



ISSN:1306-3111

e-Journal of New World Sciences Academy  
2011, Volume: 6, Number: 3, Article Number: 1C0446

**EDUCATION SCIENCES**

Received: November 2010

Accepted: July 2011

Series : 1C

ISSN : 1308-7274

© 2010 www.newwsa.com

**Nevzat Samet Baykal**

Ankara University

samet.baykal@gmail.com

Ankara-Turkey

**YETİŞKİN EĞİTİMİNDE RADİKAL BİR DENEYİM: SEÇİLMİŞ ÖRNEKLER ÜZERİNDEN  
LATİN AMERİKA'DA HALKIN EĞİTİMİ**

**ÖZET**

Bu çalışmada, Latin Amerika'daki radikal halk eğitimi pratiklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında dört ülkedeki (El Salvador, Küba, Brezilya ve Venezuela) halk eğitimi pratikleri incelenmiş ve buradan elde edilen veriler Marxist ve Freireci metodolojiyle sentezlenmiştir. Çalışmada literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda, radikal yetişkin eğitimi pratiklerinin Latin Amerika'nın siyasal ve toplumsal mücadele süreçlerinde önemli yer tuttuğu anlaşılmıştır. Radikal yetişkin eğitimi pratikleri, Latin Amerika halklarının siyasallaşmasında önemli bir zemin ve araçtır.

**Anahtar Kelimeler:** Latin Amerika, Halkın Eğitimi, Freire,  
Literatür Taraması, Radikal Deneyim

**A RADICAL PRACTICE IN ADULT EDUCATION: POPULAR EDUCATION IN LATIN  
AMERICA OVER THE SELECTED EXAMPLES**

**ABSTRACT**

In this study, it was aimed researching popular education practices in Latin America. Four countries' (El Salvador, Cuba, Brasil, Venezuela) popular education practices was researched in this study and data which was inferred from this research was synthesized with Marxist methodology and Freire's theory. Literature review was used as a methodology in this study. As a result of findings which was inferred this study, it was appeared that popular education practices has had an important place in political and social struggle process' of Latin America. Radical adult education practices have an important place and is important instrument in politicization process' of Latin American folks.

**Keywords:** Latin America, Popular Education, Freire,  
Review Literature, Radical Experience

## 1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Latin Amerika'daki günümüzde gerçekleşmekte olan ve daha önce gerçekleşmiş halkın eğitimi pratikleri, eğitim alanına dair kuram ve pratiklere önemli veriler sunmaktadır. Büyük çoğunluğu eşitlikçi, toplumsal bir çerçeveden hareketle oluşturulan bu radikal eğitim pratikleri süreci, sadece eğitim alanında kalmamış aynı zamanda siyasal katılım süreçlerine de etki etmiştir. Bu açıdan baktığımızda Latin Amerika'daki halkın eğitimi sürecinin siyasal bir eğitim süreci olduğunu söyleyebiliriz.

Latin Amerika'daki halkın eğitimi süreçlerinde kuramsal açıdan, önemli bir siyasal eğitim teorisi olan Freire'nin "ezilenlerin pedagojisi"nden etkilenimlerin olduğu rahatlıkla söylenebilir. Genel itibarıyla Latin Amerika'daki radikal halkın eğitimi pratikleri Freire'nin "ezilenlerin pedagojisi"nde olduğu gibi ezilenlerin ve yoksulların kendi sınıfsal, politik bilinçlerine ulaşarak toplumsal ve siyasal dönüşümlerin aktif öznesi olmalarını amaçlamaktadır.

Çalışma kapsamında Kurtuluş Teolojisi ve Halk Eğitimi arasındaki ilişki; Küba, Venezuela, El Salvador ve Brezilya'daki radikal halk eğitimi pratikleri ele alınacaktır.

## 2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Türkiye'de halk eğitimi süreci daha çok yukarının baskısıyla gerçekleşmiş ve genellikle "devlet" güdümlü olmuştur. Bunun aksine Latin Amerika'da yetişkin eğitimi tabandan gelen baskılarla biçimlenmiş, toplumsal hareket temelli, devletten özerk bir yapılanmaya sahip bir örgütlenmeye sahip olmuştur. Türkiye'deki halk eğitimi geleneğinin kuram ve uygulamalarına karşıt olarak tabandan örgütlenen, daha çok devletin resmi kurumlarının dışında kurumsallığa ve örgütlenmeye sahip Latin Amerika'daki halkın eğitiminin gelişim seyri ve belli başlı örnekleri konusunda, yeterli sayıda yerli kaynağın olmaması bu çalışmanın çıkış noktalarından biridir.

Tüm bunlara ek olarak; bugün neoliberalizm kamusal alanı ve kamusal olanı, demokrasiyi, yurttaşlık bilincini aşındırmakta, tahrip etmekte ve yerine kamusal-toplumsal sorumluluklardan sıyrılmış daha bireyci, otoriteryen toplum kurgusunu ikame etmektedir. Neoliberalizm, devletle birey arasındaki ilişkiyi metamorfoza uğratmakta ve yurttaşlık ilişkisi yerine "satıcı-müşteri" ilişkisini dayatmaktadır. Latin Amerika'daki radikal pedagoji ve ondan esinlenen eleştirel pedagoji de işte bu noktada önem kazanmaktadır. Kamusal alanın ve kamusal olanın, demokrasinin, yurttaşlık bilincinin aşındığı bu dönemde bu etkiyi tersine çevirmenin, özgürlükçü ve eşitlikçi bir toplumsallık örgütlemenin önemli bir aracı olarak eğitimcilerin önünde durmaktadır.

## 3. YÖNTEM (METHOD)

Çalışmada verilerin toplanmasında literatür taraması yöntemi kullanılmıştır. Latin Amerika'nın tarihi, siyasal, eğitsel süreçleri hakkında yazılmış dolaylı (ikinci el) kaynaklarla, halkın eğitim pratikleri içerisinde gerek eğitimci, gerek öğrenen yetişkin, gerekse yönetici olarak yer almış kişilerin kaleme aldığı çalışmaları ve bu kişilerle yapılmış röportajları kapsayan doğrudan (birinci el) kaynaklar kullanılmıştır.

## 4. BULGULAR (FINDINGS)

Latin Amerika'daki halkın eğitimi pratikleri ilk olarak Hristiyan misyoner ve din adamlarının kırsal bölgelerde gerçekleştirdiği dini faaliyetlerin beraberinde gerçekleşmiştir.

Kırsal bölgelerde İncil'in yeniden yorum ve okumalarına dayanan bu dinsel faaliyetlerin gerçekleşmesi için bu pratiklere katılan halkın asgari bir okuma-yazma bilgisine sahip olması elzemdir. Buna karşılık halkın büyük çoğunluğu bu asgari eğitim düzeyinden yoksundur. Bu nedenle kırsal alanlarda görev yapan misyonerler ve din adamları İncil okumalarına paralel olarak okuma-yazma öğretimini de faaliyetlerinin içerisine alarak Latin Amerika'daki ilk halk eğitimi çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. 1960'lı yıllarda Kurtuluş Teolojisi ve Hristiyan Taban Cemaatleri'yle beraber dinsel etkinliklerle beraber yürüyen halkın eğitimi faaliyetleri daha örgütlü ve daha radikal bir düzeye evrilmiştir.

El Salvador'da toplum örgütlenmesinin bir aracı olarak gerçekleşen halkın eğitimi sürecinin ilk aşaması Kurtuluş Teolojisi'ni benimseyen din adamlarının başlattıkları eğitim faaliyetleriyle başlar. Çalışma kapsamında ele alınacak pek çok örnekte de görüleceği gibi Kurtuluş Teolojisi'nin Latin Amerika çapında gerçekleşen radikal halkın eğitimi süreç ve pratiklerini çeşitli şekillerde etkilediğini söylemek mümkündür.

Küba'da devrimden hemen sonra 1959 yılında başlayan okuma-yazma seferberliği ise "yeni bir insan modeli ve yeni bir halk yaratmak için cehaleti" ortadan kaldırmak gereklidir" düşüncesinden hareketle gerçekleştirilmiş ve seferberlik sonucunda bugün Küba'da okumaz yazmaz kimse kalmamıştır. Bu sayede Küba Devrimi'nin hedeflediği "toplumsal, ekonomik, kültürel ve siyasal dönüşüm süreçlerinin öznesi olan yurttaş" modelinin gerçekleşmesinin ilk ve en önemli adımı atılmıştır.

Günümüzde Venezuela ve Brezilya'da gerçekleşen halkın eğitimi pratikleri ise toplumsal katılım, toplumsal dönüşüm, politik öznenin yaratımı gibi açılardan oldukça önemlidir.

#### **4.1. Kurtuluş Teolojisi ve Halk Eğitimi**

##### **(Liberation Theology and Popular Education)**

##### **4.1.1. Kilise Taban Cemaatleri (Base Communities)**

Kurtuluş Teolojisi'nin Latin Amerika bazındaki toplumsal mücadelelerle ve radikal halk eğitimi çalışmalarıyla yaptığı karşılıklı etkileşimde Kilise taban cemaatlerinin önemi büyüktür. "Kilise taban cemaatleri (CEB) gönüllü, papaz veya piskoposların girişimiyle kent bölgelerindeki papazlık ve aynı zamanda kırsal alanlardaki kapela (küçük kilise) cemaatleri içerisinde kurulmuş küçük, örgütlü gruplardır. Bunların ilki bir araştırmacıya göre 1960 yılında Nisai Floresta'daki Natal Başpiskoposluğu içinde, bir başka araştırmaya göre ise Volta Redondo'da ortaya çıktı. CEB'ler dinsel ve pastoral bir karaktere sahiptirler ve 10, 20 veya 50 üyeden oluşabilirler. Kent varoşlarındaki papazlıklarda bazen bu cemaat örgütlenmesi çok daha küçük gruplara da bölünebilirler, ama adlarına yarasır tek bir bütün oluştururlar: "Kilise Taban Cemaatleri." Kırsal alanda 100 veya 200 kişinin her Pazar günü bir kapelada buluşarak, ortaklaşa ibadet ettiği durumlar da vardır (Betto, 1996, 131)."

Frei Betto, bu oluşuma neden taban cemaati dendiğine şöyle açıklık getirmektedir: Mevcut oluşum bir kilise cemaatidir; çünkü aynı inancı paylaşan, aynı kiliseye mensup, aynı dine inanan insanlar buralarda bir araya gelmekte; inançları doğrultusunda "hem geçim, konut, daha iyi yaşam koşulları için mücadelenin sorunlarına hem de kurtuluş özlem ve umuduna denk düşen bir komünyon halinde" yaşamaktadırlar. Aynı zamanda gerçekte tabandırlar ve tabanı temsil ederler; çünkü ev kadınları, işçiler, "gereğinden fazla nitelikli denenler", emekliler, gençler, kentlerde ve kırsal bölgelerde geçimini hizmet sektöründen sağlayanlar, tarım işçileri, "toprak işgalcileri",

küçük çiftçiler, toprak kiracıları, yardımcı işçiler ve aileleri başta olmak üzere ağırlıklı olarak kol gücüyle çalışan, halk sınıfından insanlardan oluşmaktadır (Betto, 1996, 132). "CEB üyeleri, genelde, aylık asgari ücretin üçte-dört katından daha az bir kazanca sahip insanlardır. Kent çevresindeki yoksul evlerde veya büyük kentlerdeki gecekondualarda yaşamaktadırlar. Kırsal alanlarda köylerde veya kasabalarda yaşamakta ve tarım alanında işgüçlerini satmaktadırlar. Ancak isimlerini yazabilecek ve alfabeyi okuyabilecek kadar okuma-yazması kıt, yazılanın ne olduğunu okuyabilecek ama anlayamayacak durumda olan insanlardır (Betto, 1996, 133-134)." Buradan hareketle kilise taban cemaatlerinin gerçekleştirdiği okuma-yazma öğretme çalışmalarının, Freire'nin ezilenlerin pedagojisinin, okuma-yazma kurslarıyla başlayan sonrasında farklı bir aşamaya sıçrayan Latin Amerika'daki radikal halk eğitimi pratiklerinin Betto'dan alıntılanarak aktardığımız bu sosyo-ekonomik arka planı temel aldığı ve bu çalışmanın temel sorunsallarından birinin de aradaki bu bağı çözümlenmek olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.

Kilise taban cemaatleri hakkında bilgi vermeye kaldığımız devam edersek. Kilise taban cemaatlerinin liderlerine "pastoral danışman" adı verilmektedir. Pastoral danışmanlar cemaatin kendi içinden çıkan papaz veya gönüllülerdir. Birçok pastoral danışman, çalışma yapmak için ailelerini, mesleklerini terk edebilmektedir. Yoksul semtlerde yaşamakta, asgari ücretten biraz fazla kazanmakta ve kilise taban cemaati adına yaptıkları işleri yaşamlarının öncelikli yükümlülüğü olarak görmektedirler. Ama Frei Betto'ya göre kilise taban cemaatlerini bir arada tutan pastoral danışmanlar değildir. Pastoral danışmanların yaptıkları daha çok cemaatleri desteklemek ve "halkın kendi tarihinin öznesi olması için çalışmak"tır (Betto,1996, 133).

İşte dünyevi ve dini "kurtuluşu" bir arada gören; yoksul, ezilen halk sınıflarını temel alan, dünyevi hayatı ikinci plana atan klasik dinsel öğretilerin aksine her iki alana da eşit oranda önem veren bu yapıyla kilise taban cemaatleri radikal halk eğitimi pratiklerinde önemli bir yer tutmaktadır. İncil'in yoksullar ve ezilenlerinden yana, eşitlikçi, "mileryanist" okunmasına dayalı dinsel eğitimin yanında okuma-yazma öğretimi ve taban cemaatlerinin üyelerini oluşturan yoksul kesimlerin gündelik hayatta karşılaştıkları sorunlar karşısında çözüm üretmelerini ve sömürü, eşitsizlik gibi toplumsal sorunları yaratan sisteme karşı siyasallaşmayı yaratan politik eğitimi gerçekleştirerek Latin Amerika'daki radikal halk eğitimi pratiklerine katkı sunmuşlardır.

#### **4.2. Küba'da Yetişkinlere Okuma Yazma Öğretimi: Yo Si Puedo (Evet Yapabilirim) Tekniği (Teaching of Literacy in Cuba: Method of Yo Si Puedo - Method of "Yes, I can do" )**

Küba Devrimi'nin hemen ardından eğitim alanında gerçekleştirilen ilk faaliyet okuma yazma kampanyası olmuştur. Amaç, yeni bir devrimin ışığında "yeni bir insan modeli" ve "yeni bir halk" yaratmak hedeflerine ulaşmanın önünde engel olan "cehaleti" ortadan kaldırmaktır (Dalgın, 2007).

Küba Devlet Başkanı Fidel Castro, 26 Eylül 1960 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'nda bir konuşma yapmış ve okuma yazma kampanyasının amacı hakkında şunları söylemiştir: "Gelecek yıl, ülkemiz, ülkede okuma yazma bilmeyen herkese okuma yazma öğretme hedefiyle, cahilliğe karşı büyük bir savaş başlatmayı planlıyor. Bu amaca yönelik olarak öğretmen, öğrenci ve işçi örgütleri, yani tüm halk yoğun bir kampanyaya hazırlanıyorlar. Küba, birkaç aylık bir zaman zarfında tek bir okuryazar olmayan vatandaşının kalmadığını

söyleyebilecek Latin Amerika'nın ilk ülkesi olacaktır (Castro'dan aktaran Dalgın, 2007)."

Söz konusu dönemde okuryazar bir toplum ülkenin ekonomik gelişimi açısından oldukça önemlidir. Öyle ki, toplumda oldukça fazla sayıda okumaz-yazmazın olması toprak reformu gibi birçok reformun ve çabanın gerçekleşmesinin önündeki en büyük engel olarak ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla ülkenin ekonomik, siyasal, kültürel, toplumsal gelişiminin önündeki bu büyük engeli kaldırmak Küba Devrimi'nin öncelikli işi olmuştur. Bu amaçla 1959 yılının Mart ayında "Temel Eğitim ve Okuma-Yazma Öğretimi Ulusal Komitesi" kurulmuştur. Ardından bu komite çoğaltılarak iller ve belediyeler düzeyinde örgütlenmesi gerçekleştirilmiştir. Yine 1959 yılında bu okuma-yazma öğretimi komiteleri eğitimci öğretmenleri gidermek amacıyla eğitimci öğretmen kursları düzenlenmiştir. En etkin okuma yazma öğretimi yöntemi konusunda araştırmalar yapılmış; okuryazar olmayanların kelime dağarcıkları, dil karşısındaki tavırları irdelenmiş ve buradan hareketle devrimci bir içeriğe sahip el kitaplarının geliştirilmesi amaçlanmıştır (Dalgın, 2007).

Ortaöğretim gençliğine kırsal kesimde öğretmenlik yapmaları için çağrıda bulunulmuş, bu çağrıya olumlu yanıt veren gençler kısa süreli bir eğitimden sonra okuma yazma kampanyasında gönüllü öğretmenler olarak görev alamaya başlamışlardır. Eğitim materyalleri olarak kursiyerler için Venceremos (Yeneceğiz) adlı bir alfabe kitabı, okuma yazma kampanyasının öğrenmeleri için de Alfabeticemos (Okuryazar Olalım) adlı bir el kitabı basılmıştır. Bu kitaplar devrimci bir içerikle donatılmıştır (Dalgın, 2007).

Kampanya boyunca kitle iletişim araçları yoğun biçimde kullanılmıştır. Okuryazar olmayanların sayısı tespit edilmiş; ayrıca okuryazar olmadıklarını gizlemeye çalışanlar belirlenerek kampanyaya katılmaları konusunda ikna edilmiştir. Okuryazarlık kampanyası 22 Aralık 1961'de sona ermiş ve Küba, "okuryazarlık açısından kurtarılmış bölge" ilan edilmiştir. Okuma yazma kampanyası başarıyla sonuçlanmış; okuryazar olmayanların sayısı birkaç ayda toplam nüfusun %23,6'sından, %3,9'una düşmüştür (Dalgın, 2007).

Küba'da okuma yazma kampanyası sırasında yeni bir yöntem keşfedilmiş ve bu yöntemle Yo Si Puedo (Evet Başarabilirim) adı verilmiştir. Yo Si Puedo yöntemi TV ve radyo konferansı biçiminde yürütülebilen, yetişkinlerin rakamlara aşina oluşunu gerçekliğini kullanarak sayıları harflerle ilişkilendiren bir yöntemdir ("Sosyalist Küba'da Eğitim", 2007). Bu yöntem daha sonra Venezuela ve Nikaragua gibi ülkelerde de ülkelerin kendi özgül koşullarına uyarlanarak kullanılmıştır.

1959 yılından itibaren başlayan okuma yazma seferberliğinin sonucu olarak bugün Küba'da okumaz yazmaz kimse kalmamıştır.

#### **4.3. El Salvador'da Halkın Eğitimi (Popular Education in El Salvador)**

El Salvador'da gerçekleşmiş halk eğitimi deneyimi birçok açıdan değerlendirilmesi gereken önemli bir deneyimdir. Burada söz konusu olan halk eğitimi sürecinin kitlesel bir örgütlenmenin aracı olarak El Salvador'da silahlı bir şekilde sosyalist devrim mücadelesi veren siyasal bir örgütlülük tarafında tabana yönelik bir örgütlenme aracı olarak kullanılmasıdır (Hammond, 1999 ve El Salvador'da, 2002).

Siyasal hareketlerle halk arasında bahsettiğimiz halk eğitimi sürecini, ilişkiyi doğuran nedenler sıralamak yerinde olacaktır. Siyasal örgütlenmelerin halk eğitimi sürecini başlattığı 1970'li yıllara bakıldığında birçok köyün okulunun olmadığı ve okulun olduğu

yerlerde ise çocukların her zaman okula gidemediği görülecektir. Eğitim parasız olmasına rağmen ailelerin ekonomik durumlarının yetersiz olması ailelerin çocuklarının giyinme, defter, kitap, kalem vb. ihtiyaçlarını karşılayamamalarına neden oluyordu (El Salvador'da, 2002). Daha da önemlisi ailelerin geliri çocuklarının emek gücüne bağlıydı. Onların tarlalarda ailelerine yardımı (özellikle hasat zamanı) bütçeye önemli katkılar sağlamaktaydı (Hammond, 1999). Benzeri sıkıntıyla Samed Behrengi İran'da köy çocuklarına öğretmenlik yaptığı süreçte karşılaşmıştır. Behrengi; babasının, kendisinin yardımına ihtiyacı olduğu için o gün okula göndermediği öğrenciye neden okula gelmediğini sorar. Soruyu çocuk yerine babası cevaplar: "Efendim, Allah'a yeminler olsun ki evde ve tarlada onun yardımına ihtiyacım var. Onu okula gönderemem... Yalnızım ve yapacak çok fazla iş var. Eğer okula gitmesine izin verirsem bana kim yardım edecek? ( Behrengi'den aktaran Fereshteh, 1993)."

El Salvador'daki halk eğitimi sürecini John L. Hammond üç ayrı zaman dilimine ayırmaktadır: 1970'lerdeki Hristiyan Taban Cemaatleri, 1980'lerdeki Honduras'taki mülteci kampları ve 1980'lerin ortasında FMLN (Farabundo Marti Ulusal Kurtuluş Cephesi) kontrolü altındaki bölgelerde insan nüfusunun arttığı topluluklar. Ayrıca Hammond süreci üç ayrı zaman dilimine bölerken bu zaman dilimlerinde halk eğitimi pratikleri açısından iki kökten sorunsalı sınamayı amaç edinmiştir. Bunlardan biri politik örgütlenme ve eğitim arasındaki organik bağ, diğeri de eğitim içerisinde ve eğitim aracılığıyla eşitsizliklerin üstesinden gelme mücadelesidir.

"Halk eğitimi El Salvador'a ilk kez 1970'lerde 2. Vatikan Konseyi ve Kurtuluş Teolojisi'nden esinlenen kilise hareketlerinin bir parçası olarak gelmiştir. Latin Amerikalı kilise üyeleri konseyin kilisenin modernleştirilmesi çağrısını, kilisenin yoksulların davasıyla özdeşleşme talebi olarak yorumlamışlar. Birçok rahip yoksulların yaşadıkları bölgelere, özellikle de kırsal alanlarla kentlerdeki geçeköndü bölgelerine taşınmışlardır... Vaazları Latince yerine İspanyolca vermeye, popüler melodilerin etkisini taşıyan ilahiler okumaya ve halkı, kilise misyonunun yürütülmesine aktif biçimde katmaya başlamışlardır. Yeni kilise aktivistleri, belirli bir bölgede çalışmaya ve topluluk hizmetlerini yerine getirmeye özel bir önem veren Hristiyan taban örgütlenmesi modelini benimsemişlerdir ("El Salvador'da", 2002)."

Hristiyan taban örgütlülüklerinde halk eğitimi en temel etkinliklerden biridir. Bu örgütlülükler içerisinde insanlar İncil'i incelemekte ve İncil'i içinde yaşadıkları durumun siyasal analizlerin temeli olarak kullanmaktadırlar. Kurtuluş Teolojisi'nin, "tanrının tarihsel bir aktör olduğunu, tüm insanların bu hayatta onurlandırılmayı hak ettiklerini ve insanların tanrının eşitlik iradesini gerçekleştirmek üzere hareket etmek gerektiği" savından hareketle İncil'in kendi yaşamlarıyla ilişkisini tartışmaya açmışlardır. Elbetteki İncil'e dair okumalar yapabilmeleri ve buradan hareketler siyasal analizler çıkarabilmeleri için de doğal olarak okuma yazma bilmeleri gerekmektedir. Buradan hareketle halk eğitimi ve eleştirel düşünme söz konusu yeni yaşam pratiklerinin parçası haline gelmiştir. El Salvador'dakiler de dahil olmak üzere Latin Amerika'daki birçok kilise eğitim kurumu, Freire'nin pedagojisini hem eğitimi yaygınlaştırmanın hem de grup örgütlenmesini sağlamanın bir yöntemi olarak kendi ihtiyaçlarına uyarlamışlar ve bunun üzerinden yeni bir topluluk yaklaşımı geliştirmişlerdir ("El Salvador'da", 2002).

Hristiyan taban cemaatlerinin gerçekleştirmiş oldukları bu çalışmaların El Salvador'daki önemli örneklerinden birisi Aguilares'te

bulunan Jesuit (Cizvit) Merkezi tarafından yürütülen pilot projedir. Civar köylerde çalışan köylüler "Sözün Delegeleri" olmak için özel bir eğitim almak amacıyla üye olmaya başlamışlardır. "Sözün Delegeleri" olmak için gerekli özel eğitim çalışmasında üç bölümden oluşan bir yol izlemişlerdir. İlk olarak genellikle İncil'e ve Kurtuluş Teolojisinden esinlenen güncel kilise metinlerine odaklanan kilise doktrinlerini çalışmışlardır. İkinci olarak "ulusal gerçekliği" tartışmışlar ve Marxist sömürü analizinden etkilenen bir bakış açısıyla yoksulluk ve El Salvador'daki toplumsal yapı hakkında bilgi edinmişlerdir. Son olarak grup dinamiğini ve toplantıların nasıl planlanacağını ve yönlendirileceğini içeren halk örgütlenmesi tekniklerini öğrenmişlerdir (Hammond, 1999). Büyük çoğunluğu en az birkaç yıl okula gitmiş, kimisi okuma yazma bilmeyen, kimi de yeteneklerini kullanmadığı için birçok şeyi unutan bu topluluk üyeleri yapılan toplantılar ve konferanslar sayesinde kendileri için hayati önem arz eden okuryazarlık konusunda yeteneklerini geliştirmişlerdir. Okuryazar olmayanlar okuma yazmayı öğrenmiş, yeteneği körelenenler ise yeteneklerini yeniden bilemişlerdir ("El Salvador'da", 2002).

Daha sonra "Sözün Delegeleri" kendi köylerinde çalışmalar düzenlemişler ve örgütlenmelerin temelini atmışlardır.<sup>1</sup> Örneğin Aguilares'in ilk delegelerinden Adelinda kendi köyündeki organizasyonları şöyle tanımlamaktadır:

"...bir kadınlar grubu, bir gençlik grubu, bir eğitim komitesi, topluluk ihtiyaçlarının giderilmesini sağlayacak çalışma ekipleri ve bir tiyatro grubu. Dersleri düzenlediler ve genellikle rahiplerin ve diğer köy temsilcilerinin de katıldığı haftalık toplantılarda ders programlarını tekrar tekrar gözden geçirdiler. Çalışma yeni yaşam pratiklerinin önemli bir parçasını oluşturmakla birlikte tek amaç değildi, hatta diğer amaçlara ulaşılmasını sağlayan bir araçtı. Esas amaç Hıristiyan yaşamını yenilemek ve toplulukları ilerletmektir. Kilise aktivistleri eğitim ve örgütlenme arasında fazla bir fark görmüyorlardı. Öğrenme yeteneklerinin edinilmesi, toplumsal yapı analizlerinin gerçekleştirilmesi ve değişime yönelik örgütlenmenin sağlanması tek bir sürecin parçaları olarak görülüyordu ("El Salvador'da", 2002)."

Bir taban cemaati olan Jesuit Merkezi'nin gerçekleştirdiği bu model Salvador kilisesi tarafından daha sonra benimsenmemiştir. Hatta piskoposların çoğu bu modele düşmanca yaklaşmışlardır. Dolayısıyla bu yeni pratikler sınırlı bir alanda uygulanabilmiştir. Buna rağmen bu model El Salvador'da ciddi bir etki yaratmış ve ülkedeki isyan hareketine önemli katkılar sunmuştur (Hammond, 1999).

İlerleyen süreçte taban örgütlenmeleri El Salvador'da küçük iyileştirme projeleri yürütmüşler, ekonomik ve toplumsal konular etrafındaki örgütlenmelerini sürdürmüşlerdir. Örneğin Morazan bölgesinde toprakları birlikte işlemeyi denemişler, toprak mülkiyetini ortadan kaldıramasalar bile emek güçlerini paylaşmışlardır. Daha sonra bu örgütlenmeler 1970'lerde ortaya çıkan Salvador Hristiyan Köylüler Federasyonu ve Kır İşçileri Sendikası'nın örgütleyicileri olmuşlardır. Bu örgütler ilk başta barışçıl biçimde siyasal mücadele

<sup>1</sup> Aguilares'te gerçekleşen "Sözün Delegeleri" eğitimi ilginçtir ki, Türkiye'de gerçekleşen Köy Enstitüsü deneyimini hatırlatmaktadır. Her iki deneyim arasında elbette belirgin farklılıklar vardır. Ama her iki deneyim de köylerin içinden çıkan unsurların belirli bir eğitim sürecinden sonra tekrar kendi köylerine dönüp, köylerinin toplumsal örgütlenmesine ve refahına dair çalışmalar yapılmasına öncü olmaları açısından birbirlerine oldukça benzerdir.

vermişler; fakat mücadeleleri şiddetle bastırılınca bu örgütlenmelerden yetişen militanlar 1980'li yıllarda silahlı devrimci bir örgüt FMLN çatısı altına girmişlerdir (Hammond, 1999).

El Salvador'da savaş çıkınca Hristiyan taban cemaatleri halk eğitimi alanı olmak konusundaki önemlerini yitirmişlerdir. Ama geriye geniş ve önemli bir eğitim anlayışı, eğitsel ve toplumsal alanda önemli kazanımlar bırakmışlardır. Bu konuda John L. Hammond şunları aktarmaktadır:

"Birincisi pedagojik olarak olumlu sonuçlar yarattı. Yaşamdan öğrenmek politik bağlılık gerektiriyordu çünkü potansiyel öğrencilerin çoğu öğrenmek için bir nedene ihtiyaç duyuyorlardı: eğitilmek, kendini eğitmek ya da başkalarını eğitmek kaçınılmaz biçimde insanın bilinçlenmesi ve aktifleşmesi anlamına geliyordu. İkincisi, eğitimin tüm bir politik süreci kapsamı bir ilke olarak benimsenmişti. Öğrenmek, sadece okuma-yazmayı öğrenmek değil kendini ifade etmeyi, başkalarıyla birlikte çalışmayı ve gerçek sorunları çözmeyi öğrenmek anlamına geliyordu. İnsanlar eğitimi sadece kendisi hayrına sürdürülecek birey olarak değil, bir mücadele aracı olarak görüyorlardı. Son olarak eğitimle örgütlenmenin, eğitimle mücadelenin aynı şey olduğu gözlemlenebilir bir olguydu. Eğitim politikadan ve mücadeleden ayrılamaz olduğu için insanların ufkunu genişletti ve düşünme biçimlerini değiştirdi. Eğitimin bu her alanı kapsayan geniş bir çerçeve içinde kavranması onu isyancı mücadelenin merkezi bir konusu haline getirdi ("El Salvador'da", 2002)."

1980'de El Salvador'da savaşın başlamasıyla beraber açık örgütlenme biçimleri ve halk eğitimi ortadan kalkmıştır (Dunkerley, 1987). Ayrıca ölüm mangalarının saldırılarının yerini kırsal alanda bulunan herkesi tehdit eden ordu saldırıları almıştır. Ordunun herkesi hedef alan saldırıları sonucunda on binlerce insan Honduras'a kaçmıştır. Bu tarihten itibaren El Salvador'da halk eğitimi sürecinde yeni bir süreç başlamıştır. John L. Hammond bunu "1980'lerdeki Honduras Mülteci Kamplarında halk eğitimi süreci" olarak adlandırmaktadır (Hammond, 1999). O zamanlar Honduras'taki mülteci kampındakilerin büyük çoğunluğunu eski Kilise taban cemaatlerinden, köylü örgütlerinden ve 1970'lerde ortaya çıkan politik-askeri örgütlerin üyelerinden oluşmaktadır ve bu grubun örgütsel deneyimlerini kamp yaşamına uyarlama çabaları ortak bir paylaşım ve örgütlenme alanı olarak halk eğitimi sürecini doğurmuştur.

Mülteci kamplarında eğitim gençler ve yaşlılar için merkezi bir etkinliğe dönüşmüştür ve bu kamplar Batı Yarıküre'de baştan başa dikkat çeken halk eğitimi modeli haline gelmiştir. Çünkü kamptaki insanlar bir yere gitmekte özgür değillerdir. Bu sayede kamp içerisinde ellerine bolca vakit geçmektedir. Kamp otoriteleri mültecilerin hareketlerini ve kendilerini politik olarak ifade etmelerini sınırlamaya çalıştıkları için de öğrenme bir direnme biçimi haline gelmiştir. Kamptaki birçok yetişkin mülteci okula gitmemiştir ve yetişkin sınıfları onlara öğrenme şansı ve dolayısıyla direnme şansı vermektedir (Hammond, 1999). Fakat mülteci kamplarındaki bu eğitim süreci görüldüğü kadar basit ve iç açıcı bir şekilde olmamıştır. Mülteci kamplarında ders araç gereci ve eğitici personel gibi konularda ciddi sıkıntılar, yokluklar çekilmiştir.

Örneğin Colomoncagua'da mülteci olan, 3.sınıfa kadar eğitim görmüş ve aynı zamanda kampta başlayan yetişkin eğitimi sürecinde eğitimci olarak yer alan Gabriela bu konuda şunları söylemektedir:

"Bana gelip öğretmen olup olmayacağımı sordular. Ben de evet dedim, bildiklerimi diğerleriyle paylaşırım.



Yazı yazacak hiçbir şeyimiz yoktu, ne kalem, ne tebeşir. Kömür parçalarını hatta taşları kullandık. Çocuklara harf öğretmekle işe başladık. Sonra Nikaragualı hemşireler gelince bize kağıt-kalem dağıttılar. Tüm çocuklara kalem vermek için kalemleri ikiye bölüyorduk. Hala açık havadaydık, kayaların üzerinde oturuyorduk. Bu yüzden eğitime de böyle başladık, karatahta olarak kullanabileceğimiz tahtaları kullandık. Kağıtları, doğrusunu yazana kadar silerek kullanıyorduk ("El Salvador'da", 2002)."

Ders araç gereçlerinin yetersizliğinin yanında personelin de yetersizliği eğitim sürecindeki en büyük sorunlardan biri olmuştur. Personelin birçoğu hayatında öğretmenlik yapmamış, büyük çoğunluğu kısıtlı düzeyde formal eğitim almış kişilerden oluşmaktadır. Daha önce öğretmenlik yapmış ve yüksek okul gibi iyi bir formal eğitim görmüş kişiler yok denecek kadar azdır. Tüm bu imkansızlıklara yetişkinlerin öğrenmeye dair isteksizlikleri ve önyargıları da eklenince eğitim süreci oldukça zorlaşmıştır; fakat uzun çabalar sonucunda bunlar aşılmış; yetişkinlerin eğitim sürecine katılımı sağlanmıştır.

Okuma yazma öğrenmek birçok yetişkin için oldukça önemli yeni bir deneyim haline gelmiştir. En başta birçok yetişkin kalem tutmayı bilmedikleri için eğitim sürecinin ilk başlarında ellerini yumruk gibi yaparak kalemi tuttuklarından onlara doğru kalem tutma öğretilmiştir. Yetişkinlerin okuma yeteneklerini geliştirmek amacıyla mümkün olan her yere sözcükleri yazmışlardır. Hem yetişkinlerin okumasını geliştirmek hem de onları bilinçlendirmek amacıyla klinikler için sağlık afişleri yapılıp asılmış, beslenme merkezleri için beslenme hakkında ve genel hijyen için dikkat edilmesi gerekenler konusunda broşürler çıkarılmış, El Salvador'un politik durumu hakkında bildiriler çoğaltılıp dağıtılmıştır ("El Salvador'da", 2002).

Derslerde okuma yazma öğretimi sırasında Freire'nin insanların kendi deneyimlerinden yola çıkma ilkesi temel alınmıştır. Freire'nin "conscientizaçao" kavramı yetişkinlerin ve çocukların derslerinde içerilmiştir. Örneğin çocuklar bombalar konusunda resimler çizerek savaşın yarattığı travmayla başa çıkmayı öğrenmişler, yetişkinlerle derin sohbetler yapılmış, yetişkinler öğrendikleri sözcükleri savaşla ilişkilendirmeyi öğrenmişlerdir. Ayrıca ders süresince yapılan politik yorumlar da öğrencilerin anlama kapasitelerinin izin verdiği ölçüde derinleştirilmiştir.

El Salvador'da halk eğitimi sürecinin yeni bir aşaması olan FMLN kontrolü altındaki bölgelerdeki halk eğitimi sürecinin temeli Laguna Seca köyünün halk öğretmeni Marta'nın 1984'te FMLN denetimi altındaki bölgelere kaçamayan köylülerle yaptığı toplantı sonucunda atılmıştır. Toplantı sonucunda yerleşim komitelerinin örgütlenmesinin zamanının geldiğine karar verilmiştir. 1985 yılının da komitelerin sayısı artmış, birkaç yerleşim yerinde daha bu komitelerden kurulmuştur. Bu bölgelerde resmi bir otorite olmadığı için bu komiteler hükümet gibi davranmaya başlamışlardır. En önemli amaçları okulları tekrar açmaktır ve bu amaçlarını 1985 yılında gerçekleştirmeye başlamışlardır (El Salvador'da, 2002).

1986'da sürekli yerleşim yerlerinde siviller olarak yaşama hakları bulunduğunu ilan eden insan grupları, savaşın başlarında terk ettikleri köylerine geri dönmeye başlamışlardır. Chaletenango'da yeniden inşa edilen topluluklar eğitimi en baştan itibaren temel bir amaç olarak benimsemişler ve mülteci kamplarında elde ettikleri deneyim ve bilgileri buralara taşımışlardır.

"Denetim altındaki bölgelere taşınan ve yeni yerleşim örgütlülükleri yaratan sivil nüfus 1984 sonrasında FMLN tarafından benimsenen stratejiye katkıda bulundu: isyancılar ülke topraklarının

üçte birini denetim altında tutuyor buna karşın birliklerini, güçlü bir sivil destek temeli oluşturmak için çalıştıkları daha küçük bir alanda yoğunlaştırıyorlardı. Denetim altındaki bölgelerdeki siviller yasallık kazanmayı ve yerel ihtiyaçları karşılamayı amaçlayan örgütlenmeler yarattılar. FMLN'den bağımsız oldukları iddiasını sürdürürken ona bir temel oluşturmaya çalıştılar ("El Salvador'da", 2002)."

Chatalatenango ve Morazan'daki yerleşim konseyleri kendi okullarını açtılar. En temel sıkıntıları öğretmen, okul binası ve ders araç-gereçleri temininde yaşanıyordu. Bazı köylerde var olan eski okul binaları tahrip edilmiştir ve bazılarındaysa önceden beri okul yoktur. Bazı yerlerde okullar bina olmaksızın faaliyete geçmiştir. Öğrenciler taşların üzerinde eğitim görmüşlerdir. Ayrıca köylüler ortak emeklerini koyarak dayanışma içinde okullara katkıda bulunmuşlardır.

Gönüllü öğretmenler her zaman en yüksek eğitim düzeyine sahip olanlar olmamışlardır. Çoğu, eğittiklerinden biraz daha eğitilmiş kişilerdir. Öğretmen olarak seçilmelerinin nedeni entelektüel yetenekleri değil "conciencia"dır: topluluğa ve eğitim hedeflerine olan bağlılıkları nedeniyle bu işte çalışmaktaydılar.

John L. Hammond El Salvador'daki halk eğitimi süreci hakkında genel değerlendirme yaparken özellikle halk eğitiminin topluluk ruhunun bir parçası olması durumuna vurgu yapmaktadır ve şöyle devam etmektedir:

"Öğretmenler, öğrenciler ve örgütçülerin hepsi de yaklaşımları ve çalışmalarında eğitimin topluluk yaşantısının bütünüyle olan ilişkisini vurgulamaktadırlar. Bu bütünleşme yüksek bir iç dayanışma düzeyine ve herkesin kolektif etkinlikler için bir şey yapma ve bu etkinliklerden bir şeyler kazanma duygusuna dayanmaktadır. FMLN denetimi altındaki köyler sıradan topluluklar değillerdi. Bu köyler 1970'lerin bilinçlenme ve örgütlenme deneyimlerine sahiptiler. Köylülerin önemli bir bölümü politik tercihlere sahipti, diğerleri ise baskıdan muzdaripti. Kolektif eylem, kaynak ve profesyonel personel yokluğunu telafi etmek için gerekli bulunuyordu. Kolektif çalışma her zaman zor olmakla birlikte, herkes topluluğa daha iyi bir yaşamın kaynağı olarak bakıyor ve bu yüzden de ona katkıda bulunma isteği duyuyordu ("El Salvador'da", 2002).

Özetle El Salvador'da toplum yaşamı ile halk eğitimi arasındaki ilişki iki temele dayanmaktadır. Bunlardan biri "halk eğitimi herkes içindir" ilkesi diğeri de "eğitimin insanların topluluğa katılımını hedefler" ilkesidir. Bu ilke üzerinden kurgulanan halk eğitimi de toplum hayatının ayrılmaz, zorunlu bir parçası olmuştur. John L. Hammond'un vurguladığı, El Salvador'daki halk eğitimi sürecinin Freire'nin kuramından ayrılan yönleri de işte bu gerçeklikten doğar. Aslında bu ayrılma bir kopuş değil zenginleştirme anlamına gelmektedir:

"Freire, eğitimcilerin eğitim etkinliğini ilk anda sadece eğitim için başlattığını; politik içeriği öğrencileri motive etmek üzere eğitimle kaynaştırdığını ve öğrencilerin de derslerin yarattığı ortamın bir sonucu olarak politikleştiklerini varsaymaktadır. Bu durumda politik eylemi de bir başlangıç nedeninden çok, halk eğitiminin bir sonucu olarak görmektedir. Ama El Salvador'da daha çok tersi gerçekleşmiştir. Politikleşme, eğitimin sonucundan çok bir ön koşuldur; eğitim etkinlikleri varolan bir politik hareketin ihtiyaçları doğrultusunda başlatılmıştır. Eğitimciler de -daha iyi eğitilmiş kişilerden eğitim almış olmalarına karşın- öğrencilerle aynı topluluğun üyeleridir. Bu bakımdan Salvador deneyimi Freire'nin

yöntemine önemli ekler yapan ilkeler önermektedir ("El Salvador'da" , 2002)."

Sonuç olarak El Salvador'daki mücadele sürecinde mücadeleyi destekleyenlerin insani niteliklerinin geliştirilmek zorunda olduğuna ve herkesin eğitim görme hakkı ve yeteneği olduğuna inanıldığından eğitime, özellikle halk eğitimine büyük önem verilmiştir. Eğitim sayesinde bireylerin yeterlilikleri yükseltilmiş, bütünsel gelişme, ideolojik yetkinleşme sağlanmış, örgütlenme çabaları başarıya ulaşmıştır. Kısaca özetlersek El Salvador'da yaşanan bu süreç John L. Hammond'un dediği gibi "insanların mücadele tarafından eşit kılınacağına ve onları gerçekten eşit kılma çabasına olan inancın somut ifadesidir" ("El Salvador'da", 2002).

#### **4.4. Brezilya'da Halkın Eğitimi (Popular Education in Brasil)**

Brezilya'da bu tezin konusu içerisinde de yer alan önemli radikal halk eğitimi pratiklerinin yaşandığı kent Porto Alegre'dir. Porto Alegre, Brezilya'nın güneyinde yer almakta olup Rio Grande do Sul eyaletinin başkenti ve bölgenin en büyük şehridir. 1979 yılında sendikalar, toplumsal hareketler ve diğer sol örgütlerin bir araya gelerek kurduğu Brezilya İşçi Partisi'nin (Partido dos Trabalhadores) başkanlık ettiği sol koalisyon tarafından 1989 yılından bu yana (Bu tezin yazıldığı sırada da bu koalisyon hala yönetimde bulunmaktadır.) yönetilmektedir. "Yerinden yönetim (belediyeçilik)" ve "yurttaş okulları" gibi radikal halk eğitimi pratiklerini başarıyla yürürlüğe koymuş bu koalisyonun temel felsefesi, amacı " 'ütopycı enerjiyi tekrar diriltmek', "yeni bir yaşamın temellerini oluşturmak, 'yeni bir ahlaki yaşam' (Gramsci) kurmak ve devletle toplum arasında... toplumsal etkinlik ve yurttaşlık bilincini yepyeni bir sisteme oturtan yeni bir sözleşme oluşturmak gibi farklı bir yaşam biçiminin temellerini gerçek bir toplumsal süreç olarak inşa etmektir" (Genro'dan aktaran Apple, 2004, 204).

##### **4.4.1. Yerinden Yönetim (Belediyeçilik) (Local Administration - Municipalism)**

Brezilya'nın Porto Alegre kentindeki yerinden yönetim (belediyeçilik) anlayışı eğitimden, sağlığa, siyasal eğitime, yönetime katılmaya, demokrasiye birçok alanı içinde barındıran önemli bir siyasal eğitim, radikal halk eğitimi pratiğidir. Ayrı bir başlık altında tartışılan "yurttaş okulları" projesi de Porto Alegre'de gerçekleşen yerinden yönetim (belediyeçilik) anlayışının kilit unsurlarından biridir.

Porto Alegre'deki Halk Yönetimi'nin uygulamaya koyduğu katılımcı, demokratik yerinden yönetim (belediyeçilik) anlayışının temel ögesi "katılımlı bütçe (Orçamento Participativo ya da OP)"dir. Katılımlı bütçe, kentin kaynaklarının yapılacak yatırımlar için yeniden dağılımı üzerine alınacak kararların tartışılması sürecinde aktif halk katılımını teminat altına alan bir mekanizmadır (Apple, 2004, 204). Katılımcı Bütçe hakkında daha da ayrıntılı bilgi vermek için şu alıntıyı yapmak yerinde olacaktır:

"Kısaca özetlemek gerekirse, OP, yerel ve konu odaklı genel kurullar, temsilciler meclisi ve OP Konseyini (COP) bünyesinde barındırır. Genel Meclis, 16 bölgenin her birinde ve beş konu başlığı üzerine iki kez toplanır. Daha küçük bölgelerde bu iki genel meclis toplantı arasında, belirlenen bu beş konu başlığı üzerine hazırlık toplantıları yapılır. Bu kongrelerin ve toplantıların üç temel hedefi vardır: bölgesel ve konu bazlı talepleri ve öncelikleri ve önem sırasında koymak; temsilciler meclisinin ve COP konseyinin üyelerini

seçmek; ve yönetim kadrosunun performansını değerlendirmek. Delegeler, COP ile yurttaşlar arasında aracı işlevi görürler ya da toplumda veya konu bazlı örgütlenmelerde (thematic organizations) katılımcılar olarak söz sahibi olurlar. Bu kişiler aynı zamanda bütçe konusunda alınan kararların yürütmesini de denetlerler. Konsey üyeleri, ihtiyaçların öncelik sıralamasını ve kaynak tahsisini belirleyen kriterleri oluşturup tanımlarlar ve yönetim tarafından sunulan Yatırım Planı teklifini oylarlar (Santos'tan aktaran Apple, 2004, 205)."

Katılımcı Bütçe uygulaması sadece yoksullaşan halkın maddi durumunu değiştirmemiş, aynı zamanda semtlerde yeni örgüt ve birliklerin oluşmasına önyak olan bir eğitim süreci de ortaya çıkarmıştır. Kent sakinleri "kendilerini güçlendirme" sürecine katılarak yaygın bir pedagojik projeye dahil olmuşlardır. Katılımcı Bütçe'ye tam katılım sağlayan örgütler kurularak bir politik öğrenme süreci başlamış, ve Katılımcı bütçe öz itibarıyla bir "demokrasi okulu"na dönüşmüştür. Apple, Katılımcı Bütçe içerisinde gerçekleşen öğrenmenin toplumsal yaşamın diğer alanlarına da aktarıldığını belirtmektedir. Aynı zamanda Apple, Katılımcı Bütçe içerisinde hükümet temsilcilerinin kendilerinin de "yeniden eğitilmesi" gibi daha önemli bir eğitimsel yönün de mevcut olduğunu söylemekte ve halk katılımının devlete halka daha iyi hizmet etmeyi öğrettiğini vurgulamaktadır. Buradaki "yeniden eğitim" kavramı oldukça önemlidir. Bu kavramın Marx'ın Feuerbach Üzerine Tezler'inden üçüncüsü olan ve burjuva ve kaba materyalist eğitim anlayışını eleştiren 3.Tez'den esinlendiği aşikardır. 3. Tez'de "Koşulların değiştirilmesine ve eğitime ilişkin öğreti, koşulların insanlar tarafından değiştirildiğini ve eğiticinin kendisinin de eğitilmesi gerektiğini unuttur. O nedenle, toplumu - biri diğerinin üstünde yer alacak biçimde - iki kısma ayırmak durumunda kalır. Koşulların değişmesi ile insan faaliyetinin ya da insanın kendisinin değişmesinin örtüşmesi, ancak devrimci pratik biçiminde kavranırsa ussal olarak anlaşılabilir (Marx ve Engels, 2004, 22)." denilmekte ve burjuva eğitim dizgesi eleştirilip yerine "devrimci pratik" konmaktadır. Alıntıda da anlaşılacağı üzere koşullar sürekli değiştiğinden eğitimin sürekli ve karşılıklı olması gerektiği vurgulanmaktadır. Dolayısıyla günümüzde değişime ve sürekli öğrenmeye vurgu yapan "yaşam boyu öğrenme" kavramının köklerinden birini de burada aramak gereklidir. Aslında Porto Alegre'deki Katılımcı Bütçe yoluyla uygulanan yerinden yönetim (belediyeçilik) pratiğinin gerçekleştirmiş olduğu "yeniden eğitim" dünyada çeşitli biçimlerde uygulamaya konan "yaşam boyu öğrenme" kavramının Marx'ın 3. Tezi'yle Freireci özgürleştirici eğitim kuramının radikal bir harmanı olduğunu söylemek yerinde olacaktır. Zaten katılımcı bütçe ve çeşitli katılım yollarıyla amaçlanan da ilk olarak Marx'ta ifadesini bulan daha sonra Freire'yle eğitim alanında daha kapsamlı şekilde kuramsal ifadesini bulan ve pratiği gerçekleştirilen "devrimci pratik" ve değişimi gerçekleştirmektir.

#### **4.4.2. Yurttaş Okulları (Citizen Schools)**

Yurttaş okulları, Katılımcı Bütçe (OP) ile eş güdümlü olarak kent için eğitim alanında Belediye Eğitim Müdürlüğü'ne (Secretaria Municipal de Educação, kısaltılmışı SMED) bağlı olarak faaliyet göstermektedir. Katılımcı Bütçe ilke ve anlayışları ile aynı doğrultuda işlev görmek, formel eğitimin ilk yıllarından başlayarak "demokratik kurumsal mekanizmaların oluşturulması sürecine kadar giderek, yurttaşlık için eğitimin 'güçlü' versiyonunu başlatmayı" amaçlamaktadır (Apple, 2004, 206).

Yurttaş okulunun ilkelerinin temelinde neoliberalizmin "müşteri" ve "tüketici" kavramlarının yerine ve bunların karşıtı olarak "yurttaşlık" kavramları yer almaktadır. Her ne kadar "yurttaşlık" kavramı Porto Alegre'deki yurttaş okullarında "müşteri" ve "tüketici" gibi neoliberal kavramların karşıtı olarak kullanılsa da zaman zaman neoliberal kuramın ortaya attığı "yönetişim" kavramı çerçevesinde neoliberal, piyasa yanlısı bir anlamda da kullanılmaktadır. O yüzden Porto Alegre'deki yurttaş okulunun temel taşı olan yurttaşlık kavramını sadece neoliberalizmin "müşteri" ve "tüketici" kavramlarının karşıtı bir kavram olduğundan bahsedip böylece bırakma yerine; bu kavramı derinlemesine açıklamak yurttaş okulu projesini anlamak açısından daha faydalı olacaktır.

Apple yurttaşlık okulunun temel taşlarından biri olan yurttaşlık kavramı hakkında şunları söylemektedir:

"Bu, rastgele bir kategori olmayıp, eğitim gibi alanlarda piyasa mantığını içselleştirmeye çalışan halihazırdaki girişimlere karşı mücadeleyi simgelemektedir. Bu nedenle de, devlet okullarında yurttaşlığın oluşmasına yapılan bir vurgu, bu söyleme ilişkin mücadele bağlamında okunmalıdır. 'Yurttaşlık' kategorisi, neoliberalizmin jargonunda önemli bir yer tutan 'müşteri' ya da 'tüketici' gibi kavramlara karşı dolaylı bir silah işlevi görmektedir.

Bu kategori, bir dizi piyasa ilişkisi içerisinde ifadelendirilebilecek tüketici fikrinin sunduğunun aksine, çok farklı özne konumları sağlamaktadır. Yurttaşlığın siyasi anlamı toplumsal açıdan daha eleştirel olan ve bireysel destek kadar kolektif desteğe de gerçek anlamda odaklanan yeni bir sağ duyunun oluşturulmasını hedefleyen düşünceler ve faaliyetler ile yeniden eklenmiştir (Apple, 2004, 209-210)."

Yine Apple'den aktarmaya devam edersek, ona göre "müşteri" veya "tüketici" terimlerine karşılık olarak "yurttaşlık"tan söz etmenin kamusal tartışma alanına politik sözcükleri sokmaya yönelik bilinçli bir girişim demektir. Ve şöyle devam eder:

"Projenin bir parçası da, marjinalleştirilmiş olan alternatifleri tartışmaların odağına taşımaktır. Bundan dolayı, birçok 'uzman'ın iddia ettiğinin aksine örneğin yoksullaştırılmış halk, Yurttaş Okulu'nun yarattığı kanallar vasıtasıyla toplumsal kaderlerini belirleme süreçlerine katılabilir. Sadece kendi sınırlarına çekilmiş kavramlar kamusal tartışma alanının merkezine taşınmamakta, aynı zamanda ve belki de daha önemlisi, toplumun ekonomik, sosyal ve politik nimetlerinden uzak tutulan, marjinal bırakılan grupların toplumda yer işgal etme, sesini duyurma ve toplumsal bir varlık gösterebilme hakları tanınmakta ve kabul görmektedir. Tüm bunları başarabilmek için, Yurttaş Okulu deneyimini meşrulaştırmak ve toplumsal açıdan görünür kılmak, neoliberalizmin kavramlarının dışındaki kavramlarla eğitim üzerine bir tartışma başlatmak, eğitimi neoliberal varsayımların tercih ettiği teknik ekonomist gerçeklikten kurtarmak ve onu, temel kaygısı toplumsal kurtuluştaki eğitimin rolüne odaklanarak sürekli bir mücadele verilmektedir (Apple, 2004, 211)."

Porto Alegre'deki yurttaş okulunun eğitim felsefesinin temelinde "eğitimin ülke sorunlarını çözeceği ve dolayısıyla eğitime daha fazla yatırım yapılması" fikri yer alır. Buradan hareketle Halk Yönetimi eğitim alanını, yoksullarının eğitim hakkının bilinçli bir şekilde göz ardı edildiği bir ülke olan Brezilya'da eğitimi "herkes" için öncelikli hale getirmek için kullanılmaktadır. Bilindiği gibi UNESCO'nun 1990 yılında Tayland'ın Jomtien kentinde gerçekleştirdiği "Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı"nda da "herkes" için eğitime vurgu yapılmıştır. Bu konferansta en yoksul ülkelerde çocuklarının

eğitim hakkının sürekli olarak ihmal edildiği kabul etmiş, ayrıca 1980'li yıllar boyunca süren yapısal uyum programları sonucunda özellikle kız çocukların eğitim haklarına yönelik ihmalin, uluslararası müdahalelerle hafiflemek yerine daha da ağırlaştığı vurgulanmıştır. Ve eğitim kalkınmanın merkezine bir kez daha yerleştirilmiştir. Fakat Porto Alegre'deki yurttaş okullarındaki "herkes için eğitim" anlayışı Jomtien Konferansı'nda dillendirilen "herkes için eğitim" anlayışından daha kapsamlı, daha politik ve radikaldir. Jomtien Konferansı'ndaki "herkes için eğitim" anlayışında mevcut sistemin topyekün değişimine yönelik bir çaba yokken Porto Alegre'nin yurttaş okullarının "herkes için eğitim" anlayışında bu çaba fazlasıyla mevcuttur hatta amaç daha adaletli, eşitlikçi, yeni bir sosyal düzen yaratmaktır.

Halk Yönetimi'nin eyalet, okullar ve halk arasında kurmak istediği katılıma dayalı yeni ilişki biçiminin temelinde eğitim yer almaktadır. İşte burada yurttaş okulu önemi bir yere sahiptir. Kapsamlı bir proje olan tüm kenti dönüştürme sürecine organik olarak bağlıdır ve bu sürecin temel bileşenidir.

Porto Alegre'de belediyelere bağlı okullar kentin en yoksullaştırılmış, eğitim kurumu ve programları açısından ciddi ihtiyaca sahip semtlerinde (favelalar) kurulmuştur. Dolayısıyla yurttaş okulları da yoğunluklu olarak buralarda kurulmuştur. Bu yoksul semtlerde yurttaş okulu projesi "yurttaşlara, kendilerini yaşamın metalaştırmasına isyan eden değerlerin aktarıcısı olarak görme olanağı yaratmaktadır... Yurttaş Okulu'nda, tarihin, kapitalist ihtiyaçların bir tezahürü olarak önceden örgütlenmiş bir hareket olduğu düşüncesinin taşıyıcılığını yapan konformist ve yabancılaştırılmış pedagoji inkar edilir (Genro'dan aktaran Apple, 2004, 214)."

Peki konu içinde sıklıkla bahsettiğimiz katılım, yurttaş okulu içerisinde hangi kurumlar aracılığıyla nasıl yürütülmektedir? Bu amaçla "Katılımcı Eğitim Meclisi" adında demokratik, müzakereci ve katılımcı bir forum kurulmuştur. Daha sonra ise katılımcı bütçenin önemli deneyimlerinden yararlanılarak "kentteki okulların (school community)<sup>2</sup> politikalarına rehber olacak örgütsel ilkeleri oluşturmak" amacıyla "kurucu meclis" adında bir meclis kurulmuştur. Kurucu mecliste, eğitimin "temel normatif hedefi", belediyeye bağlı okullarda radikal demokratikleşmeyi üç aşamalı şekilde sağlamak olarak belirlenmiştir. Bu üç aşama "yönetimin demokratikleştirilmesi", "okula erişimin demokratikleştirilmesi" ve "bilgiye erişimin demokratikleştirilmesi" biçimindedir (Apple, 2004, 215). Apple okulların, yönetimin demokratikleşmesi ve bu ikisi arasındaki bağlantı konusunda şu tespitinde bulunmaktadır:

"Halk Yönetimi için, yönetimin demokratikleşmesinin basit bir 'teknik' durum değil, aynı zamanda politik ve ahlaki bir konu olduğunu belirtmek önemlidir. Bu, okul içi ilişkilerde, okul ile halk arasında ve okul ile merkezi yönetim (SMED) arasındaki ilişkilerin demokratikleştirilmesini içerir. Bu, hem öğretmenlerin, çalışanların, velilerin ve yöneticilerin Porto Alegre'deki eğitim hakkındaki demokratik kararların oluşturulması sürecine katılmalarını sağlayacak

<sup>2</sup> Brezilya yurttaş okulları kapsamında geçen, "school community" kavramının karşılığı olan "okul" kavramı sadece öğrencileri, öğretmenleri ve okul yönetimini kapsamaz. Okulla bir şekilde ilişkili olan tüm kesimleri (veliler, okul çalışanları, semt sakinler ve diğer kesimleri) kapsayan daha geniş bir anlama sahiptir. Dolayısıyla Porto Alegre'deki yurttaş okulları ve diğer okul deneyimlerinden bahsederken okul kavramını bu bağlamda ele almak gerekmektedir.

mekanizmaların oluşturulmasını, hem de kolektif olarak alınan kararların uygulanmasını sağlayacak bir denetim sisteminin yaratılmasını gerektirir. Bu durum, okul ve okul sistemlerinin, eğitimsel ve yönetsel alanların bir parçası olarak halk kültürünün merkezi öneme sahip olmasının kabulüne de dayanmaktadır. Bu anlamda, yönetimin demokratikleşmesi açık bir eğitimsel süreçtir, çünkü hem eyalet temsilcilikleri hem de halk, toplumun iradesini yansıtacak yeni mekanizmaların nasıl oluşturulacağını birlikte öğrenmektedir (Apple, 2004, 216)."

Yurttaş okulundaki demokrasi, katılım gibi kavramlara değindikten sonra "eğitim kademeleri", "gelişim grupları" ve "öğrenme laboratuvarı" gibi kavramlara değinmek yerinde olacaktır.

Yurttaş okullarında geçerli olan "eğitim kademeleri" uygulaması düzeyleri bir yıllık süreçler biçiminde birbirinden ayrılan birden sekize kadar temel eğitim olarak adlandırılan geleneksel eğitim kademelendirilmesinin yerine uygulamaya konulmuştur. Buradaki amaç farklı bir "öğrenme/zaman" kavramı kullanarak öğrenciyi cezalandırmamaktır. Bu yeni sistemde, öğrencilerin "öğrenmiş olduklarını kanıtlamak zorunda oldukları bir zaman olan geleneksel ders yılı bitimleri" daha farklı bir zaman örgütlenmesinin uygulanabilmesi için kaldırılmıştır (Apple, 2004, 217-218).

Eğitim kademeleri yoluyla belediyeye bağlı okullarda gerçekleştirilmek istenen radikal demokratikleşmenin adımlarından biri olan bilginin demokratikleşmesi de hedefler arasındadır. Ayrıca eğitim kademeleri, okullarda kolektif örgütlenmeyi ve disiplinlerarasılığı geliştirerek her bir öğrencinin kendi ritmine, zamanlamasına ve deneyimlerine saygı göstermeyi amaçlamaktadır. Kademelerin oluşturulması yoluyla okullarda dışlanma, başarısızlık ve okul bırakma olaylarının önüne geçmeyi ve bunlara maruz kalıp günah keçisi ilan edilen öğrencilerin suçlanmasını süreklileştiren mekanizmaların ortadan kaldırılmasını amaçlamaktadır. Eğitim kademeleri uygulamasına göre okullarda öğrenciler, bir yıldan diğer yıla, bir kademe içerisinde ilerleme kaydederler. Bu uygulama "başarısızlık" kavramı ortadan kaldırılmıştır. Fakat Yerel Eğitim Müdürlüğü (SMED) daha sonraki süreçte dışlanma mekanizmalarının ortadan kaldırılmasının yeterli olmadığı ve bunun "bilginin demokratikleşmesi" hedefine ulaşmak için tek başına yeterli olmayacağı kanaatine varmıştır. Buradan hareketle yurttaş okulunda öğrencilerin sürece dahil edilmelerini garanti almak amacıyla bir dizi mekanizma geliştirmiştir. Bunlardan bir tanesi de "gelişim grupları"dır (Apple, 2004).

Gelişim gruplarındaki amaç, geçmişte çok yönlü başarısızlığı olan öğrencilerin, bu deneyimleri yüzünden var olan eğitim açıklarını telafi etmelerini ve motivasyon sağlayarak kendi öğrenme hızlarında bir öğrenme gerçekleştirebilmelerine uygun bir ortamı sağlamaktır. Gelişim grupları sadece Porto Allegre'deki diğer okullardan değil, diğer kent ve eyalet okullarından gelen "çok yönlü başarısızlık" deneyimlerine sahip öğrencilerin yaşlarına uygun kademelere uyumlu bir biçimde dahil edilebilmelerini de sağlamaktadır. Burada söz konusu olan öğrencinin okula uyumu şeklindeki klasik uygulamanın aksine okulun öğrenciye uyumunun sağlanmasıdır.

Öğrenme laboratuvarı uygulaması ise "eğitim kademeleri" ve "gelişim grupları"yla beraber diğer bir önemli uygulamadır. Öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilecek yeni bir kuruma ihtiyaç olduğu düşüncesinden hareketle oluşturulmuştur.

Tüm bu yurttaş okuluna özgü uygulamaları ve kurumsal yapılanmayı anlattıktan sonra "Yurttaş okulu bilgi kuramını oluştururken neyi temel alır? 'Resmi' bilgiye bakışı nasıldır? Müfredatını oluştururken

neyi temel alır?" gibi sorulara yanıt verebiliriz. Bu sorulara kısaca yanıt verdikten sonra yurttaş okulunda başarının değerlendirilmesi sürecine dair bilgilendirmede bulunarak yurttaş okulları başlığını sonlandıralım.

Müfredatın oluşturulması süreci, "neyin bilgi sayılması gerektiği" konusundaki epistemolojik kavrayıştan geçer. Yurttaş okulunun da bu konuda kendine özgü bir epistemolojik bir kavrayışı vardır. Yurttaş okulu evvela bilgi için kullanılan "merkez" ve "çevre" kavramlarını sorunlu bulur. Buradan hareketle eğitim programına ait bilginin oluşturulmasında başlangıç noktasının sadece içerik açısından değil perspektif açısından da halkın kültürü olduğunu ifade eder. Yurttaş okulunda bütün eğitim süreciyle hedeflenen, daha önceki ayrıcalıkların tersine çevrilip yerine tarihsel olarak ezilmiş ve dışlanmış olan gruplara hizmet sunulmasıdır.

Yurttaş okulundaki bilgi oluşturmaya yönelik yeni epistemolojik kavrayışın ve sürecin sonucunda "tematik bütünler" fikri ortaya çıkmıştır. Tematik bütünler uygulamasının işleyişi şöyledir: Önce faaliyet araştırması<sup>3</sup> yöntemi yoluyla toplumun çıkarı olduğu veya kaygı gösterdiği alanlarla ilgili sorular sıralanır. Sonra bahsettiğimiz bu çıkar ve kaygılar öğrencileri disiplinlerarası bir tarza yöneltecek ve belirli bir süreliğine sınıfın faaliyetini yönlendirecek olan tematik bir bütün haline getirilir. Bu sayede; geleneksel, katı kurallara bağlı disiplinler yapı kırılarak, genel disiplinler arası alanların inşa edilmesi amaçlanmaktadır (Apple, 2004).

Bahsettiğimiz tematik bütünler uygulamasının nasıl işlediğine dair Apple'nin bu uygulama hakkında verdiği somut örnekten alıntı yapmak süreci daha net kavramak açısından faydalı olacaktır. Apple'nin verdiği örnek şu şekildedir:

"Okullardan birisi tematik bütünlerini toplumun belirli bir takım çıkarları ve sorunlara doğrudan etkisi olan konuları incelemek amacıyla 'toplumsal tarih' alanında oluşturdu. Bileşimin odağında halkın yaşam standardı konusu vardı. Üç alt-tema belirlendi: kırdan kente göç ettirilme, toplumsal örgütlenme ve mülkiyet. Kırdan kente göç ettirilme alt-temasında işlenen konular artık favelalarda yaşayan ama asıl olarak Brezilya'nın kırsal bölgelerinden göç ederek gelmiş olan halkın kökenlerini ortaya çıkarıyordu. Bu, kırsal alanda hiçbir şeyleri kalmadığında, daha fazla dışlanmadan başka bir şey bulamayacakları favelalara gelen halkın ortak hikayesidir. Bu alt-temada tartışılan konular göç hareketleri, kentlerdeki aşırı nüfus, 'vasıfsız' işgücü ve marjinalleşmedir.

Toplumsal örgütlenme alt-temasında, konular maddi, siyasi, mekansal ve sosyo-kültürel ilişkiler temelinde sıralanıyor ve halkın örgütlenmesi üzerine önemli sorunları ortaya koyuyordu: bazı yerel grup ve meclislerdeki eleştirel olmayan aşırı pragmatizm, mahalle örgütlenmeleri ve katılımcı bütçe (OP) arasındaki bağlantılar ve dindarlık, bedensel ifadeler, Afrika kökenlilik, dans grupları ve 'samba okulları' gibi kültürel konular. Üçüncü alt-tema olan mülkiyet konusunda, konular açıkça, favelada yaşayan ailelerin yaşam koşullarına geldi: tapuları olmadan yasal olmayan arazilerde yaşamak, altyapı eksiklikleri içerisinde yaşamaya çalışmak ve yurttaşlar olarak hakları için sürekli bir mücadele etmek zorunda olmak (Apple, 2004, 221-222)."

<sup>3</sup> Faaliyet araştırması öğretmenlerin çalıştıkları semtte öğrencileri, velileri ve tüm halkı da dahil ettikleri araştırmadır (Apple, 2004, 221).



Tematik bütünler yönteminin en önemli özelliği öğrencilerin tarih veya sosyal ve kültürel çalışmaları kendilerinin gerçek sorunlarına ve çıkarlarına hiç değinmeyen kitaplar yerine; kendi ailelerinin tarihsel deneyimlerinden başlayarak öğrenmeleridir. Ayrıca tematik bütünler kavramı Freire'nin "anamlı konusal" kavramıyla benzeşmektedir ve Freire'nin "anamlı konusallar" aracılığıyla gerçekleştirdiği okuma-yazma öğretim sürecinin bir benzeri, bu süreçten esinlenerek "tematik bütünler" aracılığıyla yurttaş okullarındaki eğitim süreçlerine taşınmıştır.

Peki yurttaş okulunda başarının ölçütü nedir? Aslında başarının nicel bir ölçütü yoktur. Başarının ölçütü niteldir. Öte yandan bu yetişkin eğitiminin doğası gereği de böyledir. Yetişkinler not gibi bir fiziksel ölçüt almak için değil ihtiyaçları doğrultusunda eğitim sürecine dahil olurlar. Benzer şekilde yurttaş okullarındaki başarının ölçütü de bireyin öğrenme süreci sonucunda elde etmek istediğini, elde edip edememesine bağlıdır. Diğer bir deyişle yurttaş okulunda başarının ölçütü sorunu yaşayan insanların sorunu çözme yetisi olan ayrıcalıklı kişiler olup olmamalarıyla doğru orantılı olarak belirlenmektedir.

Sonuç olarak yurttaş okulu projesi çeşitli yaşlardan örgün eğitim öğrencileri de dahil olmak üzere, öğretmen, okul yöneticisi, veli ve okulla herhangi bir şekilde bağı olan tüm unsurların unsurların "yurttaşlık", "demokrasi", "eşitlik" ve "adalet" kavramları üzerinden kendi kendilerini çok kültürlülüğü destekleyen bir ortamda politik eğitime tabi tuttukları karma ve radikal bir halk eğitimi dizgesidir. Ayrıca yurttaş okulu, Paulo Freire'nin yaklaşımından hareketle " 'bilenler' ve 'öğretecek olanlar' (yönetim) ile 'bilmeyenler' ve 'eğitilmesi' gerekenler ayrımını ortadan kaldırmıştır. Sadece eğitim üzerine değil, tüm toplum üzerine de yeni bir düşünce biçimi geliştirmiştir (Apple, 2004, 228)."

#### **4.5. Venezuela'da Halkın Eğitimi (Popular Education in Venezuela)**

Venezuela'da radikal halk eğitimi deneyimi olan Bolivarcı Çevreler'e (Halkalar) spesifik olarak geçmeden önce Venezuela toplumsal dokusunda, siyasal yaşamında önemli yer teşkil eden "barrio" ve "nucleo" gibi kurumları açıklamak yerinde olacaktır. "Bolivarcı Çevreler", "barrio" ve "nucleo" adı verilen tüm bu kurumlar birbirileriyle bağlantılıdır ve birbirinin içine geçmiştir. Diğer bir deyişle örgütlenme düzeyi ve eğitim birbiriyle kopmaz şekilde bağlantılıdır.

Nucleo kelimesinin Türkçesi "çekirdek"tir. Venezeula'da Chavez Hükümeti'nin başlattığı "devrim" adı verilen sürecin çekirdeği sayılabilecek yapılardır. Yıllardır girilemeyen, giderek içine kapanmış bir yaşam alanı oluşturan gecekondu gettosu olan barriolarda kurulmuş toplum merkezlerine nucleo denilmektedir. Nucleolardaki barrio halkı daha önce iflas nedeniyle terk edilmiş fabrikalara girmiş, kendi karar verdikleri üretim alanlarında kendileri için ve eşit koşullarda çalışmaya başlamışlardır (Temelkuran, 2006).

Nucleolarda üretim merkezlerinin etrafında sosyal ve kültürel bir alan kurulmaktadır. "Kooperatifi, yani üretim alanını merkez alan yapılanmanın etrafında devletin üretimde, dağıtımda ve satışta sübvans e ettiği çok ucuz gıdaların satıldığı bir market; Chavez hükümetinin Küba'dan davet ettiği doktorların çalıştığı barrio kliniklerinde yazılan reçetelerle bedava ilaç alınabilen eczaneler bulunmaktadır. Aynı zamanda bu nucleolarda eğitim amaçlı çalışmalar da yapılmaktadır. Chavez hükümetinin başlattığı ulusal düzeydeki okuma

yazma seferberliği merkezleri; ekonomik nedenlerle liseyi ve üniversiteyi bırakanlar için yaşadıkları veya çalıştıkları yerde eğitimlerini devam edebilmeleri için kütüphaneler; çocuklar için mini-futbol sahası; gönüllü öğretmenlerin çalıştığı tiyatro, müzik ve dans dersleri için bir alan... Her barrionun kendi seçim ve yeterlilikleri ile belirlenen üretim ve etkinlik alanları çoğaltılabilmektedir (Temelkuran, 2006, 16-17)."

Barrio'nun Türkçesi "mahalle" demektir. "Ancak Caracas'ta 'barrio' denince aklınıza gelmesi gereken yer, şehrin herhangi bir mahallesi değildir. Barrio, Venezuela'da ve özellikle başkent Caracas'ta şehirlerin etrafını saran yüksek tepelerde birikmiş, kiremit renkli, binlerce küçük kulübenin oluşturduğu dev gettolara, varoşlara denmektedir. Aralarındaki dehlizler daracık olduğu için uzaktan yekpare görünen bu kulübe kalabalığı, şehirdeki inanılmaz yoksulluğun mekanıdır. Kiremit rengi olmaları ve hep öyle kalmalarının da bir anlamı vardır. Yoğun olarak Katolik olan Caracas'a Papa'nın bir ziyareti sırasında, şehrin belediye başkanı, barrioların daha sık görünmesi için evlerin hepsinin beyaza boyanmasını ister. Ama barriolar hep birlikte 'kendileri gibi, yani kiremit rengi kalmak' için direnirler. Yoksulluğun saklanmadığı, barriolarda yaşamının tek başına bir toplumsal kimlik oluşturduğu bir ülkedir Venezuela. Barriolar, son derece ironik bir biçimde şehrin Batı yakasında yer alırlar. Şehrin Doğu yakası zenginlere aittir (Temelkuran, 2006, 22-23)." Kısacası barriolar hem bir yerleşim alanıdır hem de ülkenin keskin sınıfsal ayrımları ve toplumsal sınıflar arasındaki uzaklığı temsil eden mekanlardır. Sınıflararası mekansal ayrışmanın yoksullar adına somutlaştığı yerlerdir.

Barrio ve nucleoya bu kısa değinmemizden sonra "Bolivarcı Çevreler", "Barrio Adentro" ve "misyonlar"a geçelim.

#### 4.5.1. Bolivarcı Çevreler (Halkalar) (Bolivarian Circles)

Bolivarcı Çevreler'in (Halkalar) orijinal adı "Circulos Bolivarianos"tur. Genellikle Bolivarcı Çevreler olarak yapılan çeviriye Ece Temelkuran'ın kavramsal itirazı söz konusudur. Ece Temelkuran söz konusu çevirinin "Bolivarcı Halkalar" biçiminde de çevrilebileceğini hatta bu şekilde yapılan çevirinin daha makul olduğunu beyan etmektedir. Ve bunu şu gerekçeye dayandırmaktadır: " ... bu en küçük yerel birimlerde örgütlenen bu inisiyatif birbirine eklenildikçe ortaya bir 'devrimci zincir' çıkıyor (Temelkuran, 2006, 175)." Fakat çalışma boyunca bu çeviri farklarına/tercihlerine dikkat edilmeyecektir. Dolayısıyla çalışma boyunca "Bolivarcı Çevreler" ve "Bolivarcı Halkalar"dan her ikisi de "Circulos Bolivarianos"un çevirisi olarak kullanılacaktır.

Bolivarcı Halkalar, 2000 yılında mahalle toplulukları olarak ortaya çıkmıştır. İlk başlarda 1999 yılında kabul edilen "Bolivarcı Anayasa"nın tanıdıkları hakların ve görevlerin tanıtılması ve buldukları bölgelerin gelişmesi için projeler üretilmesi ve geliştirilmesi gibi alanlarda faaliyet göstermişlerdir. Daha sonra ise sağlık ve eğitim gibi daha büyük ölçekli konuları da gündemlerine almaya başlamışlardır. "Örgütlenmeler somut yapılara dönüştüğünde Bolivarcı Çevreler, kendi topluluklarını etkileyecek konularda karar alma süreçlerine katılma isteklerini dile getirmeye başlamışlardır (Temelkuran, 2006, 176)." Chavez'in 2001 yılında Bolivarcı çevreler oluşumunu demokratik katılımın temel mekanizması olarak ilan etmesiyle beraber, o güne kadar kurulmuş benzeri örgütlenmeler de Bolivarcı Halkalar adı altında toplanmıştır. Başlangıçta dayanışma amacıyla kurulan bu örgütlenmeler, zamanla ideolojik ortaklık ve birliktelik

kurmaya başlamışlar ve bu ortak zemin üzerinden hareket etmeye başlamışlardır (Temelkuran, 2006).

Bolivarcı Halkaların en önemli amacı kendi bölgelerini etkileyecek konularda, konunun muhatabı olan buldukları yerdeki insanların karar alma süreçlerine katılımını sağlamaktır. Katılımın sağlanacağı konular, mahallenin alt yapısının iyileştirilmesinden, kültürel çalışmaların yaygınlaştırılmasına, ulusal düzeydeki programlara katılımın sağlanmasına kadar değişen geniş bir yelpazede yer almaktadır (Temelkuran, 2006).

Bolivarcı Halkalar, 7 ila 10 kişiden oluşan yapılardır. Çocuk parkı yapımı, biçki-dikiş kursu, bayındırlık hizmetlerini takip etmek, Bolivarcı anayasa hakkında bilgi vermek, okuma-yazma öğretmek gibi oldukça geniş yelpazede faaliyet göstermektedir. Aynı zamanda "Chavez hükümeti başta eğitim, sağlık ve barınma olmak üzere" yerel ihtiyaçlara bir taban örgütlenmesi olan Bolivarcı Halkalar üzerinden müdahale etmektedir (Torlak, 2008).

Ulusal bir örgütlenme olan Bolivarcı Halkalar, çıkış noktalarının aksine Venezuela ile sınırlı değildir. "Bolivarcı devrim" in ilkelerini kendi ülkelerine taşımak isteyenlerde "Uluslar arası Bolivarcı Çevreler" örgütüne katılıp kendi yaşadıkları yerde Bolivarcı Halkalar kurabilmektedirler. 2006 yılı itibariyle sayısı artan bu Venezuela dışında yer alan bu halkalar Miami, Almanya, Paris ve Şili'de kurulmuştur. Yine 2006 yılı itibariyle tüm Bolivarcı Halkalar'ın üye sayısı yaklaşık olarak iki milyondur (Temelkuran, 2006).

Tüm bunların yanında siber alanda da Bolivarcı çevre örgütlenmesi mevcuttur. Adı "Siber Bolivarcı Çevre"dir. Daha çok gençler ilgi göstermekte ve internet üzerinden iletişim kurmaktadır. Ayrıca kendi yaşadıkları yerlerde Bolivarcı Çevreler örgütlenmesini başlatmak için resmi, merkezi bir kayıt bürosu bulunmamakta, kendi ülkelerinde Bolivarcı Çevreler kurmak isteyenler "Cbi-Cyber Solidarity" ile iletişim kurarak Bolivarcı Çevre kurduklarını ilan edip uluslar arası ağa eklenmektedirler (Temelkuran, 2006).

Bolivarcı Halkalar'ın örgütlenmesinin içerisinde adı Bolivarcı Ev olan bir taban örgütlenmesi de yer almaktadır. Bolivarcı Ev'in orjinal adı "Casa Bolivariano"dur. Bolivarcı Çevreler örgütlenmesinin yüzlerce bürosundan biridir. Aynı zamanda bu ve benzeri örgütlenmeler "tıpkı devrimin çekirdekleri kabul edilen nucleolar gibi devrim sürecini başlatan ve yürüten temel taban örgütlenmelerinden biri"dir (Temelkuran, 2006, 168).

Yine Temelkuran, Bolivarcı Halkalar'ın işlevini bir Bolivarcı Ev'in camındaki camındaki ilanlara bakarak açıklar:

" 'Bilgisayar kursu için başvurular gelecek ay başlıyor.'

'Okuma yazma kursları bu dönem yeniden verilecek.'

'Mahallemizdeki meclise siz de katılın.'

İlanlara bakarken yanımıza yaklaşan orta yaşlı adam nasıl yardımcı olduklarını anlatıyor. Hem bir dayanışma merkezi hem Türkiye'deki Halkevleri benzeri bir örgütlenme olan Bolivarcı Çevreler'in aynı zamanda katılımcı demokrasi için birer dinamik oluşturduğundan söz ediyor (Temelkuran, 2006, 168)."

Alıntıdan da görüleceği üzere Bolivarcı Halkalar Latin Amerika'daki diğer radikal halk eğitimi pratikleri gibi okuma-yazma kurslarını temel alarak hareket etmektedir ve katılımcılık, katılım, demokrasi kavramlar işleyişinin temelinde yer alacaktır. Ayrıca daha sonra "misyonlar" başlığı altında tartışılacak okuma-yazma eğitiminin sadece "Bolivarcı Çevreler" in düşüncesi olmadığını hükümetin yetişkin

alanındaki çeşitli misyonlarının en önemlisinin okuma yazma olduğunu da belirtmek yerinde olacaktır.

#### **4.5.2. Barrio Adentro (Barrio'nun İçinde) (In Barrio)**

Barrio Adentro, tek başına ele alındığına bir eğitim projesi değildir. Aslında çeşitli şekillerde tezahür eden eğitimden yoksun bulunma durumunun sağlık hizmetlerinden yoksunlukla bağlantılı nedenlerini bertaraf etmek niyetlerinin arasındadır. Diğer bir deyişle temel amacı sağlık hizmetinden yoksun olan kesimlere sağlık hizmeti ulaştırmak olup ek olarak bireylerin, özellikle yetişkinlerin eğitim hizmetlerine katılımını engelleyen sorunları ortadan kaldırıp, eğitimin her kademesinde katılımı sağlamayı hedeflemektedir.

Barrio Adentro, hükümet içerisinde "Halkın devrimi içselleştirmesini sağlayacak araç ne olacaktır?" sorusu üzerinde başlayan tartışma sonucunda ortaya çıkmıştır. Sosyal karakterli bir misyondur ve sosyal programları hayata geçirmiştir. Barrio Adentro çalışması özellikle Caracas'ın en ücra yerlerinde başlamıştır. Kendisi de doktor olan bir Venezuela yurttaşının evinde, halka en kritik sağlık sorunlarında 24 saat hizmet verme parolasıyla göreve başlamıştır (Özbudun ve Demirer, 2010).

Barrio Adentro konusunda Venezuela Bolivarcı Hükümet Bakanlar Konseyi Daimi Sekreteri Freddy Bernal Rosales şunları söylemektedir:

"Niçin Barrio Adentro'ya yoğunlaştık? Özellikle en ücra köşelerden başladık, buralar hükümetin daha önce ulaşmadığı yerlerdi. En yakıcı sorun oradaydı. Buralardakilerin çoğu günde bir öğün yemek yiyen, hatta bir gün yiyip bir gün yiyemeyen, yarının ne olamayacağı kesimlerdi. Bunların içerisinde birçoğu ne okumayı ne yazmayı biliyordu. Bunların birçoğunun okuyamama nedeni görememeleriydi, görme sorunlarıydı. Yıllarca gülmeyen insanlar vardı, çünkü dişleri yoktu. Hiç alt yapısı olmayan yerler vardı. Buradan gıda misyonu çıktı. Bu sayede insanların çoğu günde iki öğün yemek yiyebiliyor (Özbudun ve Demirer; 2010)."

Alıntıdan da çıkarılabileceği üzere Venezuela hükümeti eğitim sorununu "basit bir eğitim hizmetine katılma durumu olarak algılamamaktadır. Ve bu sorunu beslenme, sağlık, toplumsal dışlanma vb. konularla bağlantısı olan, eğitimi katılımı toplumsal koşullardan soyutlanmış bir yasal hak olarak görmeyen, yasal düzlemde tanımış olduğu eğitim hakkının kullanımını engelleyen koşulları da ortadan kaldırmayı hedef olarak önüne koyan bir bakış açısıyla çözmeye çalışmaktadır.

#### **4.5.3. Misyonlar (Missions)**

Venezuela'da "misyon" adı altında birçok alanda toplumsal değişimi amaçlayan hükümet programları mevcuttur. Bunlar çoğunlukla eğitim, sağlık, barınma, beslenme ve demokratik katılım-yönetim gibi alanları kapsamaktadır. Çalışmamızın araştırma konusu açısından önem teşkil edenleri Robinson I, Robinson II, Sucre ve Ribas misyonlarıdır. Ama bu misyonlara geçmeden önce misyon kavramını tanımlamak, belli başlı misyonlardan ve Venezuela'daki "Bolivarcı Eğitim Sistemi"nden bahsetmek yerinde olacaktır.

Hugo Chavez'in iktidara gelmesiyle beraber ülke genelinde kitlesel katılımı öngören çok sayıda sosyal adalet ve güvenlik programını yürürlüğe konmuştur. Bu programların her biri de "misyon" olarak adlandırılmıştır. Temelkuran'a göre bu projelere misyon adı verilmesinin bir diğer nedeni de, bu projelerin yoksulların hayat koşullarının iyileştirilmesini, yoksullar aleyhine bozulan toplumsal eşitliğin yeniden sağlanmasını amaçlayan, toplumsal adalet için

çalışan "bir tür misyoner" çalışmasını özendirmesidir (Temelkuran, 2006, 54).

Misyonların finansmanı büyük oranda, devlet tekeli olan petrol şirketi PDVSA tarafından sağlanmakta, kalan kısmı ise diğer kamu kuruluşları tarafından finanse edilmektedir (Temelkuran, 2006).

Misyonlardaki en genel amaç rekabet ve piyasa odaklı neoliberal ekonomi ve yaşam anlayışını, bunun etrafında gelişen "ilişki kültürünü" yıkıp yerine dayanışma ve eşitlik odaklı yeni bir hayat kurmaktır (Temelkuran, 2006).

Venezuela'daki misyonların bazıları ve amaçları kısaca şöyledir: Guaicaipuro Misyonu ile topraksız köylülere arazi dağıtılması hedeflenmiş ve bu kapsamda binlerce hektar arazi topraksız köylülere dağıtılmıştır. Habitat Misyonu ile evsizler için yeni ve bedava konutlar, yaşam alanları inşa etmek hedeflenmiştir. Ayrıca yeni yapılacak bu alanların buraları paylaşacak insanlar tarafından tasarlanması, ortak yaşam alanları içinde nelerin yapılacağına dair kararların verilmesi sürecine orada yaşayan insanların katılması, bütün inşa süreçlerinin kentsel katılım çerçevesinde gerçekleştirilmesi gibi ilkeler temelin misyonun işleyişinin temeline konulmuştur. Mercal Misyonu ile yoksullar için çok düşük fiyatlı yiyecek üretimi ve dağıtımını örgütlemek amaçlanmıştır. Ayrıca Venezuelalıların besleyici, organik ve yerli üretim gıdalara erişiminin sağlanması misyonun hedeflerinden biridir. Identidad misyonu ile en az yirmi yıldır Venezuela'da yaşayan ama başka bir ülkede doğmuş ya da barrio'larda yaşadığı için kayıtlara geçmemiş 400 bin kişiye kimlik verilmesi amaçlanmıştır. Miranda misyonu ile yoksul ailelerden gelen Venezuelalı gaziler ve eski askerlere sosyal faydalar sağlamak amaçlanmıştır. Vuelta Al Campo Misyonu ise bir tür "köye dönüş projesi"dir. Büyük kentlerde yaşayan işsizlerin kendi istekleriyle kırsal alana, yeni açılan tarım bölgelerine dönmelerini ve buralarda tarımla uğraşmalarını hedeflemektedir. Ve son olarak Vuelvan Caras Misyonu'nun amacı ise Venezuela toplumunun, toplumsal katılım aracılığıyla, "devrimci hükümetle" işbirliği içinde ülkenin sosyal ve ekonomik dönüşümüne eğitim ve çalışma yoluyla katılımını sağlamaktır (Temelkuran, 2006).

Diğer misyonlar hakkında kısaca bilgi verdikten sonra eğitim konusunda faaliyet gösteren misyonları irdelemeye geçmek yerinde olacaktır.

Robinson I ve Robinson II Misyonu, okuma-yazma ve temel matematik öğretme seferberliğini içeren misyonun adıdır. Robinson I Misyonu 2003 yılının Temmuz ayında başlamıştır. İkinci etap olan Robinson II Misyonu ise 2004 yılının ortalarında başlamıştır (Temelkuran, 2006). Chavez'in iktidara geldiği 1999 yılında Venezuela'da okuma-yazma bilmeyenlerin oranı %60'tır (Kunter,2007). 2003 yılında 15 yaşından yukarı yetişkinler için okuma seferberliği biçiminde başlayan Robinson Misyonu'nda Kübalı eğitimcilerin de dahil olduğu 100.000'den fazla gönüllü çalışmaya başlamıştır (Kunter, 2007). Üç yıl içinde Robinson I ve Robinson II Misyonları'nda 1,5 milyon yetişkin okuma yazma öğrenmiştir (Kunter, 2007; Temelkuran, 2006). 2006 yılında UNESCO'dan incelemeye gelen komisyon Venezuela'yı cehaletin yok olduğu ülke olarak ilan etmiştir. Aristobulo Isturiz Robinson misyonları hakkında şunları söylemektedir:

"Televizyonla, radyoyla, kolaylaştırıcı ekipmanlarla, videolarla, temel kitaplarla ve Devlet Başkanı Chavez'den en alçakgönüllü Venezuelalı'ya kadar herkesin ve her şeyin desteği bu sürece dahil edildi. Silahlı kuvvetler tekneleriyle, lambalarıyla, aklınıza gelebilecek her şeyle bize destek verdi. Bu ekipmanların yüksek

yerlere taşınmasını üstlendiler. Birçok materyali yerli dillerine de tercüme ettik. Hapishanedeki tüm tutuklu ve hükümlülere okuma ve yazma öğrettik. Şu anda hapishanelerde okuma yazma bilmeyen kimse kalmadı (Wagner ve Wilpert, 2005)."

Elbette Robinson Misyonu sorunsuz işlememiştir. Özellikle ülkedeki burjuva muhalefet tarafından saldırıya uğramıştır. Bu saldırılar sadece sözlü eleştiri noktasında kalmamış, fiziksel saldırılara kadar varmıştır. Misyona materyal taşıyan arabalar, televizyon taşıyan tekneler saldırılara uğramıştır. Robinson Misyonu'na yapılan saldırılar, muhalefet ve Robinson Misyonu'nun başarıları konusunda Aristobulo Isturiz şunları söylemektedir:

"Sorun misyonların başarılı olmasıydı kuşkusuz. Muhalefet buna inanmadı ve bu başarıyı inkar etti. Ancak kitlesel bir şey gördüğünüzde onu inkar edemezsiniz. Televizyonda gördükleri bir yayınlı bu değişti. Karatahtanın önünde bir kadın 66 yaşında olduğunu, bugüne dek okuma yazma bilmediğini, şimdi ise kendi adını yazabildiğini söylüyordu. Ve mezun olmak isteyen herkes sonunda bir mektup yazmak zorundaydı. Bu mektuplarla bir piyango örgütledik ve bunları bir kitapta topladık. Ayrıca her biri bir paragraf okumak zorunda. Kitapları noterde tasdik ettirdik (Wagner ve Wilpert, 2005)."

Robinson Misyonları diğer bir önemli ilke pozitif ayrımcılık ilkesidir. Hem misyonlarda çalışanlar, gönüllüler ve yardımcıları hem de misyonlar bünyesindeki eğitim süreçlerinde öğrenci olarak yer alanlar içerisinde kadınlar lehine pozitif ayrımcılık uygulanmaktadır. Robinson Misyonu'nda okuma yazma öğrenenlerin yüzde 67'sinin kadın yüzde 33'ünün de erkek olması bu pozitif ayrımcılığın ne kadar gerekli olduğunu kanıtlar niteliktedir. Aristobulo Isturiz uygulanan pozitif ayrımcılığı şu cümlelerle savunmaktadır: " Kadınlar umutsuz biçimde bir kısır döngünün içine çekilmişti, bu nedenle kadınlar lehine ayrımcılık gerekli. Robinson II'de de durum aynı, Misyon Sucre'de de. Gönüllülerin, yardımcıların yüzde 59-60'ı kadın. Bu bakımdan kadınların sayısı daha çok; okul öncesi eğitim kuruluşlarında kız çocukların sayısı erkeklerden daha fazla ve bu durum ilkokulda da aynı (Wagner ve Wilpert, 2005)."

Tüm bunların yanında eğitim müfredatlarına "toplumsal cinsiyet hissini geliştirmek amacıyla" çeşitli ifadeler ve bölümler konulmuştur. Örgütlerin organlarında, eğitim ve öğrenci topluluklarında kadınların katılımı zorunludur. Cinsiyet ve toplumsal cinsiyet okul öncesi müfredatının bileşenleri arasındadır. Kısacası kadınlara yönelik pozitif ayrımcılığın sadece yetişkin eğitimi süreçlerinde ve misyonlarda değil, eğitimin tüm kademelerinde ve toplumun her alanında uygulanması düstur edinilmiştir.

Robinson Misyonları dahil olmak üzere Venezuela'daki okuma yazma eğitimlerinde Freire'nin de metodolojisini içeren Küba'nın okuma yazma seferberliğinde kullandığı "Yo Si Puedo" yöntemi kullanılmaktadır. Elbette bu yöntem Venezuela'nın özgün koşullarına uyarlanarak kullanılmıştır. Aristobulo Isturiz bu konuda şunları söylemektedir:

"Örneğin "Yo si Puedo"yu Braille'de işleme koyduğumuzda, bu artık Venezüella tarzı bir işlemdi. Yerli dillerine çeviriler yaptık, bu Venezüellalı bir işlemdi. Küba yöntemi oldukça basit. Dikkat edin, bu yöntem bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora yönelme ilkesi üzerinde yükseliyor; insanlar "bilinen"i bıraktığı çağrışımdan "bilinmeyen"e gidiyor. Bu Küba yönteminin pedagojik anahtarı. Bu yöntem sayıları ve harfleri kullanıyor ve sayılarla harfleri ilişkilendiriyor. Her yetişkin rakamlara aşinadır. Bu şekilde okumayı öğrenecekler. Nasıl okuyacaklarını bilmiyorlar; ama nasıl kumar oynandığını biliyorlar. Okumayı bilmiyorlar, ama loto oynamayı biliyorlar. Dediğim gibi, bir yetişkin rakamlara aşinadır. Bir

yetişkinin harfleri bilmemesi ve rakamlara aşına olmasına ilave olarak bir de yaşam deneyimi vardır. Bu nedenle, bir yetişkin daha hızlı öğrenir. Bunlar birer pedagojik ilke. Yetişkinlere öğretirken, çocuklara öğrettiğiniz birçok şeyi öğretmek zorunda da değilsiniz, sözgelimi nasıl yaşanacağını. Bir yetişkin birçok şey bilir, birçok şeye aşınadır, bu bakımdan nasıl okuyacağını da bilir. Bu nedenle, bir yetişkinin öğrenme hızı ile çocuğunki her zaman aynı olmaz. Bir çocuğun 6 yıla ihtiyacı vardır; çünkü kişiliği henüz gelişim halindedir. Yaşamalı ve olgunlaşmalıdır. Bir yetişkin ise bu gelişme aşamalarını çoktan aşmıştır. Bu bakımdan, bir yetişkin iki yıl içinde okuma yazma öğrenebilir. 6 sınıfı birden tamamlayabilir. Bu çözümü biz bulmadık. Bu daha önce sistemde gerçekleştirilenin kendisi.

İnsanlar bunun bir Küba yöntemi olduğunu söylüyorlar. Tamam ama 1.4 milyon insan 1.5 yılda okuma yazma öğrendi. Gerçek bu, sonuç ortada. Ve insanlar Küba dilini değil İspanyolca'yı ya da kendi yerli dillerini okuyorlar. Bunu kimse inkar edemez (Wagner ve Wilpert, 2005)."

Ribas Misyonu da Robinson Misyonu gibi 2003 yılında başlamıştır. Herhangi bir nedenle (genelde maddi zorluklar yüzünden) orta eğitimini yarıda bırakan kişiler için eğitim olanağı sağlayan bir programdır (Kunter, 2007; Temelkuran, 2006). Bu program İsteyen herkese açıktır, yaş sınırlaması yoktur ve parasızdır. Bu program uyarınca Venezuela'da 336 belediye bölgesinde okullar kurulmuştur. Ayrıca Chavez karşıtı kadronun çıkarılmasından boşalan PDVSA'nın şirket binaları da okul olarak kullanılmaktadır. Program bünyesinde öğretmen maaşı alan gönüllüler görev almaktadır (Temelkuran, 2006). Dersler akşamları ve hafta sonları verilmektedir. Emine Kunter, Venezuela'da inceleme gezisinde bulunduğu sırada Ribas Misyonu dahilinde faaliyet gösteren bir sınıftaki izlenimlerini şöyle aktarmaktadır:

"İnceleme yaparken bir sınıfı izledik. Öğrencilerin çalıştığı konu 'sosyal yönetim'. Sınıfta 20 kadar öğrenci var. Kendilerini tanıttılar. En genci 23 yaşında üç çocuk annesi bir ev kadını. Yaşamına bir değer kazandırmak için kursa devam ediyor. En yaşlıları 54 yaşında, gündüzleri okulda hademelik yapıyor. Daha iyi bir iş bulmak için kursa yazılmış. Bir gün önce gezdiğimiz kahve plantasyonunun yöneticisi de burada. Daha iyi, adil bir yönetici olmak istiyor. Bir ekonomi profesörü de öğrenciler arasında. Kadınlar çoğunlukta. Hepsi öğrenmeye hevesli, istekli. Yaşamlarına yeni, daha saygın bir yön vermek istiyor. Özgüven kazanmışlar, başaracaklarına inanıyorlar ve geleceğe güvenle bakıyorlar. Onlar da devrimi benimsemişler. Bu devrimi biz yapıyoruz diyorlar (Kunter, 2007)."

Eğitimle ilgili diğer bir önemli misyon ise Sucre Misyonu'dur. Merkez binası Carasca'ta, Shell Oil'in terk ettiği binadadır. Sucre Misyonu'yla lise eğitimini tamamlayan; fakat herhangi bir nedenle yüksek eğitime devam edemeyen veya eğitimi yarıda kalan kişiler bir meslek dalında parasız eğitilmektedir (Kunter, 2007). Sucre Misyonu'nun işleyişi hakkında bilgi sahibi olmak Ribas Misyonu'nu aktarıncan olduğu gibi Emine Kunter'in izlenimlerini aktarmak yerinde olacaktır:

"Bilgi edinmek için merkez binada toplantıya katıldık. Sucre'den üç kişi (iki öğretmen, bir öğrenci) iki saat kadar bizimle konuştu. Özet olarak dedikleri: Sucre'nin şu anda bütün yurda yayılmış 8.000 öğrencisi var. Bütün programlar şimdiye kadar 12 milyon kadar kişiye hizmet vermiş. Dersler akşamları ve hafta sonları resmi okul binalarında veriliyor. Öğrenciler iki yıl içinde bir meslek dalında eğitim görerek meslek sahibi oluyorlar. Eğitimciler genelde profesör değil. Çoğunluğu meslekten profesyoneller. Gönüllü ders veriyorlar.

Burada öğretmenler ve öğrenciler eşit. Karar almada herkesin bir oyu var (Önceleri 40 öğrenci oyu bir öğretmen oyuna eşitmiş). Sucre sadece eğitmeyle kalmıyor, aynı zamanda sosyal, kültürel alanlarda da araştırma yapıyor. Yerli topluluklarında sosyal çalışmalar, kültürel araştırmalar özel ilgi alanları (Kunter, 2007)."

Venezuela'daki sadece eğitim alanındaki misyonlarda değil tüm misyonlarda "Bolivarcı Eğitim" anlayışının izlerini görmek mümkündür. Peki Bolivarcı Eğitim anlayışı hangi düşünceye dayanmaktadır. Bolivarcı Eğitim anlayışını bizzat Venezuela'da yürüten 2005 yılında Venezuela Eğitim Bakanı olan Aristobulo Isturiz şunları söylemektedir:

"Sorunun merkezinde Venezüella eğitim modelinin neo-liberal modelin taleplerine, biçimine ve çıkarlarına yanıt veriyor olmasının yattığına inanıyorum. Şimdiye kadar, derinden bireyci ve rekabetçi insanlar şekillendiriyorlardı. Ayrıca bunu son derece seçkinci ve dışlayıcı bir eğitim yapısının içinde gerçekleştiriyorlardı. Neo-liberal politikalar sonucunda, eğitim modelini betimleyen unsurlar bağlamında, özelleştirmeye ve dışlamaya yönelik belirgin bir eğilim gözlenmekteydi. Bu sadece eğitim alanında görülmedi. Ben eğitim ve sağlık alanlarının, neo-liberalizmin özelleştirme ve dışlama eğilimini toplum üzerinde en iyi biçimde ifade ettiği iki alan olarak değerlendiriyorum. Bu giderek eğitimdeki harcamaların azalmasına yol açtı; çünkü eğitim bir masraf/yük olarak algılanmaya başlandı. Bu da okulların fiziksel görünüm ve koşullarının sürekli kötüleşmesine neden oldu, hiç eğitim yoktu, söylenenleri hiç dikkate almadılar, öğretmenlerin maaşlarını ödemeyi durdurdular; her gün grev ve çatışma vardı, ahlaklarını ve görev aşklarını kaybettiler. Kamusal eğitim açısından çok ciddi bir kötüleşme söz konusuydu. Devlet okullarında çalışan öğretmenler bile çocuklarını özel okullara kayıt ettirdiler. Şimdi düşüncemiz "eğitim" kavramını ilkel, bireyci ve rekabetçi bir yaklaşımdan koparıp toplumsal ve dayanışmacı bir varoluşa doğru yönelterek büyük bir ilerleme kaydetmek. Bu fark çok temel. Devlet Başkanı Chavez'in yaptığı ilk iş bu eğilimle baş etmek oldu. Diğer önlemlerin yanında, devlet okullarına kayıt yaptırmak için para ödemek yasaklandı. Chavez, Bolivarcı okulları yarattı. Okul yemekleri programını oluşturdu. Ve bütçede eğitime ayrılan yüzdeyi arttırdı. Baktığınızda daha önce GSMH'nin %2.8'inin eğitime ayrıldığını, şimdi ise bu oranın %7'nin üzerinde olduğunu görebilirsiniz. Bu ilerici ve güçlü bir artış. Bu da bize okul kayıtlarındaki oranı arttırma olanağını sağladı.

Geçmişte sınırlı, temsili, toplumsal rızadan yoksun bir siyasal demokrasi kavrayışı öne çıkarken, şimdi Bolivarcı Devrim'le demokrasiye toplumsal rıza boyutunun eklenmesi amacıyla toplumsal bir demokrasi kavrayışının inşa edilmesinin gerekliliği fikri gündeme geliyor. Toplumsal demokrasiden söz ederken, haklar kavramının evrenselleşmesini kastediyorum. her biri son derece önemli ve gerekli özgürlükler olmasına rağmen; oy verme, seçme ve seçilme, kamusal özgürlükler, basın özgürlüğü tek başına yeterli değildir. Bu hakların eğitim, sağlık ve çalışma gibi sosyal haklarla ilişkili olması gerekir. Bu nedenle, sınırlı bir vizyondan, sosyal hakları da kapsayan oldukça geniş bir demokrasi vizyonuna doğru bir ilerleme sözkonusu. Haklar olmadan, demokrasi de olmaz. Bolivarcı Devlet'in iki büyük işlevi var: Ödeyebilenlerle ödeyemeyenlerin aynı haklara sahip olması yönünde bir eşitlik kavrayışını teminat altına almak. Ve paylaşılan sorumluluk, eş-sorumluluk ilkesi. Devlet, hükümet değildir. Devlet, halk ve hükümettir. Toplumdur, ailedir ve hükümettir (Wagner ve Wilpert 2005)."



Peki Bolivarcı Devlet anlayışındaki "eş-sorumluluk ilkesi" nedir? Eş sorumluluk anlayışında devlet, geleneksel ve paternalistik bir devlet olmaktan çıkar. İnsanları hakları kadar görevleri vardır. Bu sayede insanlarda "görev bilinci" oluşumu sağlanarak, sadece mevcut durumdan "şikayet" etmek yerine kendi sorunları için çözüm arayarak, çözümüne katılarak sorun çözme kapasitesine sahip yurttaş profilinin oluşturması hedeflenmektedir. Diğer bir deyişle Venezuela'da eş-sorumluluk ilkesiyle "katılımcı bir demokrasi" amaçlanmaktadır.

Eş katılımcılık halkın planlama, uygulama ve kamusal politikaların değerlendirilmesi süreçlerine teşvik eden yapısıyla eğitim alanında da katılımcılığı beraberinde getirmektedir. Venezuela'da eğitim alanına katılımı sağlamak amacıyla "eğitim toplulukları", okullarda "halk örgütleri", "okul kooperatifleri" gibi uygulamalar yürürlüğe konmuştur. Ayrıca müfredat tartışmasına da halkın katılımı söz konusudur. Aristobulo Ustiriz Venezuela'daki eğitim sürecinde halk katılımının önemini şu cümlelerle ifade etmektedir: "Biz halkla birlikteyiz. Evet, halk devletin bir parçasını meydana getiriyor. Misyonlar da katılımın bir parçası. 100 bin gönüllünün yardımı olmasaydı, bir milyon insana okuma-yazma öğretemeyecektik. Halkın katılımı işte bu. İnsanlar evlerini, arabalarını, evlerindeki bir odayı, bir bölümü görev için teklif ediyorlar. Bunlar halkın kamusal konulardaki katılımının görünümleri (Wagner ve Wilpert, 2005)."

## 5. SONUÇLAR (RESULTS)

Çalışma kapsamında incelediğimiz radikal yetişkin eğitimi (halk eğitimi) örneklerinin pek çok ortak özelliği bulunmaktadır. En başta bu örnekler politik bir dönüşümü en temel hedef olarak ortaya koymaktadır. Elbette ki; politik dönüşümle beraber toplumsal bir dönüşüm de hedeflenmektedir. Bu bizi Marx ve Gramsci'nin kabaca teori ve pratiğin birliği diyebileceğimiz "praksis" kavramına götürür. Kısacası gerçekte amaçlanan sadece bilincin dönüşümü değil, bilincin dönüşümüyle birlikte toplumun, toplumsal gerçekliğin, yaşamın ve "dünya"nın dönüşümüdür. Diğer bir ortak özellik ise bu hareketlerin genel olarak "sosyalist" kesimler tarafından başlatılmasıdır. Dolayısıyla söz konusu halk eğitimi çalışmaları sosyalist düşüncelerle her daim etkileşim içerisinde bulunmuştur. Ayrıca halk eğitimi çalışmaları genelde yerli topluluklar arasında okuma-yazma kursları biçiminde başlamıştır.

Çalışma kapsamında incelenen örneklerin tamamında temel hedef kitle eğitimden yoksun, yoksul kesimler olmuştur. Bu sayede onlara kendi gerçekliklerinin ve değişimin öznesi olmalarının yolu açılmıştır. Diğer bir deyişle halk eğitimi süreci toplumsal dışlanmadan muzdarip yoksul sınıfların dışlanmadan kurtulup toplum içerisine politik aktörler olarak dönüşü anlamına gelmektedir.

Latin Amerika'daki radikal yetişkin eğitimi pratiklerinin temel karakteristiklerinin oluşmasında etkili unsurları ise şöyle sıralayabiliriz:

- Kıtanın tamamının sömürgecilikten muzdarip olması ortak bir tarih ve dil yaratmıştır. Kıta yoğunlukla İspanyol sömürgeciliğinin daha az bir miktarda da Portekiz sömürgeciliğinin etkisi altında kalmıştır. Dolayısıyla İspanyolca yoğunlukla konuşulmaya başlanmıştır. Bu da ortak bir dil ve bunun sonucunda birbirinden beslenen ve belli noktalarda ortaklaşan halk eğitimi deneyimleri yaratmıştır.
- Halk eğitimi çalışmalarının başladığı yerli hakların görece eşitlikçi yaşamları, doğayla uyumlu yaşamayı toplumsal

yaşamlarının temel ilkesi olarak kabul etmeleri ve yerli kesimlerin genelde toplumsal dışlanmalardan muzdarip olan yoksul kesimler olması Latin Amerika'daki halk eğitim çalışmalarının radikal ve muhalif içeriğinin oluşmasına katkıda bulunmuştur.

Latin Amerika'daki radikal halkın eğitimi pratiklerinde (özellikle Venezuela'da) ordunun önemi büyüktür. Ordu, özellikle Venezuela'da radikal halkın eğitimi faaliyetlerinin temel bileşenidir. Latin Amerika'daki orduların sınıfsal karakteri ve Latin Amerika halkları tarafından bir kurtarıcı olarak görülen Simon Bolivar'ın ordu ve halk ilişkisine dair "radikal" düşünceleri bu etkileşimin oluşumunda önemlidir.

Latin Amerika'daki radikal halkın eğitimi pratikleri içerisinde dini temel alan bir düşünce ve pratik olan Kurtuluş Teolojisi oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Kurtuluş Teolojisi ve Kurtuluş Teologları, halkın eğitimi pratiklerinin başlatıcıları olarak yer almışlardır. Ayrıca gerçekleştirdikleri eğitim süreçlerinde yoksullarla yoksullar lehine dönüştürücü bir ilişki kurmuşlardır.

#### **KAYNAKÇA (REFERENCES)**

1. Apple, M.W., (2004). Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar, (Çev. Fatma Gök, Meral Apak, Banu Can, Dilek Çankaya, Filiz Keser, Hüseyin Ala), Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
2. Betto, F., (1996). Brezilya'da Kilise Taban Cemaatleri Nedir?. Marksizm ve Din (Kurtuluş Teolojisi Meydan Okuyor) içinde, Sayfa 131-138'deki makale, İstanbul: Belge Yayınları
3. Dalgın, M., (2007). "Başarabilen" Bir Halk - Küba'da Yetişkinlere Okuma-Yazma Öğretimi Kampanyası, Cilt 7, sayı 1, Üniversite ve Toplum Dergisi.
4. Dunkerley, J., (1987). Uzun Savaş (Salvador'da Diktatörlük ve Devrim), çev. Yavuz Alogan, İstanbul: Belge Yayınları.
5. El Salvador'da Kitlesele Örgütlenme Aracı Olarak Halk Eğitimi (2002), (çev. Sendika.org ) Web: [http://www.sendika.org/yazi.php?yazi\\_no=161](http://www.sendika.org/yazi.php?yazi_no=161) adresinden 10.10.2006 tarihinde alınmıştır.
6. Fereshteh, M.H., (1993). International Rural Teachers and Literacy Critics: Samad Behrenge's Life, Thoughts, and Profession. Web:
7. [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/3b/5d.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/3b/5d.pdf) adresinden 23.12.2008 tarihinde alınmıştır.
8. Hammond, J.L., (1999). Popular Education as Community Organizing in El Salvador, issue 107, vol. 26 No. 4, page: 69-94, Latin American Perspectives.
9. Kunter, E., (2007). Referandum Öncesi Venezüella Manzaraları, Web:[http://www.sendika.org/yazi.php?yazi\\_no=14590](http://www.sendika.org/yazi.php?yazi_no=14590) adresinden 11.01.2010 tarihinde alınmıştır.
10. Marx, K. ve Engels, F., (2004). Alman İdeolojisi [Feuerbach], (Çev. Sevim Belli), Ankara: Sol.
11. Özbudun, S. ve Demirer T., (2010). Venezuela Barrio'larının Komutanı Freddy Bernal Rosales: Eski Henüz Ölmedi, Yeni Henüz Doğmadı, 5 Ocak 2010 tarihli sayı, sayfa 12, BirGün Gazetesi.
12. Sosyalist Küba'da Eğitim (2007). Web: <http://arsiv.sol.org.tr/index.php?yazino=26070>, Tarih: ?
13. Temelkuran, E., (2006). Biz Burada Devrim Yapıyoruz Sinyorita, İstanbul: Everest.

14. Torlak, S., (2008). Venezüella'da Halkın Devlet Yönetimine Katılımı (1998-2008). Web:  
[http://www.latinbilgi.net/index.php?eylem=yazi\\_oku&no=2059](http://www.latinbilgi.net/index.php?eylem=yazi_oku&no=2059)  
adresinden 11.01.2010 tarihinde alınmıştır.
15. Wagner, S. ve Wilpert, G., (2005). Venezüella Eğitim Bakanı Aristobulo Isturiz ile Söyleşi: Şimdi Bolivarcı Eğitim Sistemini Güçlendirmemiz Gerekıyor. (Çev. Deniz Yıldırım). Web:  
[http://www.sendika.org/yazi.php?yazi\\_no=3247](http://www.sendika.org/yazi.php?yazi_no=3247) adresinden 11 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.