaden, ofte beskrevet som børnenes andet hjem og var i forlængelse heraf en hjælp for familierne, fordi den netop var med til at holde børnene væk fra gaden. Denne opfattelse syntes også at gælde blandt børnene i skolen, som her illustreret af den tiårige Ernestos svar på spørgsmålet om, hvad det betød for ham at få en uddannelse: „Det er godt, fordi de [lærerne] ikke lader dig gå på gaden, hvilket er ret farligt.“

Et meget konkret bevis på denne opdeling mellem skole og gade var en mur, som få år før mit feltarbejde var blevet bygget omkring skolen. Inden da, fortalte flere forældre mig, havde der været problemer med „dem fra gaden“, som havde været inde på skolens område, hvor de havde generet både lærere og elever og dermed modarbejdet undervisningen. Med muren havde skolen dog samtidig ansat en vagt, der åbnede og lukkede porten og dermed kontrollerede, hvem der kom ind, og hvem der gik ud. Dette havde stoppet problemerne og gjort skolen til et mere sikkert sted at være. Yderligere havde muren modvirket, at eleverne fra skolen gik ud på gaden i frikvartererne, hvilket for flere forældre oplevedes som en ekstra sikkerhed. Før var der mange ulykker, fortalte en far mig, fordi børnene frit kunne gå ud og dermed komme i karambolage med trafikken eller kunne kravle op i træerne omkring skolen og falde ned.

Inden for muren var skolen imidlertid temmelig åben, både fysisk og menneskeligt. Klasselokalerne lå efter hinanden på række, og der var ingen døre eller vinduesglas, kun døråbninger og tremmer af jern for vinduerne. Dette var, det nicaraguanske klima taget i betragtning, en fornuftig foranstaltning, men bevirkede også, at larm fra gården trængte ind i klasselokalerne. Samtidig havde forældre og søskende for vane at komme hen til vinduerne for at give en besked eller for at overrække ting til eleverne i klassen, gerne midt i timen, hvilket medførte betydelige koncentrationsproblemer for de pågældende elever og for klassen generelt.

Bortset fra rektor og vicerektor, som sammen med skolens sekretær havde deres skriveborde i et fælles minimalt kontor, havde skolen ingen specifikke steder, hvor lærerne kunne opholde sig, når de ikke underviste. I frikvartererne forblev de derfor i klasselokalerne eller gik ud i gården. Mit indtryk var, at dette skabte en familiær atmosfære, for lærerne ikke blot småsnakkede med hinanden, men også med eleverne og de forældre, som af og til kom forbi for at høre, hvordan det gik med deres børn. Både forældre og børn refererede ofte til lærerinden som *una segunda mamá* – en anden mor, **og selv gjorde lærerinden også meget ud af dette moderaspekt ved hendes lærerrolle.**⁷ Således forklarede hun bl.a. eleverne, at hun blev ked af det, hvis de ikke bestod eksamen, præcis som den omsorgsfulde moder, der bliver ked af det på sine børns vegne.

Ikke bare blev skolen således betragtet som et andet hjem. Også relationerne inden for skolen blev sammenlignet med dem, der eksisterer i hjemmet, og som følgende uddrag fra to diktater viser, bekræftede undervisningsmaterialet yderligere eksistensen af fælles idealer for hjem og skole:

Hjemmet er et fællesskab, hvor alle personer udveksler tjenester og bekymrer sig om, hvordan det går hinanden. Livet i hjemmet nødvendiggør samarbejde mellem alle hjemmets medlemmer. I takt med at vi vokser, bliver vores ansvar større. I hjemmet bør der altid eksistere forståelse, gensidig hjælp og samarbejde.

Sameksistensen forstærker det skolemæssige fællesskab. Skolen er vores andet hjem, hvor vi omgås vores lærere og vores kammerater. I vores skole bør der eksistere respekt og samarbejde mellem alle. For at vores aktiviteter kan forløbe godt, bør alle deltage.

Ovenstående beskrivelse illustrerer den måde, hvorpå både familierne og undervisningsmaterialet forbandt skolen med hjemmet. Som i hjemmet kunne eleverne i skolen føle sig trygge og godt tilpas, men det krævedes samtidigt af dem, at de hjalp hinanden og læreren på samme måde, som de ville hjælpe familiemedlemmer, og at de værnedes om værdier som solidaritet, samarbejde, venskab, fællesskab og kærlighed. Med disse idealer fulgte imidlertid også et økonomisk ansvar.

Skolen som hjem - betalinger som gaver

Sammenkædningen af skole og hjem kan med inspiration fra Carriers teori have betydning ikke bare for den måde, hvorpå børn og forældre oplevede skolen, men også for den måde, hvorpå de karakteriserede betalinger til skolen. Betalingerne foregik i skolen – børnenes andet hjem, modtageren var lærerinden – elevernes anden mor, og betalingerne gik til opretholdelse af et sted, over for hvilket alle havde et ansvar. Dermed blev betalingerne placeret i den sfære, mennesker, ifølge Carrier, generelt forbinder med gavegivning. Som i hjemmet udførtes og udveksledes ting i skolen uden reference til deres monetære eller utilitaristiske værdi, og betalingerne blev, som allerede omtalt, betegnet som „en hjælp“ eller „et samarbejde“ og hermed som et udtryk for en relation familier og skole imellem.

Som den amerikanske antropolog Roger Lancaster beskriver, er der i Nicaragua rig tradition for gavegivning mellem venner og familiemedlemmer. I sin bog *Life is Hard: Machismo, Danger and the Intimacy of Power in Nicaragua* giver han således flere eksempler på udvekslinger af forskellige former for ting eller tjenester som tegn på venskab og familiebånd. Disse udvekslinger fungerer ligeledes som en økonomisk sikkerhed for både giver og modtager: „I det lange løb bliver overskud i det ene hushold overført til de hushold, som har et midlertidigt underskud. Skulle det oprindelige hushold komme ud for et underskud bliver dét, som blev givet i venskabelighed, tilbagebetalt i den samme ånd“ (Lancaster 1992:55).

Selv om sådanne transaktioner hermed udgør en social og økonomisk garanti, argumenterer han dog alligevel for, at det er forkert at se dem som rent økonomiske. Snarere må ideer om venskab, familie, naboskab og *compadrazgo*⁸ ses som havende en materiel dimension, og som han skriver, „hvilken bedre målestok for venskab og kærlighed eksisterer der end gensidig hjælp?“ (op.cit.:56).

En sådan gavegivningstradition taget i betragtning er det ikke overraskende, at der også i skolen i León forekom elementer af gavegivning. Med udgangspunkt i sammenkædningen mellem skole og hjem og den familiesymbolik, som omgav skolen, kan det måske heller ikke undre, at de betalinger, som fandt sted i skolen, blev betegnet som en hjælp frem for en egentlig udgift. Konsekvensen af at placere betalingerne i en sådan

familie- og ikke-økonomisk sfære er imidlertid, at de udgifter, som skolegang rent faktisk medfører for mange nicaraguanske familier, både nedtones og maskeres. Kun indkøb af uniformer, skoletasker og andre skolemateriale, som erhverves i gadens butikker anerkendes som en økonomisk udgift. De penge, forældrene løbende betaler til skolen, forklædes derimod som „en hjælp“ eller „et samarbejde“, og den kamp, mange af dem kæmper for at få råd til at give deres børn en uddannelse, underkendes. Manglende betaling bliver sat i relation til manglende hjælpsomhed eller mangel på samarbejdsvilje frem for familiernes reelle økonomiske situation, og beskrivelsen af skolen som gratis, fri og lige for alle nicaraguanere kan fortsat opretholdes.

Flere antropologiske og sociologiske undersøgelser af uddannelse og skolegang har pointeret, at børn begynder i skolen med ulige kulturelle forudsætninger, og at skolen ved at formidle en bestemt kulturel lærdom kan risikere at forstærke forskelle mellem børn fra forskellige miljøer (eksempelvis Bourdieu 1973; Spindler 1982; MacLeod 1987). De nicaraguanske børn, som indgik i min undersøgelse, havde imidlertid ikke bare ulige kulturelle forudsætninger, men også ulige økonomiske forudsætninger. Ved at pålægge skolebørn og deres forældre at betale til skolen videreføres disse uligheder i skolesystemet, idet børn med begrænsede økonomiske ressourcer i højere grad nødsages til at gå ud og ikke har samme mulighed for at klatre op ad den sociale rangstige som andre børn. Dette har nødvendigvis væsentlige implikationer for den opfattelse af skolen som en forandrings- og lighedsskabende aktør, der dominerer både nicaraguanske og internationale rapporter om uddannelse.

At antropologer fokuserer på økonomiske aspekter i ikke-monetære transaktioner kan, som Strathern skriver, være problematisk. På baggrund af ovenstående diskussion vil jeg imidlertid argumentere for, at det kan udgøre et mindst lige så stort problem, hvis antropologer ikke tager kritisk stilling til transaktørers ikke-økonomiske beskrivelser af transaktioner, som faktisk er monetære. Ikke kun fordi betalingerne forbliver uerkendte, men også fordi en sådan manglende anerkendelse som diskuteret ovenfor kan have væsentlige både individuelle og sociale konsekvenser for de mennesker, som ikke kan betale.

Noter

1. Både frafald og omgængeri udgør store problemer for det nicaraguanske uddannelsessystem. Til trods for at der er seks års skolepligt, og at hovedparten af nicaraguanske børn indskrives i første klasse, er det kun op mod halvdelen af de børn, som begynder i skole, der når femte klassetrin. Ifølge MECD går ca. 15 % af eleverne i León ydermere året om. Således angiver ministeriet, at den nicaraguanske stat investerer næsten dobbelt så meget pr. elev, som det ville koste, hvis de gik direkte gennem *la primaria* (grundskolens første til sjette klassetrin). Hermed peger de på omgængeri som en af grundene til, at uddannelsessektoren har økonomiske problemer.
2. Alle artiklens oversættelser fra spansk og engelsk er mine egne.
3. I 1998 omfattede skoleautonomiprogrammet 37 % af alle offentlige skoler. Undervisningsministeriet satte som mål at udvide dette antal til 93 % ved udgangen af 1999, men hvor mange skoler, der i dag reelt er autonome, har jeg ikke kunnet finde oplysning om. Skolen, hvori jeg udførte mit feltarbejde, var en autonom skole.
4. Hver måned går nicaraguanske elever op til en eksamen i hvert af de fag, som de har på det givne klassetrin. Eksamenskarakteren tæller 60 % af den samlede karakter i faget og klassedeltagelse de resterende 40 %.

For at bestå året skal eleverne have et gennemsnit på 60 point (ud af 100) i hvert fag, og at klare sig godt til eksaminerne er derfor essentielt for at kunne rykke videre til næste klasstrin.

5. Den eksisterende møntfod i Nicaragua er *córdobas* (C\$) og *centavos* (100 centavos = 1 córdoba). Da jeg var på feltarbejde i Nicaragua svarede 1 córdoba til omkring 50 danske øre.
6. For en udvidet diskussion af idealerne om fællesskab og ansvar og deres politiske og diskursive rolle i Nicaragua henvises til mit speciale (Jørgensen 2004:kap. 5).
7. Alle lærerne på skolen, på nær gymnastiklæreren, var kvinder, og det at være grundskolelærer er i Nicaragua generelt et kvindejob.
8. Compadrazgo betyder gudfaderskab og er et forhold, som har stor betydning i Latinamerika. Det kan beskrives som en form for „med-forældreskab“, idet det forventes, at et barns gudforældre både bidrager til dets opdragelse, hjælper til med materielle fornødenheder, støtter barnet i svære perioder og tager barnet til sig, i tilfælde af at dets forældre skulle dø (Lancaster 1992:63).

Litteratur

- Appadurai, Arjun
1986 Introduction. I: Arjun Appadurai (ed.): *The Social Life of Things: Commodities in a Cultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Belli, Gioconda
2003 *The Country Under My Skin: A Memoir of Love and War*. New York: Anchor Books.
- Berglund, Staffan et al.
1997 *The Background of Adolescent Pregnancies in Nicaragua: A Qualitative Approach*. *Social Science and Medicine* 44(1):1-12.
- Bourdieu, Pierre
1973 *Cultural Reproduction and Social Reproduction*. I: Richard Brown (ed.): *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock Publications.
- Builes, Irene Agudelo (ed.)
2002 *El Desarrollo Humano en Nicaragua: Las Condiciones de la Esperanza*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Managua: PNUD.
- Carnoy, Martin & Carlos Alberto Torres
1990 *Education and Social Transformation in Nicaragua 1979-1989*. I: Martin Carnoy & Joel Samoff (eds.): *Education and Social Transition in the Third World*. New Jersey: Princeton University Press.
- Carrier, James
1990 *Gift in a World of Commodities: The Ideology of the Perfect Gift*. *Social Analysis* 29:19-36.
1995 *Gifts and Commodities: Exchange and Western Capitalism since 1700*. London: Routledge.
- Gershberg, Alec Ian
1999 *Decentralization, Citizen Participation and the Role of the State: The Autonomous Schools Program in Nicaragua*. *Latin American Perspectives* 107, 26(4):8-38.
- Gudeman, Stephen
2001 *The Anthropology of Economy: Community, Market and Culture*. Malden, Mass.: Blackwell.
- Jørgensen, Clara Rübner
2004 *Fri og lige uddannelse? En antropologisk diskussion af betalinger i en gratis nicaraguansk grundskole og deres konsekvens for frafald*. Specialrækken nr. 331. Institut for Antropologi, Københavns Universitet.
- Lancaster, Roger
1992 *Life is Hard: Machismo, Danger and the Intimacy of Power in Nicaragua*. Berkeley: University of California Press.

- López, Carlos Emilio et al.
s.a. *El Pupitre Vacío. Colección Observatoria de Derechos de la Niñez y la Adolescencia 1.*
Managua: Procuraduría Especial de la Niñez y de la Adolescencia.
- MacLeod, Jay
1987 *Ain't no Making it.* Colorado: Westview Press.
- Mauss, Marcel
2002 [1925] *The Gift: Forms and Functions of Exchange in Archaic Societies.* London: Routledge Classics.
- MECD
1998 Informe Final de la Investigación sobre “La Repetencia y Deserción en el Sistema Educativo”
Nicaragua 1996-97. Managua: MECD.
1999 Educación Para Todos, EFA 2000 – Nicaragua. Managua: MECD.
MECD's hjemmeside www.mecd.gob.ni.autonom1.asp
- Parry, Jonathan & Maurice Bloch (eds.)
1989 *Money and the Morality of Exchange.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Spindler, George (ed.)
1982 *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action.* New York: Holt, Rhinehart and Winston.
- Strathern, Marilyn
1992 *Qualified Value: The Perspective of Gift Exchange. I:* Caroline Humphrey & Stephen Hugh Jones (eds.): *Barter, Exchange and Value: An Anthropological Approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

