ANKARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ BÖLÜMÜ

YAŞAM BOYU ÖĞRENME ANABİLİM DALI

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nevzat Samet Baykal

Ankara

Nisan, 2010

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YAŞAM BOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ BÖLÜMÜ

YAŞAM BOYU ÖĞRENME ANABİLİM DALI

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

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nevzat Samet Baykal

Danışman: Doç. Dr. Hayat Boz

Ankara

Nisan, 2010

Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafından Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof.Dr. Meral UYSAL ……..

Üye Doç.Dr. Hayat BOZ (Danışman) ..……..

Üye Prof.Dr. Nejla KURUL …….

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

…../…../…….

Enstitü Müdürü

Prof.Dr. Nejla KURUL

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI	iii
ÖNSÖZ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
BÖLÜM I	
1. GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	8
Önem	9
Sınırlılıklar	10
Tanımlar	10
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	11
Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi ve Gramsci'nin Aydın Kuramı	11
Freire'den Esinlenen Kuzey Amerika Eleştirel Pedagoji Kuramı	17
Latin Amerika Dışındaki Radikal Pedagoji Pratiklerinden Örnekler	18
Politeknik Eğitim	18
Summerhill Okulu	20
Albany Özgür Okulu	23
Sudbury Valley Okulu	26
Windsor House	28
Udaipur: Öğrenen Şehir	30
Samed Behrengi ve Köy Çocuklarının Eğitimi	33
Kısa Latin Amerika Tarihi	38
Yerli Halklar ve Sömürgecilik	38
Latin Amerika'da Simon Bolivar Figürü ve Anti-emperyalizm	40
3. YÖNTEM	44
Araştırmanın Modeli	44
Evren ve Örneklem	44
Verilerin Toplanması	45
Verilerin Analizi	45

4. BULGULAR VE YORUMLAR 46

Radikal Bir Deneyim Olarak Latin Amerika'daki Halkın Eğitimi Pratiklerinden Seçilmiş Örnekler 46
Kurtuluş Teolojisi ve Kurtuluş Teologları 48
Kurtuluş Teolojisi 49
Kurtuluş Teolojisi ve Halk Eğitimi 53
Kilise Taban Cemaatleri 53
Küba'da Yetişkinlere Okuma Yazma Öğretimi: Yo Si Puedo (Evet Yapabilirim) Tekniği 55
El Salvador'da Halkın Eğitimi 57
Brezilya'da Halkın Eğitimi 65
Yerinden Yönetim (Belediyecilik) 65
Yurttaş Okulları 67
Venezuela'da Halkın Eğitimi 74
Bolivarcı Çevreler (Halkalar) 76
Barrio Adentro (Barrio'nun İçinde) 79
Misyonlar 80

5. SONUÇ VE ÖNERİLER 87

Sonuçlar 87
Öneriler 88
Uygulama İçin Öneriler 89
Araştırma Önerisi 89

KAYNAKÇA 90

ÖNSÖZ

Bilindiği gibi “yetişkin eğitimi (halk eğitimi)” pratikleri son dönemlerde eğitim kuram ve pratiklerinde önemli bir yer teşkil eder hale gelmiştir. Özellikle Latin Amerika kökenli radikal yetişkin eğitimi pratikleri, yetişkin eğitimi kuram ve pratiklerinde önemli bir yer tutmaya başlamış ve birçok “eleştirel” yetişkin eğitimcisi, kuramcısı buradan etkilenmiştir. Ayrıca birçok muhalif toplumsal hareketin rehberi olmuştur.

Bu çalışma kapsamında Latin Amerika’daki radikal yetişkin eğitimi örnekleri ve bunların tarihsel, kuramsal, toplumsal, kültürel ve ekonomik arka planları incelenmiştir. Buradaki amaç çalışma kapsamındaki yetişkin eğitimi pratiklerinden elde edilmiş bilgilerden hareketle bu pratikleri, Türkiye’de gerçekleşmiş, halen gerçekleşmekte olan ve gerçekleşecek yetişkin eğitimi kuram ve pratiklerini kıyaslanmasının sağlanıp, kıyaslamalardan hareketle Türkiye özelinde yeni kuram ve pratiklerin oluşturulmasının önünü açmaktır. Aynı zamanda böyle bir çalışma Türkiye’de radikal pedagoji kuram ve pratikleri konusundaki literatür eksikliğini giderme yolunda atılmış adımlardan biri de olacaktır.

Son olarak araştırma sürecinde desteğini esirgemeyen herkese; özel olarak ise tez danışmanım, değerli hocam Doç.Dr. Hayat BOZ’a, değerli hocalarım Prof. Dr. Meral UYSAL’a ve Dr. Fevziye SAYILAN’a teşekkürü bir borç bilirim.

ÖZET

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

Baykal, Nevzat Samet

Yüksek Lisans, Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hayat Boz

Nisan 2010, 94 sayfa

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.

ABSTRACT

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

Baykal, Nevzat Samet

Masters Degree, Department of Lifelong Learning

Thesis Advisor: Doç. Dr. Hayat BOZ

April 2010, 94 pages

In this study, it was aimed researching popular education pratics in Latin America. Four countries' (El Salvador, Cuba, Brasil, Venezuela) popular education pratics 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 pratics has had an important place in political and social struggle process' of Latin America. Radikal adult education pratics have an important place and is important instrument in politicization process' of Latin American folks.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem

Latin Amerika'da halkın eğitimi alanındaki radikal pratikler gerek söylemsel açıdan gerekse de pratik açısından yetişkin eğitimi alanında önemli bir yer tutmaktadır. Gerek "katılımcı araştırma yöntemi" olsun gerekse de öğrenmenin toplumsal hareket ve siyasal öğrenme temelli oluşu günümüz yetişkin eğitimi kuram ve pratiğine katkılar sağlamıştır.

Latin Amerika'daki yetişkin eğitimi alanındaki radikal pratiklerin oluşmasında Freire'nin kuramsal ve pratik katkısı oldukça büyüktür. Freire'nin "bankacı eğitim modeli"nin karşısına çıkardığı pedagoji (ezilenlerin pedagojisi), andragojinin temel ilkelerini bünyesinde barındırır. Ama aynı zamanda barındırdığı bu öğelerin üstüne yeni öğeler ve ilkeler de ekler. Diğer bir deyişle andragojinin ilkelerini, öğelerini, çıkarsamalarını kendine ait bir dünya görüşü, kuramsal çerçeve içerisinde harmanlayarak yeni bir metodoloji oluşturur. Bu dünya görüşü ve onun üstüne oturan kuramsal çerçevenin temeli de "özgürleşme", "farkındalık", "bilinç", "özne olma", "gerçekliği değiştirebilme yetisi" kavramlarından kurulmuştur.

Paulo Freire'nin "ezilenlerin pedagojisi" kuramında bahsettiği "sosyal, siyasi ve ekonomik çelişkileri kavramak ve gerçekliğin insanları ezen koşullarına karşı harekete geçmek için gereken öğrenme süreci" (Freire, 2006: 15) anlamına gelen *conscientizaçao* kavramı hem Freire'nin "ezilenlerin pedagojisi" kuramının hem de Latin Amerika'da halkın eğitimi alanındaki radikal pratiklerin hedeflediği eğitimsel ve toplumsal pratiği anlamak açısından oldukça önemlidir. Freire'nin Donaldo Macedo ile yazdığı kitabın adının *"Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma"* (Freire ve Macedo, 1998) olması da Freire için *conscientizaçao* kavramının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Freire'ye göre *conscientizaçao*'nun merkezi öneme sahip olduğu eğitim süreci aslında *özgürlüğü* hedefler. Sürecin başarılı olmasının meyvesi *özgürlüktür*. Ama conscientizaçao'yu içeren bir eğitimsel pratiğin

gerçekleştirilmesi göründüğü kadar kolay değildir. Bunun nedeni de conscientizaçao kavramına karşı sahip olunan çeşitli *önyargı*lar ve "*özgürlük korkusu*"dur.

Freire, "özgürleşme süreci"nden bahsederken "*insanlaşma*" ve "*insandışılaşma*" diye iki kavramı kullanır. Ö*zgürleşme* yolunda atılan her adım beraberinde "*insanlaşma"*yı getirecektir. Ezenlere özenip aynı hiyerarşik ilişkiyi oluşturmak da tersine "*insandışılaşma*"yı beraberinde getirecektir.

Peki ezilenler neden ezenlere özenmektedir? Freire'nin buna cevabı "ezilenleri ezenlerin rolünü arzulamaya yönelten veya onları ezilen rolüne bağlayan korku" olarak tanımlanan "*özgürlük korkusu*"dur (Freire, 2006, 25). Ezenlerin imajını içselleştirerek ezenlerin ilkelerini benimsemiş ezilenler özgürlükten korktukları gibi özgürlüğün bir çeşit "armağan" olduğu yanılsamasına sahiptir. Esasında özgürlük bir "armağan" değildir ve mücadeleler sonucunda kazanılan bir şeydir. İnsanın "yetkinleşme" serüveninde de özgürlük olmazsa olmaz bir koşuldur.

Freire'nin "*özgürleşme*" kavramı ve bir "*özgürleşme*" süreci olan eğitimde öğreticinin rolü akla Gramsci'nin *katharsis* ve *organik aydın* kavramlarını getirmektedir. Bunların yanında Gramsci'ye ait diğer başka iki kavram, *hegemonya* ve *praksis,* Freire'nin kuramına etkide bulunmuştur. Bunların Freire'ye etkilerine bakmadan önce bu kavramlara kısaca değinmek yerinde olacaktır.

Gramsci, en sıradan ve mekanik etkinliklerde bile belirli düzeyde yaratıcı-zihinsel bir emek bulunduğu için "bütün insanların entelektüel olduğunu" ve zihinsel emek her etkinlik biçiminin ayrılmaz bir öğesi olduğu ölçüde "entelektüel olmayan" kategorisinden söz edilemeyeceğini ileri sürer. Ona göre "homo faber, homo sapiens'ten ayrılamaz" (Gramsci'den aktaran Yetiş; 2002:79). Kısacası herhangi bir şekilde zihinsel emek üreten bir kişi entelektüeldir. Freire de "yüzleşme noktasında ne mutlak cahiller ne de yetkin bilgeler vardır; sadece halen bildiklerinden daha fazlasını öğrenme girişimi içindeki insanlar vardır (Freire; 2006:68)" diyerek bu görüşe katılmaktadır.

Gramsci'de aydınlara yönelik kuramsal çözümlemede hareket edilmesi gereken nokta zihinsel-bilişsel etkinliğin kendisi değil, aydınların yapısal ve üst yapısal kertedeki işlevleri olmalıdır. Böylece, aydınlarla ilgili tartışma salt bir tanım sorunu olmaktan çıkar ve daha genel bağlamda üretim tarzının yeniden üretimi, hegemonik üstünlük biçimlerinin kuruluşu, sınıflarla aydınların ilişkileri vb. başlıkları içeren kapsamlı bir kuramsal sorun durumuna gelir. Buradan hareketle de Gramsci aydınları, sivil toplum ve devlet alanlarının her ikisinde de etkinlik gösteren ve egemen sınıfın toplumsal hegemonya ile siyasal yönetim işlevlerini yerine getiren üst yapı görevlileri olarak tanımlar. Buradan itibaren de karşımıza "organik aydın" kavramı çıkar. Gramsci'ye göre her temel sınıfın bir organik aydını vardır. Organik aydınların başlıca işlevi, aynı tarihsel ve yapısal ilişkiler içerisinde organik olarak bağlı bulundukları toplumsal sınıfın ideolojik açıdan türdeşliğini sağlamak ve ekonomik, toplumsal ve siyasal alanlarda sınıf bilincinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. "Sınıfın kendi işlevine dair bilinç kazanması, aslında 'kendinde sınıf' uğrağından 'kendisi için sınıf' uğrağına geçişin kritik bir evresidir. Başka bir deyişle, sınıfın ekonomik-korporotif bilinç biçimlerinden hegemonik-politik bir aşamaya doğru gerçekleştireceği kathartik dönüşüm sürecinde aydınların oynadığı rol muazzam önemdedir (Yetiş, 2002, 81)." Freire'nin kuramında da bir çeşit organik aydın olan ve organik aydının işlevini yerine getiren yetişkin eğitimcisi (halk eğitimci veya eğitici) ezilenlerin kendisi için sınıf bilincine ulaştığı kathartik dönüşüm sürecinin katalizörüdür. Hakim sınıfların hegemonyası karşısında ezilenlerin praksisinin, sınıf bilincine dayalı eyleminin açığa çıkmasına aracılık ederek ezilenlerin karşı hegemonya kurmasını sağlama yönünde önemli işlevlere sahiptir (Aslında eğitimcinin kendisi de bir çeşit organik aydındır.). Eğitimci, ezilenlerin içinde bulundukları somut durum hakkında düşünmelerini sağlamalıdır. "Özgürlük korkusu" içindeki, kendine ve sınıfsal çıkarlarına yabancılaşmış birey bu eleştirel düşünme sayesinde ve buradan yola çıkarak kendi konumunu irdelemeye, sınıfsal çıkarlarını gerçekleştirmeye, mevcut durumu dönüştürmeye çalışacaktır. Devamında praksisi gerçekleştirmiş, "özgürlük korkusunu" yenmiş, kendi tarihini kendi yapan, yabancılaşmadan arınmış bir birey olacaktır.

Kısa bir teorik girişten sonra Latin Amerika'da yetişkin eğitimi içerisinde "ezilenlerin pedagojisi"nden hareketle gerçekleşmiş radikal yetişkin eğitimi pratiklerinden bahsetmek yerinde olacaktır.

Latin Amerika'da yetişkin eğitimi alanındaki radikal pratikleri anlamak için ilk olarak Latin Amerika toplumlarının toplumsal, siyasal, ekonomik ve sınıfsal geçmişine, diğer bir deyişle Latin Amerika tarihinin yakın geçmişine, bakılmalıdır. Bu yakın tarih incelenirken de sömürgecilik karşıtı mücadele ve Simon Bolivar figürü, Hristiyan misyonerlerin yoksul mahallelerdeki eğitim çalışmaları ve buradan türeyen "*kurtuluş teolojisi*", sosyalist siyasal hareketler (özellikle gerilla hareketleri) ve halk eğitimi faaliyetleri arasındaki ilişki gibi konular üzerinde daha geniş olarak durulmalıdır.

Latin Amerika halk eğitimi geleneğinde en özgün radikal pedagoji pratiklerini Brezilya'da "Yurttaş Okulları"; Venezuela'da "Bolivarcı Ev (Casa Bolivariano), Bolivarcı Çevreler/Halkalar (Circulos Bolivarianos)" deneyimlerinde; Brezilya, Nikaragua, El Salvador'da Kurtuluş Teolojisi kuramcılarının, kurtuluş teolojisini savunan Hristiyan din adamlarının halk eğitimi ve örgütlenme çabalarında, taban cemaati (Comunidades Eclesiales de Base- CEB) örgütlenme deneyimlerinde ve bu ülkelerde sosyalist siyasal hareketlerin Hristiyan Gençlik Hareketleri, Kurtuluş Teolojisine bağlı din adamları, kiliseler, taban cemaatleriyle kurduğu ilişkiler sonucunda ortaya çıkan halk eğitimi pratiklerinde görmek mümkündür.

Kurtuluş Teolojisi 1960'ların başında ortaya çıkmış kısa sürede kıtanın tamamını etkilemiştir. Yukarıda bahsettiğimiz "Yurttaş Okulları", "Bolivarcı Ev" gibi deneyimlerin ortaya çıkışında da etkisi büyüktür. Latin Amerika'da yoksullar ve sosyalist hareket açısında Kurtuluş Teolojisinin önemini vurgulayan Löwy şöyle demektedir:

> "Leonardo Boff'un sözleriyle kurtuluş teolojisi, önceden gerçekleşmiş bir pratiğin yankısı ve manevi kabulüdür. Tam olarak söylemek gerekirse, o, yeni teolojik yazılardan çok önce, 60'ların başında ortaya çıkmış geniş bir toplumsal hareketin ifadesi ve haklı gösterilmesidir. Bu hareket, kilisenin önemli kesimlerini (papazlar, tarikat cemaatleri, başpapazlar), gönüllü hareketlerini (Katolik Eylem, Hristiyan Üniversite Gençliği, Hristiyan İşçi Gençlik), papazlığın çeşitli alanlarını (işçi papazlar, köylü papazlar, şehirli papazlar) ve kilisenin taban cemaatlerini (CEB)

kapsıyordu. Kurtuluş için Hristiyanlık olarak nitelenebilecek bu toplumsal hareketin pratiği olmaksızın, Orta Amerika'da ya da Brezilya'da yeni bir işçi hareketinin ortaya çıkması gibi öylesine önemli toplumsal ve tarihsel olgular anlaşılamaz (Löwy,1996, 41)."

Kurtuluş Teolojisini savununlar faaliyetlerini sadece siyasal alanla sınırlamadılar. Eğitim alanında ciddi faaliyetler gerçekleştirdiler. 1960'ların başında Katolik militanlar kilisenin desteğiyle Temel Eğitim Hareketi'ni (MEB) kurdular. Eğitim faaliyetlerinde Freire'nin pedagojik yönteminin temel ilkelerinden yararlandılar. Bu ilkeler ışında MEB yoksullara sadece okuma yazma öğretmeyi değil, onların bilinçlerini yükseltmeyi ve "kendi tarihlerini kendi elleri almalarını" sağlamayı hedefledi (Löwy, 1996, 64).

Kurtuluş Teolojisi özellikle Brezilya Kilisesi'nde etkili oldu ve bugün de etkileri sürmektedir. Brezilya'da salt dinsel bir muhalefet olarak kalmamış "Yurttaş Okulları" ve halk yönetimine dayalı belediyecilik (Porto Allegre) gibi yerinden yönetim biçimlerinin çıkmasına da ön ayak olmuştur. *Katılımlı bütçe* (Orçamento Participativo ya da OP) yöntemiyle kent yönetimiyle halkın katılımı sağlanmaya çalışılmıştır. Michael W. Apple bu konuda şunları söylemektedir:

"Birçok araştırmacının da işaret ettiği diğer bir önemli konu ise (Avritzer, 1999; Azevedo, 1998; Baiocchi, 1999; Santos, 1998), sadece yoksullaşan halkın maddi durumunun değişmesi değil, aynı zamanda, OP sayesinde semtlerde yeni örgüt ve birliklerin oluşmasına ön ayak olan bir eğitim sürecinin de yaratılmasıdır. Tüm kent sakinleri 'kendilerini güçlendirme' sürecine katılmakla, yaygın bir pedagojik projeye dahil oldular. OP'a tam katılımı sağlayan örgütlerin kurulması yoluyla bir politik öğrenme süreci başlamış oldu. Özü itibariyle OP, 'demokrasi okulu' olarak nitelendirilebilir. OP içerisinde gerçekleşen öğrenme, toplumsal yaşamın diğer alanlarına da aktarılmaktadır. OP içerisinde bundan daha önemli bir eğitimsel yön mevcuttur. Hükümet temsilcilerinin kendileri de 'yeniden eğitilmektedirler'. Halk katılımı, devlete de, halka daha iyi hizmet etmeyi 'öğretiyor' (Apple, 2004, 205-206)."

Bahsi geçen *Yurttaş Okulu* da OP ile eşgüdümlü çalışan Belediye Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı olarak faaliyet göstermektedir. Yurttaş Okulu'nun misyonu "yurttaşlara, kendilerini yaşamın metalaştırılmasına 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 yabancılaşmış pedagoji inkar edilir (Genro'dan aktaran Apple, 2004, 214)."

Brezilya'daki *Yurttaş Okulları*'nın dışında diğer bir dikkat çekici örnek Venezuela'daki Bolivarcı Evler'dir. Türkiye'deki Halkevleri örneğine oldukça benzemekle birlikte Halkevlerinden ayrılan yönleri de mevcuttur. Bolivarcı Evlerde okuma-yazma kurslarından bilgisayar kurslarına kadar geniş bir yelpazede eğitim verilmektedir. Bolivarcı Evler, Bolivarcı Çevreler'e bağlı yerlerdir. Bolivarcı Çevreler'in işlevi "kendi bölgelerini etkileyecek konularda, bulundukları yerdeki insanların karar alma süreçlerine katılması"dır (Temelkuran, 2006, 176).

Latin Amerika'da halkın eğitimi alanında gerçekleşmiş başarılı radikal örnekler daha sonra Kuzey Amerika'daki (ABD ve Kanada) kuramcıları etkilemiş ve bu etkileşim sonucunda "eleştirel pedagoji kavramı" doğmuştur. Bu geleneğin önemli kuramcıları da Michael Apple, Henry Giroux ve Peter McLaren'dir. Lakin "eleştirel pedagoji" kuramı da homojen bir bütün değildir. Örneğin Henry Giroux günümüzde daha kültürcü, bireyci, daha postmodernist bir söylemle kuramını ortaya koyarken, Peter McLaren ise daha Marksist bir çerçeveden Latin Amerika'da gerçekleşmiş halkın eğitimi alanındaki radikal pratik ve kuramlara daha yakın bir noktadan kuramını oluşturmaktadır. Giroux daha çok demokrasi, insan hakları, vicdan, kamusallık gibi kavramları kullanırken, McLaren ise daha çok "sınıf, sınıf mücadelesi, devrim, yabacılaşma" gibi kavramları kullanır.

Freire'nin kuramında "ezilenlerin pedagojisi" genel olarak toplumsal yaşamda sömürüyü oluşturan sistemi hedef alırken, Peter McLaren ve Henry Giroux gibi günümüz eleştirel pedagoji kuramcıları ise son kertede Freire gibi sömürüyü yaratan sistemi hedef almalarına karşın; sömürü sisteminin somut ve güncel görünümü olan neoliberalizmi hedef tahtasına koymuşlardır. Diğer deyişle eleştirel pedagoji kuramları ve pratikleri neoliberalizm eleştirisinden hareketle sömürü sistemine karşı bilinç yükseltmeyi strateji olarak belirlemişlerdir.

Henry Giroux, “Eleştirel Pedagojinin Vaadi” adlı kitabında eleştirel pedagojiye yüklediği misyondan bahsetmeden önce neoliberalizmin ABD toplumunda yarattığı tahribatlardan bahseder:

> “Demokrasinin azalmasıyla, yeni bir otoriteryanizmin dinsel bağnazlığa, kültürel şovenizme, yabancı düşmanlığına ve ırkçılığa batmasıyla soldaki boşluk, artan işsizlikten, teröre karşı savaştan ve toplulukların çözülmesinden kaynaklanan artan endişe, korku ve güvensizliğin avantajlarından yararlanmaya hevesli başka aşırı grupların ve yenimuhafazakarların sık kullandıkları mecaz haline gelmiştir.
>
> …Kamu alanı giderek daha çok ticarileştiği ve devlet sermaye ile yakından uyumlu hale geldiği için, politika, barış ve toplumsal reform için kurum olmaktan çok, büyük ölçüde denetim işlevleriyle tanımlanır. Devletin sağlık, eğitim ve kamu yararı ile ilgili toplumsal yatırımlardan çekilmesiyle, giderek geliştirilmiş bir güvenlik ve polis devleti işlevlerini üstlenir, bunların işareti en çok devlet aygıtının gittikçe daha çok özneleri üzerinde casusluk etmek ve onları tutuklamak için kullanılmasında, gözden çıkarılabilir olarak görülen bireylerin (öncelikle yoksul siyahların) hapsedilmesinde ve sosyal sorunların kriminalleştirilmesinde görülür. Bu hiçbir yerde ülkenin okullarından olduğundan daha belirgin değildir (Giroux, 2008, 15-16).”

Giroux’un söylediklerini özetlersek; neoliberalizm ABD’de demokrasiyi tahrip etmiş ve Giroux’un yeni otoriteryanizm olarak adlandırdığı sürecin önünü açmış; kamusal alanı ve kamusal olanı aşındırıp yerine piyasa merkezli toplumsal işleyişi ikame etmeye; toplumsal yaşamda “dinsel gericiliğin” ve “bağnazlığın” hakim olmasını sağlamaya başlamıştır. Tam da burada, “Eleştirel pedagoji bu durumda neyi hedeflemelidir, vaadleri nelerdir?” sorusu akla gelmektedir. Giroux’a göre;

> “Neoliberalizmin saltanatı altında demokrasi bir yük haline geldiği için, yurttaşlık söylemi ortadan kayboldu ya da içinde politikanın otoriteye sorgulanamaz sadakat olarak tercüme edildiği ve seküler eğitimin Tanrı’nın yasasını ihmal etmek olarak küçümsendiği bir gelişen otoriteryanizm tarafından sınıflandırıldı. Piyasa köktenciliği giderek artan bir biçimde yaşam şansı olan herhangi bir eleştirel eğitim kavramıyla anlaşmazlık içindedir ve kendisini militarizm ideolojisi ve dinsel köktencilikle uyumlu hale getirdiği için hatta daha uğursuz görünmektedir. Eleştirel pedagojinin demokratik karakteri, büyük ölçüde, bilginin, iktidarın, değerlerin eleştirel denetime tabi olması gerektiğini, insan emeğinin bir ürünü olarak anlaşılması gerektiğini (Tanrı vergisi olarak anlaşılmasına karşı) ve demokratik pratikleri ve deneyimleri nasıl görüşmeye açabilecekleri ya da kapatabilecekleriyle ilgili olarak değerlendirilmesi gerektiğini içeren bir dizi temel varsayım aracılığıyla tanımlanır.

> Çünkü eleştirel pedagoji, sadece metinlerin yakın okunması, radikal sınıf pratikleri yaratılması ya da eleştirel okur yazarlığın teşvik edilmesiyle otoriteyi hesap verir kılmaktan daha fazla bir şeydir. Bu aynı zamanda, **toplumsal değişimle öğrenmeyi**, eğitimle demokrasiyi, bilgi birikimi ile kamusal yaşama müdahale biçimlerini birleştirmekle ilgilidir. Eleştirel pedagoji, öğrencilerin özsel bir demokrasiye vesile olan bireysel ve toplumsal temsil biçimleri için gerekli koşulları yaratmadaki riskleri almalarının yanı sıra, fikri muhalefeti etkilemeyi öğrenmeleri için onları cesaretlendirir. Bir eleştirel pedagojinin meydan okumalarının bir kısmı okulları ve diğer pedagoji alanlarını piyasa mantığının öldürücü etkisinden –özelleştirme ve tüketicilik söylemlerinden, standardizasyon ve mali sorumluluk metodolojilerinden ve küresel sermayenin gözden çıkardıklarını, öncelikle yoksul gençliği ve siyah gençliği hedefleyen gözetleme, kovma ve hapsetme şeklindeki yeni disiplin tekniklerinden- korur (Giroux, 2008,18-19)."

Sonuç olarak bu çalışma kapsamında Latin Amerika yetişkin eğitimi geleneği içerisindeki radikal deneyimler, pratikler seçilmiş örnekler üzerinden incelenecektir.

Amaç

Tezin en temel amacı Latin Amerika yetişkin eğitimi geleneği içerisindeki radikal deneyimlerin, Kurtuluş Teolojisi gibi dinsel temelli toplumsal bir dönüşüm hareketi sürecinde doğmuş pratiklerle El Salvador, Brezilya, Küba, Venezuela gibi ülkelerde gerçekleşmiş deneyimler üzerinden incelenmesidir. Bu bağlamda çalışma boyunca şu sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Radikal yetişkin eğitiminin Latin Amerika siyasi tarihi içerisindeki yeri nedir?
2. Latin Amerika'daki yetişkin eğitimi alanında ortaya çıkmış radikal yetişkin eğitimi kuram ve pratiklerinin tarihsel kökenleri nelerdir?
3. Bir toplumsal hareket olarak Latin Amerika'da halkın eğitiminin amacı, felsefesi ve ilkeleri nelerdir?

Önem

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, devletin resmi kurumlarının dışında kurumsallığa, 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.

Sınırlılıklar

Latin Amerika'nın tamamının incelenmesi mümkün olmadığı için çalışma, kıta genelinden seçilmiş belli başlı örnekler ile sınırlı olacaktır. Ampirik bir çalışma yerine literatür taramasına ve kavramsal tartışmalara dayalı olmuştur.

Tanımlar

Çalışma kapsamında radikal pedagoji kavramı Latin Amerika'daki Freireci radikal yetişkin eğitimi çalışmalarını adlandırmak için kullanılmıştır. Eleştirel pedagoji ise, kıtadaki radikal pedagoji deneyimlerinden esinlenen Kuzey Amerika orijinli özellikle Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple gibi kuramcıların biçimlendirdiği, neoliberalizm karşıtlığı, demokrasi, kamusallık vb. kavramların vurgusunun daha yoğun olduğu bir pedagoji kuramını tanımlamada kullanılmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi ve Gramsci'nin Aydın Kuramı

Freire'nin Gramsci'den esinlenmesi "praksis" kavramıyla sınırlı değildir. En temelde Freire, Gramsci'nin "Aydın Kuramı"ndan etkilenmiştir. Freire'nin "öğrenmeyi kolaylaştıcısı / öğretmeni / eğitmeni" bir çeşit organik aydındır. Nasıl ki organik aydın hegemonyanın kurulmasında, sınıfsal pratiklerin ve ideolojilerin öğreniminde ve yeniden üretiminde katalizör konumdaysa Freire'nin "öğreticisi" de aynı şekilde ezilen sınıfların öğrenmesinde, onların "kendilik bilinci"ne varmasında, praksise ulaşmasından önceki "katharsis" sürecinde katalizör konumundadır. Dolayısıyla Freire'nin "öğreticisi" Gramsci'nin betimlediği işçi sınıfının "organik aydın"ının bir benzeridir. Bu konuyu derinleştirebilmek için Gramsci'nin "aydın kuramı"ndan söz etmek yerinde olacaktır.

Antonio Gramsci iki aydın tipi tanımlar. Bunlardan biri "geleneksel aydın" diğeri de "organik aydın"dır. Geleneksel aydın kavramını, "yeni sınıfın ve organik aydınların karşılarında buldukları, eski tarihsel blokun nesnel gereksinimlerine göre biçimlenmiş ve 'siyasal ve toplumsal biçimlerdeki en karmaşık ve köktenci değişikliklerin bile kesintiye uğratamadığı bir tarihsel sürekliliği temsil ediyor gibi görünen' (Gramsci'den aktaran Yetiş, 2002, 84) aydın topluluklarını nitelemek amacıyla" (Yetiş, 2002, 84) kullanır. Organik aydın kavramı ise, "egemen üretim tarzı sürecinde; sınıfların, ekonomik ilişkiler alanındaki konumlarının gerektirdiği işlevleri yerine getirmek üzere, kendileriyle birlikte ortaya çıkardıkları aydın kategorilerini niteler. Bu aydınların başlıca işlevi, aynı tarihsel ve yapısal ilişkiler içerisinde organik olarak bağlı bulundukları toplumsal sınıfın ideolojik açıdan türdeşliğini sağlamak ve ekonomik, toplumsal ve siyasal alanlarda sınıf bilincinin gelişimine katkıda bulunmaktır (Yetiş, 2002, 80-81)."

Gramsci'nin aydın kuramına getirdiği en büyük yenilik aydınları toplumsal sınıflar ekseninde değerlendirmesi ve aydınları bu toplumsal

sınıflar içerisinde kategorize etmesidir. Diğer bir deyişle, Gramsci aydınları, kendinden öncekilerin yaptığı gibi ne ayrı bir sınıf olarak ne de sınıfsız bir kategori olarak görmektedir. Gramsci'ye göre "Aydınlarla ilgili sınıfsızlık savı, siyasal iktidar alanındaki yönetici kadrolarını aydınların oluşturduğu varsayılan devletin niteliğiyle ilgili yanılsamaların da kaynağında bulunur. Sınıflar karşısında özerk ya da bağımsız aydın imgesinin siyasal iktidar ilişkilerindeki uzantısı, sınıfsal olmayan ve mutlak devlet tasarımıdır (Gramsci'den aktaran Yetiş, 2002, 78)."

Gramsci'ye göre aydınların sınıfsal konumlarını, hangi sınıfa ait olduklarını nesnel sınıfsal konumları değil öznel sınıfsal konumları belirler. Bir aydın hangi sınıf için çalışıyorsa, hangi sınıfın çıkarlarını ve değerlerini savunup yaymaya çalışıyorsa, kendini hangi sınıfa ait hissediyorsa o sınıfın "organik aydın"ı olmaktadır. Dolayısıyla bir aydın nesnel sınıfsal köken olarak burjuvazi içerisinde sınıflandırılsa bile eğer proleteryanın çıkarlarını savunuyor, proleterya için çalışıyor ve onun değerlerini benimsiyor, o zaman aydın proleteryanın organik aydınıdır. Nesnel olarak proleterya içinde sınıflandırılan bir aydın için de aynı şey geçerlidir. Aydın ne tarafsız ne de sınıfsız bir konumdadır. Dolaylı ya da doğrudan hizmet ettiği sınıfın aydınıdır.

Benzer şekilde Freire'nin eğitimcisi de tarafsız değildir. Ezilen sınıfların tarafındadır; ama bu taraflılık egemen sınıfların taraflılık biçimlerine benzemez. Ezilenlerin safında yer alan eğitimci mevcut sınıf tahakkümlerinin, sömürü ilişkilerinin devamına karşı olduğu gibi, kendi sınıfının çıkarlarını kendi sınıfının tahakkümü ve adaletsizliği için kullanmaz. Taraflılığının yöneten ve yönetilenin basitçe yer değiştirmesi sığlığına dönüşmesine izin vermez. Freire bu konuda şöyle der:

> "Birisinden ya da bir şeyden yana olmakla, doğal olarak, birisine karşı oluyorum. Dolayısıyla şunu sormak gereklidir: 'Kimden yanayım? Kime ve neye karşıyım? ' Bu soruları sorup yanıtlamaksızın, anavatanım üzerine düşünmek, beni gerçeklikten uzak saf idealizasyonlara götürür. Bu sorgulardaki sorunlara dair açıklığın olmaması ve bu sorunlara dair ilginin yokluğu, bizi baskıcı ezenlerle ve onların işine yarayan düzen(sizlik)le suç ortağı yapar (Freire, 2000, 34)."

Aynı zamanda “kurtuluş” ve “özgürlük” de sadece ezilen sınıflar için değil tüm insanlık içindir. Freire “Ezilenlerin Pedagojisi” kitabında bu konuda şöyle der:

> “…ezilenlerin büyük insani ve tarihi görevi şudur: Kendilerini ve aynı zamanda da ezenlerini özgürleştirmek. İktidarlarını kullanarak ezen, bu iktidardan ne ezilenleri ne de kendilerini özgürleştirme gücünü alamazlar. Sadece ezilenlerin zayıflığından doğan erk, hem ezilenleri hem de ezenleri özgürleştirecek kadar kuvvetli olacaktır (Freire, 2006, 23).”

Freire sadece Gramsci’nin aydın kuramından esinlenmemiştir; Gramsci’nin Marx’tan alıp geliştirdiği praksis kavramını (Marx’ın 11. Tez’inde konsantre halde bulunmaktaydı.) ustalıkla kullanmış; Gramsci’nin “katharsis” kavramını alıp kendince eklemeler yaparak insanlaşma-insandışılaşma kavramlarını ortaya atmış; Marxist kuram içerisinde Marx’la başlayan Gramsci’yle olgunlaşmaya devam eden yabancılaşma kavramını eğitim alanında hasat etmiştir.

Marxist gelenekten ve bu geleneğin önemli düşünürlerinden oldukça etkilenen Freire, “bankacı” adını verdiği eğitim modeline karşıdır. “Bankacı eğitim modeli”nin karşısına “problem tanımlayıcı eğitim modeli”ni koyar. Bankacı eğitim modelinde;

> “… bilgi, kendilerini bilen sayanların, yine onlar tarafından hiçbir şey bilmez sayılanlara verdiği bir armağandır. Başkalarını mutlak bilgisiz saymak –baskı ideolojisi için karakteristiktir bu- eğitim ile bilginin araştırma süreçleri olduğunun inkar edilmesidir. Öğretmen kendisini öğrencilerine, onların zorunlu karşıtı olarak sunar; öğrencilerinin cehaletini mutlak sayarak kendi varlığını gerekçelendirir. Hegel diyalektiğindeki köle gibi yabancılaşmış ola öğrenciler, kendi cehaletlerini öğretmenin varlığının gerekçesi olarak kabul ederler; fakat kölenin tersine öğrenciler, öğretmeni eğittiklerini hiçbir zaman keşfedemezler (Freire, 2006, 49-50).”

Bankacı eğitim modelinde öğrenciler anlatılanı ezberlemesi gereken boş beyinler, “boş levha”lardır. Freire’nin deyişiyle öğrenciler içine su doldurulması gereken “boş bidonlar”, “boş kaplar”dır. Kabını daha çok doldur(t)an öğrenci iyi öğrenci, kabı da daha çok dolduran öğretmen daha iyi öğretmendir. Dolayısıyla “bankacı eğitim modeli”nde öğrenci edilgen olduğu için nesne, öğretmen ise etkin olduğu için öznedir.

Bankacı eğitimin öğrencilerin yaratıcı gücünü asgarileştiren veya mahveden ve safdilliklerini körükleyen özelliği vardır. Bu özellik de dünyanın ne tanınmasını ne de dönüştürülmesini isteyen ezenlerin çıkarına hizmet eder (Freire, 2006, 51).

> "Bankacı eğitim modelinde zımni olarak, insan ve dünya arasında bir kutupsallık olduğu varsayımı bulunur: İnsan sadece dünya *üzerindedir,* yoksa dünya *ile* veya ötekiler ile *birlikte* değildir. İnsan seyircidir, yeniden yaratıcı değil. Bu görüş açısından insan bilinçli bir varlık (corpo consciente) değil, daha ziyade bir bilincin sahibidir: Dış dünyanın gerçekliğinin yığma bilgilerini edilgen bir biçimde almaya açık boş bir 'zihin'… Ve insanlar dünyayı edilgen varlıklar olarak 'aldıkları' için, eğitim onları daha da edilgenleştirmek ve onları dünyaya uyumlulaştırmak durumundadır. Eğitilmiş insan uyumlulaştırılmış insandır, çünkü dünyanın içine daha iyi 'uyar'. Praksise çevirirsek bu kavram ezenlerin amaçlarına uygundur; çünkü onların huzuru insanların, ezenlerin yaratmış olduğu dünyaya ne ölçüde uyduklarına ve bu dünyayı ne kadar az sorguladıklarına bağlıdır. (Freire, 2006, 53)."

Ayrıca Freire, "bankacı eğitim modeli"nde ezilenlere karşı uygulamaların mantığının "kapatma"nın mantığının birbiriyle kesiştiğini belirtir:

> "Ezilenlere, tekil vakalar gibi, 'iyi, örgütlü ve adil' toplumun genel dış görünüşünden sapan marjinal kişiler muamelesi edilir. Ezilenler sağlıklı toplumun patolojisi olarak değerlendirilir; bu nedenle de bu 'yetersiz ve tembel' kişilerin zihniyetleri değiştirilerek toplumun kalıplarına uygun hale getirilmelidir. Bu marjinallerin, 'terk etmiş oldukları' sağlıklı topluma 'entegre edilmeleri', 'kazandırılmaları' gerekir (Freire, 2006, 51)."

Freire'nin "bankacı eğitim modeli"nin karşısına koyduğu "özgürleştirici eğitim modeli" ise ilk olarak "öğretmen-öğrenci çelişkisi"ni çözmekle başlar. Çelişkinin kutuplarını öyle uzlaştırmalıdır ki, her iki taraf da aynı anda öğrenciler ve öğretmenler olmalıdır (Freire, 2006, 50). "Bankacı eğitim modeli"nde yer alan diğer bir çelişki/kutup insan ve dünya arasındadır. Yukarıda da alıntılandığı üzere dünya ve insan diyakletik bir bütün değil, aksine birbirlerinin dışında ve birbirlerini dışlayan unsurlardır. Dolayısıyla insan da dünya karşısında basit bir alıcıdır. Dünyadan aldığı uyaranları "boş bir levha" olan zihnine kaydeder. Dolayısıyla bu varsayım da öğrenmenin ve eğitimin temeli olur. Halbuki, Freire'nin ezilenlerin pedagojisi ve eğitim anlayışı dünyayı ve insanı diyalektik bir ilişki içerisinde konumlandırır. İnsan

ve dünya arasındaki ilişki değişmez, mutlak nesneler ve özneler arasında cereyan eden bir ilişki biçimine indirgemez. Dünya ve insan arasındaki dolayısıyla insan ve insan arasındaki ilişki dinamik ve değişkendir. Buradan hareketle Freire, özgürleştirici bir eğitimin "bilgi aktarımından değil, idrak edimleri"nden oluştuğunu söyler. Problem tanımlayıcı eğitim olarak tanımladığı ezilenlerin pedagojisi ve özgürleştirici eğitim "insanları *olma* sürecindeki varlıklar –tıpkı kendisi gibi bitmemiş bir gerçeklik içindeki ve bu gerçeklikle birlikteki bitmemiş, yetkinleşmemiş varlıklar- olarak olumlar (Freire, 2006, 61)."

Freire'nin ezilenlerin pedagojisi kuramında değindiği diğer önemli bir kavram da diyalog kavramıdır ve kuramında önemli bir yer tutar. Freire'ye göre diyalog "insanlar arasındaki yüzleşmedir ve dünyayı adlandırmak için dünya aracılığıyla yaşanır". Diyalog eşitler arası bir ilişki biçiminde mümkündür ve karşılıklılığı içerir. "Bu nedenle dünyayı adlandırmak isteyenlerle bu adlandırmayı istemeyenler arasında –öteki insanlara kendi sözlerini söyleme hakkını tanımayanlarla bu hakları elinden alınmış olanlar arasında- diyalog oluşmaz (Freire, 2006, 65-66)."

Diyalog Freire'ye göre yaratma edimidir. Bir insanın başka bir insan üzerindeki egemenliğinin "kullanışlı bir aracı" olarak hizmet edemez. "Diyalogda içkin olan egemenlik, diyalogcuların dünya üzerindeki egemenliğidir; insanların özgürleşmesi için dünyanın fethedilmesidir (Freire, 2006, 66)."

Diyalog yalnızca eleştirel düşünmeyi gerektirmektedir; bunun yanında eleştirel düşünmeyi de yaratabilecek durumdadır.

Tüm bunların yanında diyaloğun Freire'nin kuramında öğretmen-öğrenci çelişkisini çözmek için önemli bir araç olduğunu da belirtmek gerek. Freire'ye göre diyalog aracılığıyla, öğrencilerin öğretmeni ve öğretmenin öğrencileri ortadan kalkmakta ve yeni bir terim doğmaktadır: "Öğrenci-öğretmen ve öğretmen öğrenciler" (Freire,2006, 57).

Freire ezilenlerin pedagojisi kuramını oluştururken, Marks'ın ve Marksizm'in temel kavramlarından olan "yabancılaşma" kavramını yoğunluklu

ve can alıcı biçimde kullanmıştır. Yabancılaşma kavramının kuramının temel direklerinden biri olduğunu söylemek abartı olmayacaktır. Zaten "ezilenlerin pedagojisi"nin çıkış noktası da yabancılaşma, yabancılaşmış toplumlar, bireyler olgusu üzerindendir. Ezilenlerin eğitimi, yabancılaşmış bireyin, praksis ve katharsis süreçlerinden geçerek yabancılaşmadan kurtulmuş, kendi hayatına/geleceğine hakim ve kendi hayatını/geleceğini kuran insana dönüşmesi sürecidir. İnsanların yabancılaşma ve yabancılaşmadan kurtulma arasındaki süreci "insandışılaşma" ve "insanlaşma" arasında bir salınım olarak görür. Kısacası insan ne kadar yabancılaşırsa o kadar insandışılaşmış, yabancılaşmadan ne kadar uzaklaşırsa o kadar insanlaşmış olur.

Freire'ye göre "insanlaşma", insanın kendi kaderini, yaşamını elinde tutmasıyla mümkündür. Freire'de insanlaşmaya doğru giden süreç Gramsci'nin "katharsis" sürecine çok benzemektedir. Aslında Freire'nin bu kavramına Hegel-Feuerbach-Marx-Gramsci[1] ekseninden gelerek olgunlaşan Marksizmin "yabancılaşma" kavramının küçük tadilatlarla yeniden tanımlanmış hali demek daha doğru olacaktır. Gramsci "katharsis" (Yunanca'da arınma demektir.) kavramını "tamamiyle ekonomik ya da bencil, tutkulu safhasından ahlaksal-siyasal safhaya geçişi, yani insanların bilincinde, yüksek düzeyde bir işlemle, yapının üstyapı haline gelişini anlatmak üzere kullanılır. Bu aynı zamanda, 'nesnelden öznele' ya da 'zorunluluktan, özgürlüğe' geçişi anlatır. Böylece insanı ezen, kendinde öğüten ve edilgin (pasif) duruma getiren ve bir dış kuvvet olan yapı, bir özgürlük amacına, yeni bir ahlak-siyaset şekline dönüşür, yeni girişimlerin doğurucusu olur; arınma (katarsis) süreci, diyalektik gelişmenin çıkardığı sentezler zincirine denk düşer (Gramsci, 2007, 70)."

Freire'den Esinlenen Kuzey Amerika Eleştirel Pedagoji Kuramı

[1] Marx ve Gramsci'nin yabancılaşma kuramları Hegel ve Feuerbach'tan daha farklıdır. Marx yabancılaşma kuramını oluştururken bu iki düşünürün kuramının eleştirisi üzerinden yola çıkmıştır. Gramsci ise Marx'ın yabancılaşma kuramını alarak onu yenilemiş daha ileriye götürmüştür.

Freire'den esinlenen Kuzey Amerika Eleştirel pedagoji kuramı içerisinde günümüzde iki damar mevcuttur. Bunlardan bir tanesi öncülüğünü Henry Giroux'un yaptığı bir dönem Michael W. Apple'nin de içinde bulunduğu temelde kültürel çalışmalara dayalı post-modernist eleştirel pedagoji, diğeri de öncülüğünü Peter McLaren'in yaptığı daha devrimci, Marxist bir jargona sahip "radikal-devrimci" eleştirel pedagojidir.

Post-modernist eleştirel pedagoji çizgisi daha çok toplumda mikro reformlarla ilgilenir. Henry Giroux'tan (Giroux, 2007, 2008) örnek vermek gerekirse; Giroux ekonomide neoliberalizmi toplumsal hayatta da yeni muhafazakarlığı savunan "yeni sağ"ın (Özkazanç, 2007) amacı "tüketici insan" modeli yetiştirmek olan eğitim anlayışının karşısına kendi tanımladığı " demokratik yurttaş" kavramını koyar. Buradaki yurttaş topluma sorumluluk sahibi, cinsiyetçi, ırkçı düşünce biçimlerinden sıyrılmış demokratik bir yurttaştır. Giroux'un eğitim sisteminden beklediği de bu tarz yurttaşları yetiştirmesi ve bu sayede olumsuzlanan iktidara karşı "demokratik yurttaşlar"dan oluşan sivil bir muhalefet yaratılmanın zeminini hazırlamaktır. Bu muhalefet özellikleri de çok kültürlülükle, cinsiyetçiliğe ve ırkçılığa karşı olma vb. birçok kavramla bağdaştırılmaktadır.

McLaren'in temsil ettiği (McLaren, 2006,2007; McLaren ve Frahmandpur, 2006; McLaren ve Rikowski, 2006) "radikal-devrimci eleştirel pedagoji"nin temel sorunu sadece mikro dönüşümler değil aynı zamanda toplumsal bazda makro dönüşümlerdir. Eğitim süreci içerisindeki bilinçsel dönüşümler sistemi değiştirmeye yönelik sistematik bir muhalefete dönüşmediği sürece başarısızdır. Elbetteki "postmodernist eleştirel pedagojinin" kazanımlarını ve vaatlerini reddetmez ve küçümsemez ama iktidarı hedeflemeyen dönüşüm ve reformların da eninde sonunda sistemin sınırlarına toslayacağını ve sistemin izin verdiği kadar ayakta kalacağını söyler. Diğer bir deyişle sistemsel tadilatlar yerine topyekün değişimler önerir. Yeni bir insan ve yeni bir toplum modelinin yaratılmasını temel amaç olarak görür.

Latin Amerika Dışındaki Radikal Pedagoji Pratiklerinden Örnekler

Bu başlık altında aktarılacak örnekler ilk bakışta yetişkin eğitimi pratikleriyle alakalı görünmeyebilir; fakat yetişkin eğitim (halk eğitimi) sürecinin eğitici (eğitimi kolaylaştırıcı) arasında gerçekleşen karşılıklı bir eğitimi süreci olduğu göz önüne alındığında bu başlık altında aktarılan örneklerin direkt olmasa da dolaylı yoldan bir yetişkin eğitimi sürecini gerçekleştirdiği görülecektir. Örneğin başlık altında tartışılan örneklerde hedeflenen demokrasi vb. kavramlar çocuğa (öğrenene) aktarılmaya çalışıldığında çocuk (öğrenen) ile eğitici arasında ister istemez karşılıklı eğitsel bir süreç ortaya çıkacaktır. Diğer bir deyişle Marx'ın devrimci eğitimle ilgili vurguladığı "eğiticinin eğitilmesi" gerektiği önermesi gündeme gelecektir (Marx ve Engels, 2004, 22).

Politeknik Eğitim

İnal'a göre politeknik eğitim, "tarihi ilkçağın maddeci filozoflarına değin uzanan, maddeciliği diyalektik olarak kavrayan bir eğitim/bilgi akımı"dır (İnal, 2010a).

Marx'a göre sınıflı toplumlardaki en önemli çelişki üretim araçlarına sahip olanlarla üretim araçlarına sahip olmayanlar arasındakidir. Üretim araçlarına sahip olan ve üretim araçlarına sahip olmayan sınıflar arasındaki çelişkiler tarihte sınıf savaşımlarını doğurur. Ayrıca söz konusu iki sınıf arasındaki mevcut çelişki üretim araçlarına sahip sınıflar lehine olan sömürü sürecini de içinde barındırır. Marx'a göre, bu sömürü sürecinin sona ermesi için de hem üretim araçlarının hem de bilginin toplumsallaştırılması gerekir. Buradan hareketle de İnal'a göre "üretim araçlarının kolektifleştirilmesi, yani ortak refahın araçları kılınması ancak sosyalist bir devrimle olanaklı olurken bilginin bir mal değil de, insanlığın bütünün sorunlarının çözümünde kullanılacak bir araç haline gelmesi de politeknik eğitimle mümkün hale" gelir (İnal, 2010a).

Marx, politeknik eğitim anlayışını formüle ederken eski işbölümünün yerine yeni bir işbölümü koyar. Bu yeni işbölümünde insan, üretim sürecine

toplumsal biçimde katılıp emeğinin ürününe sahip olacaktır, bu aynı zamanda bir eğitim süreci de olacaktır. Marx'ın bu anlayışında eğitim ile üretim iç içe geçmiştir. Her eğitsel faaliyetin temelinde üretim, üretimin temelinde de eğitim vardır. İnal, Marx'ın politeknik eğitim anlayışındaki üretim ve eğitim ilişkisine dair şunları söyler:

> "Politeknik eğitimde uygulama (üretim) ile teori (bilgi/bilinç) arasındaki ilişki, hayatın ve üretimin esaslarının bilimsel şekilde kavranışına dayanır. Yani, eğitimdeki başarı üretimin bilimsel şekilde kavranmasıyla mümkündür. Bu bilimsel kavrayış sürecinde eğitim üç ayak üzerine oturtulur: Beden (fiziksel), zihin (bilinçsel) ve estetik (sanatsal). Bu üç boyutta eğitimden verimli sonuç, ancak eğitimin üretim ortamlarında teori ile uygulama arasında denge kurmasıyla alınabilir. Dolayısıyla politeknik eğitimde çok yönlü insan, bulunduğu her üretim ortamını eğitim ortamı olarak düzenlemesiyle, her üretici eylemden bir şeyler öğrenmesiyle yetişebilir. Bu da üretimin kolektif ölçüde nitelik ve niteliğini artırmaya yol açar (İnal,2010a)."

Politeknik eğitimle amaçlanan çok yönlü, tüm yetileri ve yetenekleri gelişmiş ama tek boyutlu iş bölümünün esiri olmayan, tek bir uzmanlık alanının içinde "körelmeyecek" insanı yetiştirmektir (İnal, 2010b). Yine İnal'dan alıntılarsak;

> "Politeknik eğitimde yeni ve bütünsel insanın ortaya çıkışı, hemen her üretim mekanının bir eğitim ortamı ya da okul olarak düzenlenmesiyle gerçekleşecektir. Mülkiyetin özel değil, kolektif olduğu bir toplumda tüm alanlarda olduğu gibi eğitimde de insanın potansiyellerini kullanması ve yeniden gerçekleştirmesinin maddi ve manevi imkanları mevcut olacaktır (İnal, 2010b)."

Çok yönlü ve insanın potansiyelini gerçekleştirmesine dayanan politeknik eğitim sürecinin temel mantığı ve yöntemi de diyalektik olacaktır. Diğer bir deyişle "her eğitim sürecinde bilgi ve değerlerin öğrenilmesinde, yeni keşif ve buluşların yapılmasında" olgu ve olaylar çelişkileri içinde kavranacak ve senteze ulaşılacaktır. Her türlü eğitim faaliyetinde teori ve pratik birliği sağlanacak, "öğretim süreçleri hayatın içinde ve insan hayatı için" gerçekleştirilecektir (İnal, 2010b).

Summerhill Okulu

Summerhill Okulu, 1921 yılında A.S. Neill tarafından Almanya'nın Dresden şehrinin Hellerau isimli banliyösünde Neue Schule isimli uluslarası bir okulun şubesi olarak kuruldu. Summerhill okulunun "akademik gelişim boyunca çocuğun coşkusal sağlığının da gözetilmesi" ve "okul toplantılarının öz yönetim usulüne göre yapılması" olmak üzere iki temel ilkesi vardı. İlk başlarda okulun sunduğu olanaklardan memnun olan ve sunduğu ortamı heyecan verici bulan Neill ilerleyen dönemlerde burada çalışmaktan eskisi gibi keyif almamaya başladı (Readhead, 2008,154). "Buranın idealistlerce yönetildiğinin farkına varmaya başladı (sinemayı, sigarayı ve fokstrot dansını hiç tasvip etmiyorlardı). Oysaki Neill, çocukların kendi hayatlarını yaşamaları gerektiğine inanıyordu (Readhead, 2008,154)." Neill, Summerhill okulunun Neue Schule'nin bir kolu olarak faaliyet gösterdiği dönemde bu konuda yaşadığı sorunları şu sözlerle ifade etmektedir:

> "Benim eğitim anlayışım mutlak özgürlük üzerine kurulmuştur. Her türlü dış zorlamanın çocuklar üzerinde etkisiz olacağını gördüm ve tek esas olarak iç zorlamayı kabul ediyorum. Eğer Mary ve David, o an vakitlerini keyfe keder harcamak istiyorlarsa, bence bu o anda onların kişilik gelişimleri için en iyi olandır. Sağlıklı bir çocuğun her anı aslında bir çalışma anıdır. Aslında bir çocuğun oturmaya ve dalga geçmeye vakti yoktur. Tembellik olağandışılık olarak görülür, oysaki kendine gelmek için zorunludur, bu yüzdendir ki sırası geldiğinde bu da yapılmalıdır (Readhead, 2008, 154-155)."

Neue Schule okulunu yönetenlerin düşüncelerinin bazılarının eğitim anlayışıyla uyumlu olmadığını düşünen Neill, Summerhill okulunu 1927 yılında İngiltere'nin Suffolk Eyaleti'nde Neue Schule okulundan bağımsız olarak kurar. Literatüre geçen asıl Summerhill Okulu da 1927'de kurduğu bu okuldur.

Summerhill Okulu'nun ilkelerini anlayabilmek için de Neill'in eğitim konusundaki düşüncelerini bilmek gereklidir. Gretna Green adlı okulda yöneticilik yaptığı sırada yazdığı "Bir Öğretmenin Güncesi" adlı kitabında okulda geçirdiği bir günün sonunda kendi eğitim görüşü konusunda şunları söylemiştir:

> "Okuldaki meşakkatli çalışmayı kendim için bir oyuna çevirmeyi başardım. İş sırasında neşelenebiliyorum ve çocukları da eğlendirebiliyorum. Çocuklar bu bir sene boyunca son derece özgür ve neşeli bir dönem geçirdiler. Neden hoşlanıyorsa

onu yaptılar, defterleri üzerine şemalar çizerken şarkılar söylediler, kitaplarını okurken bir yandan da şekerleme yiyebiliyorlardı, bir sanat araştırması için bir yere gittiğimizde koluma asılıp bana etrafta gördükleri ilginç bir şeyi gösterebiliyorlardı (Readhead, 2008, 154)."

Neill'in eğitim felsefesinin temelinde çocukların en baştan itibaren "iyi bir doğaya sahip oldukları" önermesi vardır. Çocuklar konusunda sabırlı olunmalı, onlara güvenilmelidir. Çocuklar er ya da geç kendileri için gerekli olanları öğreneceklerdir.

Neill'in eğitim kuramında oyun önemli bir yer tutar. Oyun çocuk için yetişkin yaşamına hazırlığın önemli bir parçasıdır. "Çocukların gelişimleri için zaman tanımak, çocukların ne kadar istiyorlarsa o kadar oynamalarına izin vermek anlamına gelir. Ancak özgür ve yaratıcı oyun, bir çocuğun yetişkinlikte ihtiyaç duyacağı becerileri kazanmasını sağlayabilir. Nasıl ki bir kedi yavrusu avlanmayı yaprakları ve böcekleri kovalayarak öğreniyorsa, çocuk da yetişkin yaşamına diğer çocuklarla oynayarak hazırlanır. Oyun grubunda hayatta sonradan karşı karşıya kalacağı tüm nitelikler, durumlar (iyi, kötü…) bulunur. Çocuk hata yaparak büyür ve olgunlaşır. Bu süreçte herhangi bir ek ahlaki öğreti almalarına da gerek yoktur (Readhead, 2008,156)."

Neill'ın eğitim görüşleri üzerinden Summerhill Okulu'nun dört temel amacı oluşmuş ve bu dört amaç bugüne kadar varlığını korumuştur. Bu amaçlar;

1. Çocuğa coşkusal gelişiminde özgürlük tanımak;
2. Çocuklara kendi hayatlarını yaşayabilmeleri için yetki vermek;
3. Çocuklara doğal anlamda gelişebilmeleri için zaman tanımak;
4. Yetişkinlerden gelen korku ve zorlamaları ortadan kaldırarak mutlu

bir çocukluk geçirmelerini sağlamak biçiminde sıralanabilir (Readhead,2008, 155).

Summerhill Okulu'nda özyönetim geçerlidir. Okulda günlük hayata ilişkin kararların çoğu topluluğun bütünü tarafından alınır. Kurumun idari işleri

içerisinde sayılabilecek yakıt, personel masrafları, çocukların beslenmesi vb. konularda çocukların herhangi bir sorumluluğu yoktur. Bu sorumlu olmama durumu da "çocuklar kendilerine gerekli olmayan veya meşakkatli işlerle herhangi bir sorumluluk almazlar" gerçekçesine dayanır. Bunun yanında ilginç bir şekilde çocuklar elektrik faturasından idareyle birlikte sorumludurlar. Bu durum (sorumluluk) öğrencilere bazı haklar da doğurur. Örneğin öğrenciler faturayı ödedikleri takdirde gece istedikleri saatte uyuyabilirler. Bu şekilde hak ve sorumluluk arasındaki ilişki doğru biçimde kurulmuş olur.

Okuldaki karar alma süreçlerine demokratik kurallar hakimdir. Yetişkinlerin ve çocukların eşit oy hakkı vardır. Çocuklara kendi arkadaşlarını eleştirebildiği gibi öğretmenleri ve diğer çalışan personeli de eleştirebilirler. Ders öğrencilere ilgi çekici gelmezse öğrenciler dışarı çıkabilir veya protesto amaçlı sınıfı terk edebilirler. Bu da hakim eğitim anlayışında yer alan eğitim amacıyla çocuğun zorla sınıfa veya okula tıkılması mantığına karşı önemli karşı çıkıştır. Diğer bir değişle öğretmenin öğrenciyi sınıfta zorla tutması mantalitesinden öğretmenin dersi öğrenci için çekici kılmak zorunda olması mantalitesine geçişin önemli bir örneğidir.

Anlatılanlardan Summerhill okulunda sıklıkla özgürlükle karıştırılan "aşırı serbestliğin" hakim olduğu kanısı edinilebilir. Aksine bu kanı doğru değildir. Summerhill'de aşırı serbestlik değil özgürlük hakimdir. Başkasının özgürlüğünü ihlal etmedikçe çocuklar her şeyi yapmakta özgürdürler. Örneğin "derslere katılabilirsiniz veya derslere girmemeyi tercih edebilirsiniz, çünkü bu sizin kişisel işinizdir ve sizin tercihinizdir. Ancak sabahın dördünde davul çalamazsınız, çünkü bu durumda başkalarının özgürlüğünü ihlal etmiş olursunuz (Readhead, 2008, 158)".

Albany Özgür Okulu

1969 yılında Mary Leue tarafından 1969 yılında New York'ta kurulmuştur.

> "Albany Özgür Okul'u, Mary'nin, kocası Bill ve beş çocuğuyla, Bill'in felsefe profesörü olduğu New York Devlet Üniversitesi'nden aldığı yıllık izin boyunca eğitim

gördüğü Oxford'dan Albany'ye dönüşleri esnasında bir gereklilikten doğdu. Mary'nin en küçük oğlu olan Mark, Albany'nin 'en iyi' devlet okullarından birinin beşinci sınıfında son derece 'başarısız' bir öğrenciydi. Mary yönetim ve öğretmenle olan tüm problemlerin çözümüne yönelik türlü girişimlerde bulunmuştu ancak hiçbir gelişme kaydedilememişti. Mark da yavaş yavaş okula gitmeyi reddetmeye başlamıştı, bunun yerine annesinden evde kendisine birşeyler öğretmesini istiyordu (Mercogliano, 2008, 161-162)."

Mary Leue eyalet yönetimiyle yaptığı uzun mücadeleler sonucunda eyalet yönetmeliğinde de mevcut olan çocuğunu evde eğitme hakkını kazandı. Bunun sonucunda Mark Leue New York Eyaleti'nin evde öğrenim gören ilk yasal öğrencisi oldu. Bir süre sonra Mary Leue'nin Albany'nin iyi okullarından birinde üç çocuğu okuyan ve Mark Leue gibi okulla ilgili ciddi sorunlar yaşayan bir arkadaşı çocuklarının Mark Leue'yle evde eğitim görmesi için teklifte bulundu. Mary Leue'nin teklifi kabul etmesiyle beraber öğrenci sayısı dörde çıktı. Böylece ileride Albany Özgür Okulu adını alacak eğitim kurumunun temelleri atılmış oldu.

Mary Leue okulun şehir merkezinde kurulması gerektiğine karar verdi. Bunun iki nedeni vardı. Birincisi kent merkezinde gettolarda kiralar ucuzdu, "ikinci olarak da Mary Leue toplumla bütünleşmiş bir okul hayali içindeydi, beyaz, orta sınıf ailelerin de yaşadıkları şehir dışında kalan ve şehirle asla bütünleşmemiş banliyölerden dışarı çıkarak, çocuklarını getirebilecekleri bir şehir okulu düşlüyordu (Mercogliano, 2008, 163)."

Albany Özgür Okulu'nun kuruluşuyla ilgili kısa bilgilendirmeden sonra karar alma ve okulun işletim süreçlerine göz atmak yerinde olacaktır. Söz konusu süreçlere baktığımızda Albany Özgür Okulu'nun işleyişinde "iç özerklik ilkesi"nin önemli yer tuttuğunu görmekteyiz. Bu ilke doğrultusunda okulun işletilmesi konusu söz konusu olduğunda karar yetkisinin yalnızca okulda günü gününe bulunan kişilere verildiği görülmektedir. Bu kesimin dışında kalan kişiler ise yalnızca toplantılara katılabilmekte, öneri ve fikir sunabilmektedir.

Karar alma süreçlerinde katılımcılığı pekiştiren "iç özerklik ilkesi"nin dışında "konsey toplantısı" adlı ikinci bir sistem de yer almaktadır. Bu sistem "çocukların müzakere ve tartışmalarda daha etkili yer alabilmeleri ve

anlaşmazlıkları/farklılıkları şiddetsiz bir biçimde çözebilmelerini teşvik etmek" amacını taşımaktadır (Mercogliano, 2008, 163). Konsey toplantısı sistemi, problemi olan herhangi bir kişinin konuyu muhataplarıyla görüşmek üzere toplantı çağrısı yapabilmesine olanak tanımaktadır. Toplantılar "Robert's Rules" adı verilen kurallara göre yürütülmektedir. Bu kurallara göre herkes politikaları belirleyebilmekte, yeni bir kural oluşturabilmekte veya mevcut kuralları değiştirebilmektedir.

Konsey toplantılarıyla bağlantılı ve okulun işleyişinde önemli yer tutan bir başka kural da "stop kuralı"dır. Bu kurala göre kişi kendisine birinin herhangi bir şey yapmasını istemiyorsa karşısındaki kişiye buna kesin biçiminde son vermesini söylüyor ve kişi hala yapmakta ısrar ederse sorunun halledilebilmesi için sorunu yaşayan kişi konseyi toplantıya çağırabilmektedir. Bu da aslında demokratik kültürün Albany Özgür Okulu'nda demokrasinin ve çözümlere demokratik katılımın ne kadar iyi içselleştirildiğinin göstergesidir.

Albany Özgür Okulu'nda konsey toplantıları sorunları demokratik ve katılımcı yoldan çözmenin tek aracı değildir. Konsey toplantılarına ek olarak tam zamanlı personelin sorunlarını çözmek için de "haftalık grup toplantıları" uygulaması yürürlüğe konmuştur. Chris Mercogliano bu toplantıların öneminden şu şekilde bahsetmektedir:

> "Çoğumuz okulun sağladığı lojmanlarda yarı-komünal tarzda bir arada yaşıyorduk ve kişiler arası ilişkilerde de, en hafif deyişle, tansiyon zaman zaman yükseliyordu. Böylece insanların birbirlerine ilişkin kavrayışlarını ve birbirleriyle olan iletişimlerini derinleştirebilecekleri bir foruma ihtiyaç da kendini yavaş yavaş hissettirdi. Mary buna "haftalık gruplar" olarak başlanması önerisinde bulundu, böylece hem ilişkilerimizdeki sorunlu noktaları giderebilecek hem de kişiler arası ilişkilerimizdeki sorunlu noktaları giderebilecek hem de kişiler arası ilişkilerimizde coşkusal (sonraki aşamada tinsel) gelişimimizin hangi alanlarda mümkün olabildiğini keşfetme imkanı bulacaktık. Bu haftalık grup toplantılarımız 1974'ten beri Perşembe akşamları, saat dörtle beş arası yapılıyor. Bu toplantılar da topluluğumuzun ve okulumuzun yapıtaşlarından birini oluşturuyor ve ikisinin de uzun ömürlü olmasında kilit önemi olduğunu söylemeye bile gerek yok (Mercogliano, 2008, 164-165."

Albany Özgür Okulu, başarılı uygulamalarıyla, demokratik ve katılımcı çizgisiyle zamanla geniş bir aile haline gelmiş ve bu ailenin daha da büyümesiyle ve sadece basit bir eğitim kurumu değil aslında çocukların

eğitim süreci içinde ve dışında kurumun tüm unsurlarının (aileler de dahil olmak üzere) eğitimini ve yaşayarak, katılarak öğrenmesini içeren bir kurum olmasının da etkisiyle bazı topluluk kurumlarına ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bunlardan biri "Aile Yaşam Merkezi"dir. Aile Yaşam Merkezi, çocuk büyütme ve hamilelik konusunda destek vermesinin yanında hem büyükler hem de çocuklar için bakım sağlamaktadır. Ayrıca topluluğun ve okulun yaşadığı/yaşayacağı finansal sorunları çözmek amacıyla da Mary Leue'nin "para oyunu" olarak adlandırıldığı bir uygulama yürürlüğe konmuştur. Bu uygulamayla beraber yemek, kitap ve el sanatları gibi topluluğun ihtiyaç duyduğu çeşitli alanlarda topluluk adına üretim imalathaneleri kurularak hem işletmenin finansal ihtiyaçları karşılanmış hem de kaliteli ve uygun fiyatlı ihtiyaç malzemeleri üretilmiş ve temin edilmiştir.

Tüm bunlara ek olarak topluluğun üyelerinin dinlenme ihtiyacını giderecek kurumların oluşturulmuştur. Bu amaçla Albany'e 25 mil mesafede bir "kamp evi" alınmış ve bu "kamp evi" daha sonra gelişerek "Gökkuşağı Kampı" adını alan çok işlevli bir tesis haline gelmiştir. "Topluluk üyeleri burada tatillerini geçirebilmekte, dinlenebilmekte, öğrencilerle beraber buraya günübirlik veya haftalık geziler düzenleyebilmekte, 'Gökkuşağı Kamp Acentesi' tarafından burada kişisel, ilişkisel, tinsel gelişim, yaşam döngüsü ve ekoloji gibi konularda atölye programları düzenleyebilmektedir. Bu atölye programlarından sağlanan gelirlerin tümü kampın bakım masraflarına ve vergilerine ayrılmaktadır (Mercogliano, 2008, 166)."

Sudbury Valley Okulu

Bir grup gönüllü 1968 yılında ABD'nin Massachussets Eyaleti'nin Framingham şehrinde Sudbury Valley Okulu'nu kurmak üzere bir araya geldi. Bu toplanım sırasında okulun öncü kabul edeceği değerleri belirlenimini, "Amerikan toplumu"ndaki ortak değerleri çözümleyerek gerçekleştirdiler. İlk soruları " Bir okul, yaratıcılığı en iyi biçimde nasıl teşvik edebilir?"di

(Sadofsky, 2008, 169). Bu soruya yanıt verirlerken “Çocuklar yaratıcı olarak doğarlar. Sonuçta kimse bir çocuğa öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştiğini anlatmak zorunda değildir. Her biri kendi tarzında öğrenecektir, engel olmamak gerekir.” düşüncesinden hareket ettiler ve çocuklar için en iyi eğitimin “çocuğun, her yaşında, doğuştan gelen yaratıcılığının ve merakının engellenmeden, saptırılmadan doğalıyla yönünü bulmasına ve mümkün olan en az kısıtlamayla çevreyi özgürce keşfetmesine imkan tanınması”yla olacağına kanaat getirdiler.

İlk soruların ardından mevcut düşünüşü hayata geçirmeye, pratiğe dökmeye yönelik sorular gelmeye başladı: “Bugün neden daha fazla sayıda insanın merakları doğrultusunda hareket etmesine imkan tanıyan okullarımız yok? Neden her bireyin erken çocukluktan itibaren, kendine özgü bir dünya görüşü olduğu temel gerçeğini ve her bireyin sürekli olarak bu dünya görüşünü yayma, geliştirme, kafasındaki fikirleri çoğaltma, bu fikirleri ifade etme, dünya kavrayışlarına incelik kazandırma eğilimi içinde olduğunu kabul etmeyen okullarımız var? Bir okul nasıl olur? Bu ilkeler nasıl yaşama geçirilebilir? (Sadofsky, 2008, 170)” Ve bu sorulara verilen yanıtlarla Sudbury Valley Okulu kendi çizgisini belirledi.

Sudbury Valley Okulu’nda oyun önemli bir öğrenme aracıdır. Oyunun öğrenme sürecindeki önemi hakkında Mimsy Sadofsky şunları söylemektedir:

> “Zihnin özgürce keşfetmesine olanak vermek zihni açılım için de fırsat yaratmak anlamına gelir. Gerçekten de bizlerin en yaratıcı anlar olarak tarif edebileceğimiz anlar, ‘yeni fikirler üzerinde oynadığımız’ anlardır. Bu zorla yaratılabilecek bir süreç değildir. Yaratıcılık yalnızca özgürlükle beraber, özgürlük koşuluyla gelişebilen bir yetidir. Bazıları oyun oynarken; geleneksel eğitim sisteminden gelmiş olanlarsa, yazmayı, sanatsal faaliyeti, matematiği veya müziği oyuna dönüştürerek, fikri, entelektüel oyunlar olarak da tarif edebileceğimiz oyunlara yönelirler. Her ne olursa olsun, Sudbury Valley’de hepimizin üzerinde ortaklaştığı tek şey ‘önemli olanın sadece ve sadece istediğimiz şeyi yapıyor olmamızdır’(Sadofsky, 2008, 171).”

Sadofsky’e göre öğrencilerin istedikleri şeyleri yapmaları sanılanın aksine onları kolaycılığa itmemekte aksine öğrenciler kendileriyle kıyasıya bir yarış ve mücadele içerisine girmektedirler. Bu sayede her çocuk kendi

zaaflarının ve güçlü yönlerinin ciddi biçimde farkına varmakta ve tüm gücüyle bu zaaflarının üzerine gitmektedir (Sadofsky, 2008, 174).

Sudbury Valley Okulu herhangi bir müfredata sahip değildir. Bu konuda Mimsy Sadofsky şöyle der:

> "… çocuğunuzu bu okula gönderdiğinizde doğal olarak öğrenileceğine ilişkin belirlenmiş ana çizgiler olduğunu da göreceksiniz. Çocuklar burada bir tartışmanın nasıl yürütüldüğünü, isteklerini nasıl dile getireceklerini öğrenirler ve tüm bunları nasıl da rahat başarabildiklerini görürler. Ahlaki sorunlar üzerine de düşünmeyi öğrenirler. Nasıl konsantre olunabileceğini öğrenirler (Sadofsky, 2008, 176-177)."

Her öğrencinin kendi istediklerini yapmaya hakkının olması elbette Sudbury Valley Okulu'nun kuralsız bir okul olduğu anlamına gelmemektedir. Elbette bu okulun da kendine özgü kuralları ve vardır ve okul yaşamının işleyişinde demokrasi oldukça önemlidir. Okulun işlerini yürütmek, sorunları çözmek ve işleyişte demokrasiyi hakim kılınması için "Okul Encümeni" ve onun altında kurulmuş "Halkla İlişkiler Çalışma Grubu", "Muhasebe Dokümantasyon Komitesi" ve "Adli Komite" vb. alt çalışma grupları önemli yer tutmaktadır.

> "Okul Encümeni" okulun her türlü yönetsel gündemini görüşmektedir. Alınan kararlar ya hep beraber uygulamaya konulmakta ya da alınan kararın uygulanması için görevlendirme yapılmaktadır. Her öğrencinin ve okul çalışanının bir oy hakkı vardır. Ayrıca "Okul Encümeni"nde alınan kararların bireysel haklarla olabildiğince çatışmamasına özen gösterilir. "Okul Encümeni"nin görevleri arasında mali bir işler de yer almaktadır. Her yıl bütçe hazırlamak "Okul Encümeni"nin görevlerindendir. Okul içerisinde kurulan grupların yer ve bütçe gerektiren talepleri de burada görüşülmektedir. Ayrıca burada personel adayları da tartışılmaktadır. Personel alımı ve personel adayları konusunda bir gün boyunca okul düzeyinde oylama yapılır. Gizli oy uslünün geçerli olduğu bu oylama sonucunda belirlenen ihtiyaçlara göre karar alınır ve sözleşme imzalanır. Bu seçim ve karar alma sürecinde kimsenin ayrıcalığı yoktur (Sadofsky, 2008,175-176).

En az "Okul Encümeni" kadar önemli bir kurum da "Okul Encümeni"nin alt çalışma gruplarından biri olan "Adli Komite"dir. Bu komite bir kuralın ihlaline konu olabilecek şikayetleri inceler, izlenmesi gereken prosedürü dikkate alarak "adaletin yerini bulmasını" sağlar. "Çocukların akranlarınca yargılanması çok daha adaletlidir." Düşüncesinden hareketle kurulmuştur.

Windsor House

Windsor House, ABD'nin Kuzey Vancouver Windsor Sokağı'nda yaşayan Helen Hughes tarafından 1971 yılında kurulmuştur. İlk başta Helen Hughes'in eğitim verdiği, ebeveyn-katılımlı bir okul öncesi eğitim kurumu olarak ortaya çıkmış, ancak "devlet okullarından hiç hoşlanmayan kızı Meghan'ın sekiz yaşına gelmesiyle beraber üst sınıflara da ihtiyaç duyulmuş ve daha sonra 6-16 yaş grubundan öğrencilerin yer aldığı (kimi zaman 0-6 yaş grubu öğrencileri de gelebilmekte) bir okul halini almıştır (Hughes,Carrico; 2008).

Okulun finansmanı ilk başlarda Helen Hughes'in "okulöncesi ve sonrasında yürüttüğü kreş" tarafından karşılanmaktaydı. Artan öğrenci sayısı ve buna paralel aran ihtiyaçlar karşısında Helen Hughes'in finansmanı yetersiz kalmış daha sonrasında velilerin Eğitim Bakanlığı'nda yürüttükleri lobi faaliyetleri başarıya ulaşmış ve okul bir devlet okulu gibi Eğitim Bakanlığı'ndan destek almaya başlamıştır (Hughes, Carrico, 2008; 184).

Windsor House eğitim felsefesini "zorlayıcı olmayan eğitim anlayışı"na dayandırmıştır. Windsor House'deki zorlayıcı olmayan eğitim, güvene ve her yaştan bireyin kendi geleceğini belirleme hakkı olduğu düşüncesine dayanır. "Bu anlayış insanların ilgi duydukları şeyleri merakla, hızla öğrenecekleri ve ilgi duymadıkları şeyleri ise öğrenmeye, düşünmeye, söylemeye, yapmaya zorlandıklarında sinirlenip direnecekleri inancına dayanmaktadır. Bu bağlamda, sağlıklı bir gelişmenin ancak ve ancak sağlam, sağlıklı bir toplumsal bağlamda mümkün olabileceği fikrinden hareketle velilerin, okul çalışanlarının ve öğrenciler eşit şartlarda katılabilecekleri bir mikro toplumun yaratılması ve yaşatılması yönünde ciddi çabalar sarf edilmiştir (Hughes, Carrico; 2008 180)."

Windsor House'deki öğrenciler genel olarak 6-16 yaş aralığındadır. Bazı velilerin zaman zaman 0-6 yaş aralığındaki çocuklarını da okula getirdiği görülmektedir. "Çünkü öğrenciler bu okulda canlarının istediği gibi

dolaşmakta özgürdürler. Yine bu okulda geleneksel eğitimde çok yaygın uygulanan yaşa göre sınıflama yoktur; öğrenciler ortak ilgi ve faaliyetler etrafında doğal olarak bir araya gelirler… Yine pek çok çocuğun kayıt için ilk işlemlerini bizzat kendilerinin başlattıkları da görülmektedir. Planlanmış dersler yalnızca bunu talep edenler için programa konulmaktadır, yine programa konulmamış dersler veliler veya okul personeli tarafından önerilebilir, ancak hiçbir öğrencinin bunlara girmek gibi bir zorunluluğu yoktur (Hughes, Carrico, 2008,181)."

Windsor House'de de okulun işleyişinde demokratik ve katılımcı bir süreç söz konusudur. Ve işleyiş için gerekli olan kurumlar bu ilkeler doğrultusunda kurulmuştur. Kurallar ve kurumlar oluşturulurken " Çocuklara tabi olacakları ölçüt ve yönetmelikleri belirleme noktasında eşit katılım hakkı tanınması, onların büyüdüklerinde gerçek bir demokrasinin taşıyıcıları ve katılımcıları olabilmeleri için temel bir gerekliliktir." düşüncesinden hareket edilmiştir.

Windsor House'nin eğitim anlayışından burada pek kuralın olmadığı düşünülebilir; ama durum tam tersidir ve pek çok kural vardır. Burada temel olan, "herkesin, her zaman için memnun olmadığı bir kuralı değiştirme girişiminde bulunma özgürlüğü olması gerektiği" düşüncesidir. Bu konuda Meghan Hughes ve Jim Carrico şunları söylemektedir:

> "Okul yönetimi tarafından uygulanan güvenliğe ilişkin temel kuralları bir yana koyarsak (Üzerinde büyük ölçüde mutabık olunan kurallardır.) Windsor House'da alınan her karar, bir kişiye bir oy karşılık gelmek üzere topluluğun tamamının iştirak ettiği demokratik katılımla alınır. Okulun kuruluş felsefesi dahi sorgulanmaya, tartışılmaya açıktır. Topluluk, değişmeyen, mutlak kurallarla yönetilmez, tam tersine kurallar o dönemde, topluluk içinde aktif olan üyelerin ortak görüşlerini yansıtır (elbette yıllar sürecinde billurlaşmış temel yönelimleri göz ardı etmeksizin). Bir dönem Windsor House'da kararlar oybirliği usulüne göre alınıyordu ancak bunun en ısrarcı olanın kendini egemen kılması gibi bir engele yol açtığı görüldü ve bu yöntem üçte iki gibi bir oyçokluğuyla terk edildi (Hughes, Carrico, 2008,182)."

Kuralların oluşum sürecine ve bunun mantığına değindikten sonra son olarak da kural ihlalleri durumunda nelerin yapıldığına değinmek yerinde olacaktır. Windsor House'de bir kural ihlali ya da çatışma yaşandığında

personelden bir üye ve sürekli değişen gönüllü öğrencilerden oluşan bir komite devreye girmektedir. Komite şikayet ve/veya suçlara ilişkin mevcut gündemleri görüşmek üzere haftada iki-üç kez bir araya gelmektedir. Suçlananlara her zaman savunma hakkının tanınması da bu değerlendirme sürecinin olmazsa olmazıdır. Bu değerlendirme/yargılama süreci sonunda da en ağır ceza topluluktan geçici veya temelli uzaklaştırma olmaktadır. Bu açıdan ceza mantığı ilkel komünal topluluklardaki cezalandırma mantığına benzemektedir. Mantık gayet açıktır eğer bir topluluk içerisinde yaşanmak isteniyorsa o topluluğun ortak olarak almış olduğu kurallara uyulmalı ve birey çıkarı ortak çıkarın ve eşitliğin önüne geçmemelidir. Kural ihlalinde bulunan birey de topluluktan ayrılmak istemiyorsa tüm bunları dikkate almalıdır. Windsor House'de uygulanan bu ceza sistemi bana göre "idam ve hapis gibi" cezalandırma mantıklarından daha adil ve eşitlikçidir.

Udaipur: Öğrenen Şehir

Günümüzde şehirlerin büyümesi ve kapitalizmin genişlemesinin şehirleşmeye etkileri şehirleri çoğu zaman içinden çıkılamaz sorunlarla baş başa bırakmaya başlamıştır.

Matt Hern günümüzde şehirlerde gerçekleşen büyümenin "niteliksel bir büyümeden çok niceliksel bir büyüme" olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumu şu cümlelerle açmaktadır:

> "Bugün şehirlerde yaşayanların büyük çoğunluğu insanlığın büyük bir düşüş içinde olduğuna şahit olacaktır. Ekonomik büyümenin yanında tüketicilik, toplumsal çürüme, şiddet, seks işçiliği, kirlilik, çevresel yıkımlar ve uyuşturucu kullanımı gibi eğilimler de çığ gibi büyüyor. Ötekine yabancılaştığımız ölçüde ve devlet/piyasa tarafından yapılandırılan hazır tüketime endeksli dünyaya bağımlı hale geldiğimiz ölçüde, şehir yaşamının yıkıcı etkilerinin yansımalarını kendimizde, ilişkilerimizde, ailemizde, yaşadığımız toplulukta daha fazla görüyoruz. Bunun yanında, ana akım kent planlama anlayışına göre yönetilen şehrin, doğal kaynakları, şehirden uzak bölgelerin aklını ve insanlarını kullanmaksızın büyüyemeyeceğini de biliyoruz. (Aksi bir büyüme bu unsurların yıkımı pahasına gerçekleşir.) Ne yazık ki kalkınma adına ortaya konan çabalar hala çok yüzeysel kalmaktadır ve yine bu çabalar şehirlerde

bütüncül bir anlayışla sağlıklı sistemler kurmanın çok uzağındadırlar. Çoğunlukla kırsal alanlara odaklanılmamaktadır (Hern, 2008, 140)."

Udaipur Öğrenen Şehir (Udaipur as a Learning City - ULC) projesi de Matt Hern'in yukarıda bahsettiği kentleşme sorunlarını da gözeterek mevcut kapitalist şehirleşme modeline alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Shikshantar Enstitüsü tarafından Hindistan'ın kuzey batısında yer alan Rajasthan Eyaleti sınırları içerisinde uygulanmaktadır. Felsefesinin temeline "Swaraj" kavramını koymuştur. Swaraj, Sanskritçe'de "özün ışığı" ve "özyönetim" anlamına gelmektedir. "Bu kavram, ilke olarak her bireyin eşsizliğini ve toplumsal çeşitliliği kabul eden yeni bir örgütsel modeli, bir zihniyeti ve duyarlılığı tarif eder. Dolayısıyla Swaraj kimsenin kimseyi kontrol etmediği ve de kimsenin kontrol edilmediği bir yaşam biçiminin oluşturulması çabası; bireysel ve kolektif olarak 'özgürlük', 'kalkınma' ve 'adalet' kavramlarının beraber tanımlanması sürecidir (Hern, 2008, 141)."

Udaipur Öğrenen Şehir süreçlerinin tümünde "yerel öğrenme ekolojilerini canlandırma amacı" yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda şehir "yaşayan bir organizma" olarak görülür. İnsanlar bu yaşayan organizma içerisinde "anlamın, bilgilerin ve ilişkilerinin" "etkin ve kolektif yaratıcı"larıdır (Hern, 2008, 141).

Udaipur Öğrenen Şehir sürecinin dört temel ilkesi vardır (Hern, 2008, 142) :

1. Udaipur yereline özgü Swaraj pratiğini ve vizyonunu geliştirmek.
2. Herkesin kendine özgü olan kapasitesine, potansiyeline, yeteneğine ve becerisine değer vermek.
3. Birbirine kuvvetli bağlarla bağlı ve insancıl toplumlar inşa etmek.
4. Adil olmayan, gayri insani kurum, tutum, yapı ve projelerle mücadele etmek (özellikle kentleşme ve küreselleşme süreçlerine ilişkin).

Matt Hern, yukarıdaki ilkelerin bölge halkıyla birkaç yıl süren diyaloglar sonucunda belirlendiğini ve 2000 yılı içerisinde Shikshantar Enstitüsü belirtmektedir. Ayrıca yukarıdaki ilkelerin ruhunu daha iyi anlayabilmek için bu ilkeler üzerinde "herhangi bir fikir alışverişi, entelektüel tartışma yürütülmediğini, daha çok halkın imgelemine esin olmak suretiyle bu kavramların tezahür ettiğini" bilmenin önemli olduğunu da vurgulamaktadır (Hern 2008, 142).

Yukarıda ilkeleri ve bu ilkelerin oluşum süreçleri anlatılan Udaipur Öğrenen Şehir sürecinde uygulamaya konan Swaraj süreci gözetilerek yapılan her türlü etkinlikte dört temel amaç dikkate alınmaktır. Bunlar "kuşaklar arası toplumsal düşünüş ve diyalog", "karşı öğrenme ve yetkin öğrenme atölyeleri", "şehirde doğal yaşam" ve "bilgi alışverişi"dir (Hern, 2008, 142-145).

Udaipur Öğrenen Şehir sürecinde "katılım konusu" vurgulanması gereken bir başka önemli konudur. Katılım, bağlılığın sağlanmasının temelinde "her bireyi bir beraber-yaratan (co-creator)" gören anlayış yer almaktadır. Matt Hern'e göre "Bu bir yönüyle bütünüyle farklı bir liderlik tarzını da yaşama geçirmek anlamına gelir. Bu diğerlerini kendine mürit kılmaktan ziyade onların kendi güçleri üzerinde yükselmesini sağlayan ve herkesin kendiliğinden özdeşleşebildiği bir liderliktir (Hern, 2008,145)". Bunun sonucunda insanlar Udaipur Öğrenen Şehir'e ya herkesin ilgi ve sorunlarından hareketle gerçekleştirilen bir aktiviteye katılıyor ya da kendi heveslerini diğer insanlarla paylaşıp yeni bir etkinlik oluşturarak katılıyorlar. Bu da sonuç olarak tüm etkinliklerin katılımcıların öz örgütlenmeleri sonucu ortaya çıkmasına, "çekirdek kadro"nun yalnızca etkinliklere perspektif sağlamak, etkinlikleri desteklemek ve derinleştirmek gibi konularda aktif rol almalarına yol açmaktadır.

Son olarak Udaipur Öğrenen Şehir'in diğer öğrenen şehirlerden farkına değinmek yerinde olacaktır. Matt Hern, Udaipur Öğrenen şehrin Batı'da uygulanan ve çoğunlukla teknoloji kullanımının yaygınlaştırılmasına dayanan pek çok öğrenen şehir projesinden farklı yönelimlere sahip bir proje olduğunu söylemektedir. Batı'daki projelerde "öğrenmenin tanımına,

amacına, anlamına ve sonuçlarına ilişkin yaklaşımlar askeri/endüstriyel kalkınma paradigması temelinde şekillenmektedir ve bu paradigmanın yönelimlerine ilişkin sorgulamalara girişildiğine ise pek nadir olarak rastlanır. Yine ULC (Udaipur Öğrenen Şehir) günümüzde popüler olan özel sektör-kamu ortaklığından oldukça farklıdır. Bu anlayışa göre kamu yalnızca yönetim organlarını tanımlarken, özel sektör yalnızca tüzel kişileri tanımlamaktadır. ULC (Udaipur Öğrenen Şehir) özel sektör ve kamu kategorilerinin ötesine geçmeye çalışmaktadır; yerel halkın gücünü ve ilgilerini değerlendirme ve bütünleştirme çabası içindedir (Hern, 2008, 146)".

Samed Behrengi ve Köy Çocuklarının Eğitimi

Samed Behrengi, 1939 yılında İran Azerbaycan'ının başkenti olan Harandab'ta dünyaya gelmiştir. Doğduğu yer olan Harandab oldukça yoksul bir kenttir. "İlk ve ortaöğretimini başarılı bir öğrenci olarak Tebriz'de görmüş ve 9. Sınıfı bitirdikten sonra İran köy okullarında eğitim vermekle ilgilenen başarılı öğrencileri eğitmek için 1950'lerde kurulmuş iki yıllık öğretmen eğitimi kurumu olan Daneshsarayea-Keshavarzi'ye girmiştir. Daneshsar'daki iki yılını bitirmesiyle beraber, Behrengi, 18 yaşında, öğretmen olmuş ve Dehkhareghan'daki, Azerbaycan'ın kuzeybatısındaki bir kasaba olan Azarshahr'ın yakınındaki bir köy, Onsari İlkokulu'na (Debastan Onsari) gönderilmiştir. Behrengi Daneshsara'daki öğrenciyken tüm okul ahalisi okusun diye okul binasının duvarlarına asılan Khandeh (Komik) isimli haftalık gazeteyi çıkarmıştır. O zamanlar İran'da bu, bir lise öğrencisi tarafından başarılmış oldukça etkili bir başarı sayılmaktadır. 1961'de, başka bir Azerbaycan köyü Mamaghan'da öğretmenken Tebriz Üniversitesi İngiliz Edebiyatı'ndan lisans diploması almıştır. Mezuniyetinden sonra, Behrengi on yılını Azerbaycan'ın köylerinde ve ücra köylerinde; öğreterek, köy eğitimi konusundaki problemleri çözerek, yazarak, köy çocukları için kütüphaneler açarak, köy öğrencileri için çocuk kitaplarını omzunda taşıyarak ve köy öğrencileri için hikayeler yazarak geçirmiştir (Fereshteh, 1993)."

Azerbaycan çocuklarına olan içten ilgisi ve kendini adamışlığı Tahran'a ve Eğitim Bakanlığı merkezine ulaşmış; Bakan, Behrengi'yi Bakanlık'ın merkez ofisine "ona daha iyi maaşlı bir mevki ve belki de köy eğitimini düzeltmek için çocuklarla ilgili fikirleri, bilgisi ve deneyimlerinden bazılarından yararlanma şansını vermek için" davet etmiştir. Behrengi Tahran'a gelmiş; fakat birkaç gün sonra, "kentin ikliminden, politik ve siyasal çehresinden dolayı kendini rahatsız hissetmiştir. "Bu kirlenmiş şehirden hoşlanmıyorum ve bu kirli hava kanımı zehirliyor. Çocuklarıma ve köyüme geri dönmek istiyorum (Khalatbarry'den aktaran Fereshteh, 1993)." diyerek öğrencileriyle birlikte olmak ve sevdiği biçimde yaşamak düşüncesiyle Akhjeirjan'a geri dönmüştür (Fereshteh, 1993).

Samed Behrengi'nin hayatıyla, sanatıyla ve eğitim anlayışıyla ilgili olarak "Uluslararası Köy Öğretmenleri ve Edebiyat Eleştirmenleri: Samed Behrengi'nin Yaşamı, Düşünceleri ve Sanatı (International Rural Education Teachers and Literary Critics: Samed Behrengi's Life, Thoughts, and Profession)" alan M. Hussein Fereshteh Behrengi'nin eğitim anlayışıyla ilgili olarak şunları söylemektedir:

> "Çeşitli konularda hatırı sayılır miktarda yayın kaleme aldı; fakat temel ilgisi çocukların ev hayat şartlarına, onların eğitsel kurtuluşlarına ve öğrenmelerine ve toplumun İran köy çocukları karşısındaki sorumluluğuna odaklanmıştı. Biri Behrengi'nin yukarıdaki yazılarını okuduğunda aklına okullarda çocukların fiziksel, duygusal ve entelektüel ihtiyaçlarına büyük önem verilmesi gerektiğini iddia eden iki büyük Amerikan hümanist filozofu ve eğitimcisi Abraham Maslow ve Carl Rogers gelir. Köy öğrencilerinin yoksul ev koşulları daima Behrengi'yi öfkelendirmiştir, ve hükümet yetkililerinin, kamuoyunun, entelektüellerin ve eğitim önderlerinin kendisini duyabilmesi için bu öfke duygusunu birçok yayınında açıkça ve yüksek sesle ifade etmiştir (Fereshteh, 1993)."

İlginçtir ki, Samed Behrengi'nin eğitim anlayışında Abraham Maslow, Carl Rogers ve John Dewey'den (makalenin ilerleyen kısımlarında değinmektedir) izler bulan Fereshteh, Samed Behrengi'nin en az kendisi kadar büyük bir eğitimci olan Paulo Freire'yle arasındaki benzerliklerden bahsetmemiştir. Pek çok açıdan Freire'nin eğitim anlayışıyla örtüştüğünü söylemek mümkündür. Freire'nin de Behrengi'nin en temel hedef kitlesi yoksul kesimlerdir. Her ikisinin öğrenme anlayışı da öğrenmenin öğrenenlerin

çevresindeki gerçeklikten hareketle gerçekleşeceği düşüncesine dayanmaktadır. Ve her ikisi de eğitim sürecini gerçekliğin kendisini öğrenmeye ve dönüştürmeye yönelik "bilinçlenme" ve "politikleşme" süreci olarak görürler. Behrengi'den örnek vermek gerekirse, çocukların öğrenme süreci hakkında şunları söylemektedir:

> "Okulun içinde bulunduğu koşulları ve onu saran topluluğu görmemişsek, insanlar arasında yaşamamışsak, onlarla arkadaş olmamışsak, seslerini duymamışsak ve isteklerini bilmiyorsak; çevre için endişelenmek ya da alakasız eğitim politikaları kabul ettirmeye çalışmak, ya da onlar için hikaye veya ders kitabı yazmak bile doğru olmayacaktır (Behrengi'den aktaran Fereshteh, 1993)."

Fereire ve Behrengi'nin direkt olarak birbirilerinden etkilenip etkilenmediklerine dair net bilgilerimiz olmasa da Behrengi'nin şu itirafının aslında onun eğitim anlayışının nasıl biçimlendiğine dair önemli ipuçları verdiğini görmek mümkündür:

> "Daneshsara'dan (Öğretmen Lisesi) mezun olur olmaz; ekonomik olarak yoksul böyle bir yer için lisede öğrendiklerimin hepsinin tamamen faydasız olduğunu öğrendiğim ücra bir köye gönderildim. Yöntemleri ve materyalleri unutmalı ve hepsini bir kenara bırakmalıydım. Ve keşfettim ki; köyde faydalı bir öğretmen olmak için kendi tekniklerimi ve oyunlarımı bulmalı ve geliştirmeliydim (Behrengi'den aktaran Fereshteh, 1993)."

Behrengi, İran'ın köy okullarındaki eğitim sorunlarının çözümünde müfredatın oluşturulması sürecine büyük önem vermektedir. Köylerin ve yerel toplulukların eğitsel pratiklerinin ve bu pratiklere dair sorunların çözülebilmesi için köy çocuklarının eğitimi sürecinde metinlerin doğrudan köy çocuklarının eğitimi sürecinde yer almış kişiler ve yerel uzmanlar tarafından üretilmesi gerektiğini söylemiştir. Ayrıca yerel okulların müfredatının ve ders kitaplarının oluşum sürecinde öğrencilerin ailelerinin de yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Her eyalette, yerel okul çevresinin kendi eğitim politikasını ve müfredatını köyün, kasabanın ve şehrin ekonomik, kültürel ve eğitimsel ihtiyaçlarına göre kurmasının gerekliliğinden bahsetmiş ve şöyle devam etmiştir:

> "Neden çöldeki bir çocuk, köyünde ya da eyaletinde sinema yokken sinema hakkında öğrenmek zorundadır. Neden öğretmen film ya da sinema görmediği halde "sinema" kelimesini öğretmek zorundadır. Köy çocuğu etrafında her ne varsa onun

hakkında öğrenmelidir, çünkü etrafındaki şeyler hakkında deneyim elde etmek onun için mümkündür. Çünkü çocuk görmediği şeyi kavrayamaz. Çocuk kendisi için kullanışlı olan şeyleri öğrendiğinde, onları kullanabilecek, geliştirebilecek ve onlardan fayda sağlayabilecektir (Behrengiden aktaran Fereshteh, 1993)."

Köy çocuklarının eğitiminde (özellikle İran Azerbaycanı'ndaki) diğer bir önem verdiği konu da dil ve yerel kültür sorunudur. Özellikle İran Azerbaycan'ındaki yerel etnik kültürleri ve edebiyatı canlı tutma konusunda sorunlara eğilerek şu öneriyi getirmiştir:

"…eğer öğretmen öğrencilere öyküler anlatmaya ve bunları onlarla tartışmaya karar verirse, ders metinlerinden bir öyküyü değil de yerel bir öyküyü ve folkloru kullanabilirse, daha etkili olacaktır. Çünkü sınıfta öykü anlatıldığı zaman bunun öğrencilerin dikkatini toparlamalarına büyük bir yardımı olur ve aynı zamanda öğrenciler kendi etnik kültürlerinden gelen hikayeleri duymak onları eğlendirir. Hikayeler oldukça basit olmalıdır ve ilkokul birinci ve ikinci sınıf kademelerinde başlamalıdır. Öğretmenler hikayeleri seçmelidir ve ardından onu basit bir biçimde tahtaya yazmalı ve daha sonra basit tartışmalar izlesin diye öğrencilere okumalıdır. İlkokul birinci sınıf hikayelerindeki kullanılan sözcükler ikinci, üçüncü sınıflarda vs. tekrar edilmelidir; aksi takdirde, öğrenciler alt sınıflarda öğrendikleri kelimeleri unutur (Behrengi'den aktaran Fereshteh, 1993)."

Tüm bunların yanında İran'da Farsça dışında dilleri konuşan kesimlerin olması (özellikle İran Azerbaycanı) eğitimde dil sorununu ortaya çıkarmıştır. Bu sorunun başlangıcı da Pehlevi yönetimi zamanında Farsça'nın birçok etnik azınlığın itirazına rağmen ulusal dil kabul edilmesine dayanmaktadır. Özellikle İran Azerbaycan'da eğitim dilinin Farsça olması anadili Türkçe olan (İran Azerbaycanı'nda konuşulan Azeri Türkçesi) köy çocuklarının öğrenme konusunda ciddi sıkıntılar yaratmıştır. Sadece Farsça bilen fakat bölgenin dilini bilmeyen öğretmenlerle Farsçayı bilmeyen öğrenciler arasında iletişim sıkıntıları oluşmuş ve eğitim sürece çoğunlukla sekteye uğramıştır. Bu iletişim kopukluğu ve İran yönetiminin eğitimde Farsça'yı dayatması sonucunda Farsça'ya ve İran yönetimine karşı bir antipati yaratmıştır. Bu konuda Fereshteh şunları söylemektedir:

"Pehlevi rejimi boyunca, Farsça resmi olarak bütün İran için ulusal dil haline geldi. Bu birçok etnik azınlığın karşı isteğine rağmen yapıldı. Azerbaycanlılar bu kuraldan diğer etnik gruplara göre daha çok hoşnutsuz oldular. Sadece yeni, yabancı bir dilde iletişim kurmaya zorlandıkları için değil; fakat aynı zamanda Farsça

aksanları Farsça konuşan insanlar tarafından hoş karşılanmıyordu ve bu aksan Azerbaycanlılarla ilgili etnik fıkraların kaynağı oldu. Bu durumun en kötü tarafı Farsça konuşan öğretmenlerin pek çoğunun Azerbaycan okullarına, köyüne ve gecekondu mahallelerine atanmasıydı. Bu eğitim politikası, bu kararın Azerbaycan'da yarattığı eğitim kaosun ne olduğunu görmek ve hissetmek Behrengi'nin bütün meslek yaşamı boyunca çok büyük acı çekmesine yol açtı. Bununla beraber, Behrengi Azerbaycanlı çocukların Farsça öğrenmek zorunda olduklarına inandı (Fereshteh, 1993)."

Tüm bu konuların yanında Samed Behrengi tıpkı Freire'nin yaptığı gibi Marx'ın Feuerbach Üzerine Tezler'inde ifadesini bulan "eğiticinin eğitilmesi" gerekliliğine de değinmiş ve bu konuda görüşlerini ortaya koymuştur.

Özetle Samed Behrengi döneminin İran Eğitim Sistemine, köy çocuklarının ve yerel toplulukların eğitimine dair kimi zaman Freire'nin kuramıyla kesişen kimi zaman da ondan farklılaşan kendine ve toplumuna özgü bir radikal eğitim kuramı ve pratiği oluşturmuştur. Bu kuramı da kimi zaman yazdığı çocuk hikayeleriyle, kimi zaman da ülkenin genel eğitim sorunlarına dair yazdığı kitap ve makalelerle ama çoğunlukla öğretmenlik yaparak uygulamaya çalışmıştır.

Son olarak Samed Behrengi'nin İran'daki eğitimsel sorunlara dair çözüm önerilerini kendinden aktararak konuyu bitirmek yerinde olacaktır:

"(a)Her eyalat kendi ders metinlerine sahip olmalı ve kendi metinlerini elde etmelidir. Azerbaycan ve diğer kırsal kesimler Tahran gibi kentsel kesimler tarafından yazılmış kitapları kullanmaya zorlanmaması gerektiği akılda tutulmalıdır; (b) ilkokul birinci sınıflar için hazırlanmış öğretim yöntemi kılavuzları ve kitapları Azerbaycan'daki öğretmenler için uygun değildir. İçeriklerin ve resimlerin köylerdeki öğrencilerin yaşantılarıyla ilişkisi yoktur. Bunlar sadece Farsça konuşan öğrencilerin ve çocukların olduğu bölgelerde kullanışlıdır; (c) Azerbaycan için olan ders kitapları Tebriz ve Tahran'daki üniversite profesörleri ve öğretmenler tarafından değil yerel köy öğretmenleri ve eğitimciler tarafından yazılmalıdır. Öğretmenler ders kitaplarının hazırlanmasında yer almaları için cesaretlendirilmelidir. Uzmanlıkları ve yayınları nedeniyle deneyimli öğretmenlerden ders kitaplarının üretiminde yer alır hale gelmeleri istenmelidir; (d) bu ders kitaplarının yazarları etkili, daha kolay ve daha az geleneksel öğretim yolları bulabilsinler diye Farsça ve Türkçe'nin her ikisine birden mükemmel biçimde hakim olmaları gerekmektedir; (e) seçilmiş öğretmenler edebiyat klasiklerinde akıcı oldukları gibi Fars Edebiyatı'nda da uzman olmalıdırlar; çünkü Fars ve Türk nesrinde, şiirinde, öyküsünde, oyunun ve folklorunda bilgi sahibi olmak

bu ders kitaplarının yazarları açısından önemlidir; (f) ve eğer metnin yazarı Farsça kökenli ve toplumdaki insanlar tarafından konuşulan Türkçe kelime dağarcığını bulur ve kullanırsa; öğretmenler öğrenmeyi kolaylaştırabilir ve yerli çocuklar için ilgi çekici hale getirebilir (Behrengi'den aktaran Fereshteh, 1993)."

Kısa Latin Amerika Tarihi

Yerli Halklar ve Sömürgecilik

Latin Amerika'daki sömürgecilik tarihinin ve yerli halkların sömürgecilik süreciyle girdiği etkileşimlerin, yerli halkın sömürgecilik öncesi ve sonrası içsel dinamiklerinin "halkın eğitimi" çalışmalarının izleyecekleri/izledikleri kuramsal çerçeve ve pratik açısından önemlidir. Örneğin Sibel Özbudun "… kıtanın ağırlıklı olarak İspanyol sömürgeciliğine maruz kalması, ve tikel ülkelerin bağımsızlık süreçlerinin birbirine bir hayli benzemesi, ortak bir Latin Amerika Yerlileri tarihinin genel hatları"nın çıkartılabilmesine olanak sağladığını özellikle vurgulamaktadır (Özbudun, 2008). Ve şöyle devam etmektedir:

> "İspanyol sömürgeciliğinin fethedilen topraklar üzerinde yaşayan yerli cemaatlerden, fetih sürecinden sağ kurtulabilenler karşısındaki tutumu ikilidir; bir yandan onları haraç ve zorunlu çalışma gibi önlemlerle 'en alttakiler' kılar ve ağır bir sömürüye tabi tutarken, bir yandan da vesayet rejimleri, askerlikten bağışıklık ve dokunulmaz, devredilemez toprak haklarıyla donatarak 'cemaat' yapılarını korumalarına olanak tanıyordu. Pek çok yerli cemaati, geleneksel topraklarından kopartılarak kent merkezli kırsal kesimlere (reducciones) yerleştirildi (Van Cott'dan aktaran Özbudun, 2008). Böylelikle tabi oldukları hukuksal ve fiili ayrımcılıklar ve tecrit, yerlilerin varlıklarını ve kültürlerini muhafaza edebilmelerinin de koşullarını yaratmıştı. Marjinalleşen cemaatler, içlerine kapanarak kendi dayanışma örüntülerini oluşturdular ve büyük ölçüde bu sayede varlıklarını sürdürebildiler (Özbudun, 2008)."

Özbudun'un söylediklerinden (Özbudun, 2008) hareket edersek, çeşitli Latin Amerika ülkelerindeki "halkın eğitimi" çalışmalarının birbirine benzemesinin, bazı noktalarda homojen olması, çıkış noktalarının "yerli

halkın kültürü ve hakları" ve genelde yoksulluk temelli olmasının, eğitim çalışmasının sonucunda toplumsal değişimin sisteme karşı muhalif politikleşme biçiminde tezahür etmesinin köklerini sömürgeliğin –özellikle İspanyol sömürgeciliği- ile Yerli Halkların toplumsal formasyonu üzerinde yaptığı etkide aramak yerinde olacaktır. Her şeyden önce dilin birliği (özellikle İspanyolca'nın kıtada dil açısından hakimiyeti) "halkın eğitim çalışmaları"ndaki pratiklerin homojenleşmesi, kolayca diğer Latin Amerika ülkelerine yayılması açısından önemlidir. Ayrıca İspanyol sömürgeciliğinin mevcut yerli topluluklarını yalıtıp onların -dayanışmacı yapı başta olmak üzere- belli içsel dinamiklerini günümüze kadar korumalarını sağlaması, bugün sistem karşıtı bir noktada yer alan yerli halkları direnişi ve bu direnişin oluşmasında önemli bir paya sahip olan halkın eğitimi çalışmalarının "radikal, muhalif yapısını" kazanmasında önemli paya sahiptir.

Yukarıda bahsedilen görece eşitlikçi ve dayanışmacı yapının ve bu yapıya dair düşünsel sahiplenmenin bugün bile etkisini sürdürdüğünü söylemek mümkündür (Suarez ve Özbudun, 2006). Sibel Özbudun'un "Latin Amerika'yı Biliyoruz… Ya Güney 'Abya Yala'yı?" adlı makalesinde İkinci Abya Yala Yerli Kıtasal Zirvesi'nin ardından yayınlanan Kito (Quito) Deklarasyonu'ndan yaptığı alıntı bu görüşü destekler niteliktedir. Mevcut alıntının özeti şu şekildedir:

> "Bizler Abya Yala'nın köken halklarıyız. Atalarımız, dedelerimiz bizlere bereketli Pacha Mama'mızı sevip saymayı, onda bulunan doğal ve tinsel varlıklarla uyum ve özgürlük içinde birlikte yaşamayı öğretti. Siyasal, iktisadi, toplumsal ve kültürel kurumlarımız atalarımızın mirası ve geleceğimizi inşa etmenin temelidir.
>
> Ovalar ve pampalar, ormanlar ve çöller, tepeler ve çöküntüler, denizler ve nehirler, kartal ve kondor, quetzal ve colibri, puma ve jaguar, insan ve çevre sürdürülebilirliği üzerine temellenen toplumsal-siyasal kolektif sistemlerimizin tanığıdır. Sömürgeciler ve ulus devletler bizi doğduğumuz topraklardan etti; siyasal denetimi sağlayabilmek için böldü; düşmanca bölgelere sürüldük. Bugün üzerinde yaşadığımız topraklar biyoçeşitliliğin korunduğu, doğal kaynaklarla karakterize olan bölgeler ve bu nedenle de çokuluslu ların iştahını kabartıyor; bir kez daha sürgün tehdidiyle karşı karşıyayız.
>
> IMF, DB ve BID'in talimatlarını izleyen ulusal hükümetler dış borçların ödenmesi için bizleri yağmalıyor, toprakların özelleştirilmesine, şirketlerce ve

> sahışlarca temellüküne olanak sağlamak için yasaları değiştirerek kolektif haklarımızı tahrip ediyorlar. Amerika'nın ulusal hükümetlerinin insan haklarımızı ve halklar olarak haklarımızı ihlalleriyle karakterize olan şiddet kullanımını, yaşam ve manevi törenlerimizi savunma edimlerimizin suç olarak gösterilmesini, paramiliterleşmeyi, topraklarımızın boşlatılmasını, askeri işgali, yerel otoritelerin atanmasını ve yolsuzluklarını, ulusaşırı şirketlerin zararlarını 'tazmin eden' projelerin desteklenmesini, yararların adil paylaşımını, zorunlu göçleri, ve dışlayıcı, ırkçı, baskıcı politikaların dayatılması için cemaatler arasında silahlı çatışmaların teşvik edilmesini kınıyoruz (Özbudun, 2008)."

Yapılan alıntılardan görüleceği üzere Latin Amerika'nın yerli toplumlarının görece eşitlikçi, dayanışmacı, doğa-insan bütünlüğünü temel alan bir yapıya sahip oldukları tespitinde bulunmak yerinde olacaktır. Haliyle bu yapı bu çalışma kapsamında incelenen radikal halk eğitimi pratiklerini de derinden etkilemiştir. Daha sonraki bölümlerde ayrıntılı olarak değinilecek olan ilk olarak okuma-yazma eğitimiyle başlayan radikal halk eğitimi çalışmalarının temel amaçlarını oluşturan gerçekliği anlama ve bu doğrultuda değişimi gerçekleştirme, doğa-insan bütünlüğünü kurma gibi temel öğeler oluşumunda Latin Amerika'nın yerli halklarının bahsedilen karakteristik özellikleri önemli yer tutmuştur.

Latin Amerika'da Simon Bolivar Figürü ve Anti-emperyalizm

Simon Bolivar, tam adı Simon Jose Antonio de la Santisima Trinidad Bolivar, 24 Temmuz 1783 yılında Venezuela'da doğmuştur. Aristokrat aileden gelen bir generaldir. Çocukken kaybettiği ailesinin kalan mirasıyla askeri eğitimine İspanya'da devam etmiştir. Hatta onun hayatını anlatan çeşitli eserlerde, özellikle Simon Bolivar'ın hayatının son dönemlerini anlatan Gabriel Garcia Marquez'in "Labirentindeki General" (Marquez, 1992) adlı eserinde, bu aile mirasını İspanyol sömürgeciliğinin işgaline karşı uğruna savaş verdiği ülkesi için harcadığı söylenmektedir. Zaten ölümü de 17 Aralık 1830'da 47 yaşında, "beş parasız", yaşadığı safra kesesi ve tüberküloz hastalıklarının oldukça rahatsız edici semptomlarıyla örülü bir ortamda gerçekleşmiştir.

Simon Bolivar, 1810 yılında Venezuela'ya döndüğünde sömürgecilik karşıtı güçlerle birlikte ülkenin bağımsızlığını ilan etmiştir. İngiltere'ye destek çağrısı için gitmiş; fakat umduğunu bulamamış ve sadece tarafsızlık sözü alabilmiştir. İngiltere'den Venezuela'ya döndüğünde milis biçiminde örgütlenmiş "yurtsever" kuvvetlerin başına geçmiştir. 1813'te Caracas'ı, hem Caracas kralı olan hem de oradaki sömürgeci İspanyol ordusunun komutanı olan Napoleon'un kardeşi Joseph'in elinden almıştır. İspanyollar ceza olarak Simon Bolivar'ı yakalayıp New Granada'ya (şimdiki Kolombiya) sürgün etmiştir. Buradaki ordunun başına geçmiş 1814 yılında günümüzde Kolombiya'nın başkenti olan Bogota'yı ele geçirmiştir. Daha sonra yiyecek ve asker yetersizliği yüzünden yenilgiler alan Bolivar, Jamaika'ya kaçmak zorunda kalmıştır. Ardından Haiti'de yeni güçler toplayarak 1816'da Venezuela'ya saldırmıştır. Bu saldırılar sonucunda şimdiki adı Ciudad Bolivar olan şehri ele geçirmiş ve burayı tek başına yönetmeye başlamıştır. İspanyol sömürgeci güçlerine uzun yıllar süren saldırılar düzenleyen Bolivar, 1821'de bugünkü Venezuela, Ekvador, Kolombiya, Panama ve Peru'nun içinde bulunduğu, o tarihlerde Büyük Kolombiya olarak adlandırılan bölgeyi İspanyol sömürgesi olmaktan kurtarmış ve kurulan devletin ilk başkanı olmuştur. Daha sonra Peru'nun kuzeyi ayrı bir ülkeye bölünmüş ve Bolivar'ın onuruna Bolivya adı verilmiştir. Bu ülkenin anayasası Bolivar tarafından yazılmış ama hiçbir zaman yürürlüğe girememiştir. Bir süre sonra Bolivar'la beraber direnişi örgütleyen generaller arasındaki kişisel çatışmalar 1827 yılında iç savaşa dönüşmüş ve Büyük Kolombiya birer birer parçalanarak Bolivar'ın hayatını adadığı, uğruna savaştığı Büyük Kolombiya düşü paramparça olmuştur. Ayrıca yaşamı boyunca Venezuela'da ve Kolombiya'da da bir süre Cumhurbaşkanlığı yapmıştır (Temelkuran, 2006, 60-63).

Neden bu general Latin Amerika halklarının neredeyse tümü için oldukça önemlidir ve neden adeta tanrı mertebesine yükseltilmiştir? Tüm bu sorulara cevap vermek Latin Amerika'da onun adı ve düşünsel mirası rehberliğinde gerçekleştirilen toplumsal değişim, muhalefet süreçlerini anlamak açısından önemlidir (Aslında bu sorulara yukarıda kısmen de olsa cevap verilmiştir.). Öte yandan halk arasındaki adı "Libertador" (özgürleştirici, kurtarıcı) olan Simon Bolivar, günümüzde Chavez'le başlayan toplumsal,

kültürel ve siyasal değişim sürecinde dünya da adını sıkça duyduğumuz bir karakter haline gelmiştir ve Venezuela'daki gelişmeler ise Bolivarcı devrim olarak adlandırılmıştır. Hatta çalışmamızın konusunu da teşkil eden eğitim sistemine Venezuela'da "Bolivarcı Eğitim" adı verilmiştir.

Nedir bu aristokrat generali tüm Güney Amerika halklarının gözünde bu mertebeye yükselten? Kimi ya da neyi neyden kurtarmıştır da "kurtarıcı" lakabını almıştır? Simon Bolivar'ın siyasal düşüncesinin arka planında ne vardır?

Öncelikle "Bolivar'ın siyasal düşüncesini anlamak için, o çağın (yani, muzaffer İngiliz devriminin gerçekleşmiş olduğu, Kuzey Amerika devriminin ve Büyük Fransız Devrimi'nin henüz gerçekleşmekte olduğu günlerdeki) siyasal düşünce hareketlerinin çeşitliliğini anlamak gerekir. Sanayi devrimini bir başka açıdan değerlendirdiğimizde, antik kölecilik ve feodal serflik ilişkilerinin çürüdüğü, yeni ilişkilerin bir yanıyla kapitalist olduğu, onunla birlikte radikal demokratik insan haklarının gündeme geldiği bir dönem söz konusudur. 'Devrimci' değişimler yalnızca burjuvazinin eski rejimi devirip yerine kapitalist bir toplumu oturtması anlamına gelmez, değişik toplumsal kesimlerin özgürlük mücadelesi ve dolayısıyla kendilerine has siyasal perspektifler geliştirmeleri söz konusu olduğu gibi, Avrupa'nın egemenliği altında olan sömürgelere –veya özellikle de Avrupalıların kalıcı şekilde yerleştiği Latin Amerika ve Karayipler'e- ilişkin bir zihniyet değişimi de yaşanıyordu. John Locke, Thomas Paine, Montesquieu, Rousseau, John Stuart Mill, Thomas Jefferson'dan hareketle Simon Bolivar gibilerinde de bu yeni zihniyet değişimini izlemek mümkündür (Kürkçügil, 2005:32-33)." Ve belki de Simon Bolivar'ın o dönemde sorun olarak gördüklerinin günümüzde hala sorun olarak ortada durması Bolivar'ın simgesini canlı tutmaktadır. Aynı zamanda İspanya'ya karşı verdiği bağımsızlık mücadelesi onu halkın gözünde anti-emperyalist bir figür olarak yüceltmiştir. Bolivar tarihte sınıfların rolü üzerinde yani sınıflar mücadelesi üzerinde durmaz. Aslında duramaz da çünkü tarihte sınıfların rolünü ilk kez ciddi anlamda kuramsallaştıran Marx onun yaşadığı dönemde daha çocuktur. Düşünceleri daha çok radikal bir burjuva demokrasinin ve Rousseau'nun halkçı düşüncelerinin izini taşır. Aynı

zamanda yaklaşımları da sistematik bir kurama ve ampirik bir alt yapıya sahip olmadığı için ütopiktir. Tüm bunların yanında Bolivar, ordunun toplumsal dönüşüm süreciyle beraber iktidardan uzaklaşması gerektiğini de savunur. "Bağımsızlığın ancak güçlü bir ordu ve askeri disiplinle kazanılacağını belirten Bolivar, barışın sağlanmasından sonra kurtuluş ordusunun toplum üzerinde herhangi bir ayrıcalığının olmaması gerektiğini belirtir. Yani, toplum üzerinde askeri bir kastın egemenliği anlamına gelecek militarizmden uzak durmuştur. Ancak, askeri şeflerin silahları suistimal ederek yurttaşlarına bir zorbalık rejimi dayatma ihtimalini dıştalamaz, sadece buna karşı uyanık durmanın gerekliliğinin altını çizer (Kürkçügil, 2005:43)." Belki de ordunun Venezuela'daki çeşitli "misyonlarda", eğitim, sağlık gibi alanlarda halkla iç içe olması ve kendi asli görevi olan güvenlik dışındaki toplumsal görevlere yoğun katılımın ardında Simon Bolivar'ın "halkçı, demokratik ordu anlayışı" olarak tabir edebileceğimiz düşüncesinin olduğunu söylemek mümkündür.

Latin Amerika'daki sosyalist düşünce, işte yukarıda geniş olarak aktardığımız Bolivar'ın düşüncelerindeki anti-emperyalist özü, halkçı zeminle bağ kurarak yeniden üretmektedir. Buradan hareketle de Bolivar'ın "birleşik Latin Amerika rüyası (Büyük Kolombiya düşü)" ya da çabası Latin Amerika'daki sosyalist sol açısından ABD emperyalizminin her türlü etkisine karşı önemli bir tema, mücadele aracı olarak yer almaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama yöntemi ve araçları ile toplanan verilerin sentezine ilişkin bilgiler yer almaktadır

Araştırmanın Modeli

Mevcut araştırma, Latin Amerika'dan seçilmiş radikal yetişkin eğitimi deneyimlerinden hareketle Latin Amerika'daki halkın eğitimi kuram ve pratiklerinin temel karakteristiklerinin, kuramsal ve tarihsel arka planlarının incelendiği ve tüm bunların Latin Amerika'daki ezilenlerin toplumsal mücadelelerine katkısının ve bu mücadeleler içerisindeki yerinin incelendiği literatür taraması modelinde bir araştırmadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evreni Latin Amerika'daki halkın eğitimi pratikleridir; fakat kıtanın büyüklüğü ve kıta içerisindeki pratiklerin çeşitliliği göz önüne alındığında tüm pratikleri incelemek zaman ve yer açısından mümkün olamamaktadır. Bu amaçla Latin Amerika'daki halkın eğitimi pratiklerinde önemli yer tutmuş Kurtuluş Teolojisi ve halkın eğitimi pratikleri, El Salvador, Küba, Brezilya ve Venezuela'da gerçekleşem radikal halkın eğitimi örnekleri incelenmiştir.

Çalışma kapsamında, kıta genelinde Kurtuluş Teolojisi ve Kurtuluş Teologları, ayrıca ülke bazında Küba, Venezuela, El Salvador, Brezilya örnekleri seçilmiş ve buradan elde edilen bilgiler sentezlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Çalışmada verilerin toplanmasında literatür taraması yöntemi kullanıldığından, 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.

Verilerin Analizi

Literatür taraması yöntemiyle toplanan veriler, çalışma kapsamında incelenen örnekler bazında sınıflandırılıp Marxist ve Freireci bir çerçeve içerisinde sentezlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Radikal Bir Deneyim Olarak Latin Amerika'daki Halkın Eğitimi Pratiklerinden Seçilmiş Örnekler

Bu başlık altında çalışmanın ana temasını oluşturan Latin Amerika'daki halkın eğitimi pratikleri seçilen örnekler üzerinden tartışılacaktır.

Söz konusu örneklere geçmeden önce Nikaragua'da 1989 yılından itibaren yürürlüğe giren neoliberal uygulamaların örgün eğitim ve halk eğitimi süreçlerine etkisine, Nikaragu'daki "Otonom Okullar" deneyimine değineceğiz. Ayrıca çalışma kapsamında Nikaragua'daki "Otonom Okullar" deneyiminin radikal halkın eğitimi pratikleri içerisinde yer almamasının nedenlerine aşağıda değinilecektir.

Radikal halkın eğitimi pratiklerinden yöntem açısından etkilenen ama ideolojik açıdan tam tersini hedefleyen Nikaragua'daki "Otonom Okullar" deneyimi, radikal halkın eğitimi deneyimlerinden ezilenlerden yana, devrimci ideoloji dışlandığında radikal halkın eğitimi deneyimlerinim neye dönüşebileceği gösteren önemli bir örnek olduğu için bu başlık altında ele alınmanın en önemli nedenidir.

Nikaragua "Otonom Okullar Projesi" ile hedeflenen 1989 yılında iktidardan düşen FSLN'nin halkçı iktidarının miras bıraktığı "radikal, devrimci" eğitim sürecini tasfiye edip yerine eğitim alanı başta olmak üzere yaşamın tüm alanında neoliberal ilkeleri hakim kılan bir eğitim sistemini getirmektir. Kısaca özetlersek:

Nikaragua'daki "Otonom Okullar Programı"nın başlangıç sürecini 1990'lı yıllarda başlayan ulus aşırı kalkınma topluluklarının (the multilateral development community) sosyal sektörlerde özellikle ilk ve orta kademe eğitim sistemlerinde desteklediği mali ve yönetsel adem-i merkeziyetçilik süreciyle beraber ele almak gerekmektedir. İlginçtir ki, Latin Amerika'daki ülkelerin neredeyse tamamı eğitsel adem-i merkeziyetçiliğin bazı biçimleri hakkında taahhütte bulundukları halde, ulus aşırı kalkınma topluluklarının desteklediği söz konusu mali ve yönetsel adem-i merkeziyetçilikten doğan politikaların nitelikleri hakkında çok az bilgi sahibidirler. Bu politikalar, hem

yukarıdan aşağı hem de aşağıdan yukarı biçimde gerçekleşen arttırılmış aile ve topluluk katılımıyla el ele gitmektedir (Gershberg, 1999).

Alec Ian Gersberg'e göre 1993 yılında yürürlüğe giren "Otonom Okullar Programı" Latin Amerika'daki en radikal eğitsel adem-i merkeziyetçilik deneyimidir. Nikaragua'daki "Otonom Okullar Programı" öğrencilerin ailelerinin oy çoğunluğunun olduğu "yerel okul bölge konseyi"ne dayanan okul tabanlı bir yönetim sistemidir. Okullar kaynaklarının büyük bir kısmı velilerden alınan ödemelerle, katkılarla sağlamaktadır. Velilere eğitim süreciyle ilgili sorumluluk ve yetki vermesi açısından önemli bir deneyimdir. Ama okulların kaynaklarının büyük kısmının ailelerin, velilerin ödemelerinden sağlanması beraberinde sorunlar da getirmiştir. Velilerin, ailelerin ödemeleriyle işlemeye başlayan okullara devlet tarafından yapılan kamu harcamaları bir süre sonra oldukça azalmıştır. Ve bunun sonucu olarak zamanla ödeme yapmayan ya da yapamayan ailelere okul müdürleri baskı yapmaya başlamış ve eğitim tüm yurttaşların faydalandığı, ücretsiz kamusal bir hizmet olma niteliğini kaybetmiştir. Gershbergh de, "Otonom Okullar Projesi"yle amaçlanın da en başta Sandinist eğitim kadrolarının ve bununla beraber "devrimci" eğitimin ortadan kaldırılması ve sonrasında yerine neoliberal ilkeler doğrultusunda şekillenmiş, paralı bir eğitim pratiğinin getirilmesinin amaçlandığını vurgulamaktadır (Gershberg, 1999).

Kurtuluş Teolojisi ve Kurtuluş Teologları

Hristiyanlık, Kurtuluş Teolojisi'yle birlikte Latin Amerika'da yoksullarla dönüştürücü bir ilişki kurmuştur. Peki geçmişte ve günümüzde Politik İslam, Kurtuluş Teolojisi'nin yoksullarla kurduğu bu ilişki biçimini neden gerçekleştirememiştir. Günümüzde İslam dinine inanan insanların olduğu ülkeler emperyalizm tarafından işgal edilirken neden din yoluyla ezilenler, özgürlükçü, eşitlikçi ve ezilenden yana kendi öz hareketlerini kuramıyorlar. Hakim sınıfların başlattığı hareketlere yedeklenmektedir. Ve örneğin eğitim

alanında neden hep “modernleştirici”, “özgürleştirici”, ümmetin karşısına özne olan bireyi koyan yaklaşımların karşısında olmuşlardır. Elbette İran’daki İslam Devrimi’nden önceki Halkın Mücahitleri grubu Latin Amerika’daki Kurtuluş Teolojisi’nin gerçekleştirdiğine benzer bir açılım gerçekleştirmek istemiş; fakat İslam Devrimi gerçekleştirdikten sonra “Molla Rejimi” tarafından kanlı şekilde bastırılmışlar ve bu çabaları sonuçsuz kalmıştır. Latin Amerika’da Kurtuluş Teolojisi ve halkın eğitimi konusuna geçmeden önce kısaca bu konuyu tartışmak yerinde olacaktır.

Aşağıda Samir Amin’den yapacağımız alıntı bu konuda oldukça doyurucu cevaplar vermektedir:

> “Modern Politik İslam Hindistan'daki İngiliz sömürgeciliğine hizmet eden oryantalistler tarafından icat edildi ve Pakistan'da Mawdudi tarafından geliştirildi. Esas olarak da Müslüman inancındaki kimselerin yalnızca İslami bir devletin yönetimi altında yaşayabileceklerini kanıtlamayı içeriyordu -çünkü İslam dinsel kurumların ve devletin birbirinden ayrılmasına izin veremez. Oryantalistler 13. Yüzyıl İngilizlerinin de Hıristiyanlık konusunda tamamıyla benzer fikirlere sahip olduklarını el çabukluğuyla unutmuş gözüküyorlar.
>
> Amansız özgürlük karşıtlığı. Politik İslam diline doladığı dinle ilgilenmez ve hiçbir teolojik ya da toplumsal eleştiri de önermez. O Latin Amerika'dakine benzer bir ‘özgürlük teolojisi’ değildir. Özgürleşme değil, boyun eğiş vazeder. Sudanlı Mahmud Taha kendi İslam yorumunda özgürleşme öğesini vurgulayan tek İslami aydındı. Hartum otoriteleri tarafından düşünceleri nedeniyle ölüme mahkum edildiğinde, Taha'nın infazı, ‘radikal’ ya da ‘ılımlı’ tek bir İslamcı grup tarafından protesto edilmedi. Kendilerini ‘İslami rönesans’la özdeşleştiren ya da bu hareketlerle ‘diyalog’ öneren hiçbir aydın tarafından da savunulmadı. Olay Batı medyasında haber bile olmadı (Amin, 2003).”

Alıntıdan bariz şekilde anlaşılacağı üzere en başta İslami kurumlar ile devletin ayrılmaz bütünlüğü İslamiyet’in, Politik İslam’ın içinden Kurtuluş Teolojisi’nin muadili bir hareket çıkmasına engel olmuştur. Ayrıca İslamiyet’in tarihine baktığımızda, Samir Amin’in de yukarıda ifade ettiği üzere devlete ve dinsel kurumlara karşı başkaldırılar ve eleştiriler hoş karşılanmamış ve bunlar hep bastırılmıştır. Dolayısıyla Kurtuluş Teolojisi’nin devlete, mevcut sömürü sistemine, kiliseye, Vatikan’a ve Papalık’a yaptığı başkaldırıların bir benzeri

Politik İslam'ın kendi içerisinde Kurtuluş Teolojisi'ndeki kadar gelişmemiş, gelişme potansiyeli olanlar da bir şekilde boğulmuştur.

Kurtuluş Teolojisi

Kurtuluş Teolojisi'nin kuramsal köklerini Hristiyanlık tarihi içerisinde aramak gerekmektedir. Özellikle Katolik Kilisesi'nin yoksulluk ve yoksullarla zaman zaman olumlu zaman zaman da olumsuz biçimde kurduğu ilişki biçimi 20. y.y.da ortaya çıkan Kurtuluş Teolojisinin kuramsal çerçevesine ve pratiğine etki etmiştir.

Katolik Kilisesi 14. y.y.'a kadar, "en azından kuramsal olarak", yoksullar ve yoksulluk görüngüsüyle iç içedir. İlk olarak bir köle dini olarak ortaya çıkan ve "gentile" dünyanın yoksul katmanları arasında ciddi oranda yayılan Hristiyanlık bir süre sonra Roma İmparatorluğu'nun resmi dinine dönüşmüştür. Buna rağmen ortaya çıkışındaki temel "yoksul kökenliği" çok fazla dışlamamış ve çeşitli hayır faaliyetleri düzenleyen bir kurum olarak yoksullarla bağını uzunca süre sürdürmüştür. Tüm bunların yanında kilisenin uzunca süre yoksullarla olan bağını tam olarak koparmamasında Benedikten, Fransisken, Dominiken tarikatlarının etkisi büyüktür. İncil'in orijinal mesajlarına bağlılık iddiasındaki, dünya nimetlerinden elini çekerek yerine yoksul bir yaşamı koyan bu "dilenci" tarikatlarının misyoner faaliyetleri kilise'nin yoksulluk söylemine hoşgörüyle bakmasına neden oluyordu (Özbudun, 2006). Ayrıca bu tarikatların etkisi bunlarla sınırlı kalmamış 20. Fransisken ve Dominiken tarikatı mensupları Kurtuluş Teolojisi'nin oluşumuna katkıda bulunmuşlardır.

Kilise'yle yoksullar ve yoksulluk arasındaki olumlu ilişki her zaman bu şekilde olumlu olmamıştır. 12. ve 13. Yüzyıllarda Avrupa'da gerçekleşen Rafızi hareketler ve Cathari isyanları Katolik Kilisesi'nin yoksulluk ve yoksullar konusunda olumsuz tavır takınmasına neden olmuştur. Rafızi isyanlarının bastırılmasının ardından Papa XIV. Boniface VIII ve ardılları Avignonlu papalar Fransız krallarıyla ittifaklarını pekiştirmişler, Fransisken tarikatlarını yasaklamışlar, hatta bazı Fransisken keşişlerini yakmışlardır. Bu

durum Kuramsal da olsa kilisenin yoksulların yanında olduğu görüşünden genel bir kopuşu tetiklemiştir. Sibel Özbudun Papa Jean XXII'nin "İsa'nın yoksul olmadığını" söylemesinin de bu kopuşun en yüksek merci tarafından doğrulanması olarak kabul edilebileceğini söylemektedir (Özbudun, 2006).

Yoksullar ve yoksulluğun kilise'nin gündemine "sorun" olarak bir dahaki girişi XIX. yüzyıl sonundaki Rerum Novarum'la beraberdir. Bu konuda Sibel Özbudun şunları demektedir:

> "Papa Léon XIII'ün muhafazakâr papa Pius IX'un yerini alması (1878), 'Katolik Kilise içerisinde yeni bir dönemin başlangıcı sayılmaktadır. Rerum Novarum tamimi (1891) işçilerin durumuna dikkat çekmekte ve sonradan Katolik sosyal doktrinince kapsanan ve Kurtuluş Teolojisi'nin de temelini oluşturan 'yoksullar lehine seçim'in tohumlarını içermekteydi. Hiç kuşkusuz ki, Léon XIII'ün 'yeni evanjelizmi'n temellerini atan yaklaşımlarında, Batı Avrupa'da Rönesans-Reformasyon-Aydınlanma-Sanayi Devrimi süreçlerin meydana getirdiği köklü dönüşümlerle, bir başka deyişle 'modernite sorunları'yla baş etme ve Katolik Kilise'nin modern yaşamın merkezi olan kentlerde yaşayan yeni sınıf ve toplumsal kesimler (burjuvazi, proletarya, aydınlar) nezdindeki hızlı prestij yitimini dengeleme isteği başat rol oynamaktadır. Böylelikle Léon XIII'ün papalık dönemi, 'modernite ve siyasal ve toplumsal devrimleri, felsefî yenilikleri karşısındaki yanıtı kategorik bir 'hayır' olan' ve 'Fransız devrimi öncesi Hıristiyanlığı sürdürme ya da inşa etme hedefini Avrupalı monarklarla paylaşan' (Comblinden aktaran Özbudun, 2006) ardılı Pius IX'unkiyle radikal bir tezat oluşturmaktadır (Özbudun, 2006)."

Léon XIII'ün bu çabaları uzun süreli olmamıştır. İlerleyen süreçte Katolik Kilisesi'nin bir diğer sorunu da kentli sınıflar arasında tutunamamak olmuştur. Bu durum özellikle kenti yoksul kesimler içerisinde çalışan rahipleri yeni yönelişlere sevk etmiştir. II. Dünya Savaşı'nda tutsak düşerek Almanya'ya götürülen Fransız rahipler serbest kaldıktan sonra ülkelerine dönerek "İşçi Rahipler" hareketini kurmuşlardır. Bu hareket daha sonra Kurtuluş Teolojisi'nin biçimlenmesinde önemli bir rol oynamıştır (Özbudun, 2006).

Kökenlere dair değindikten sonra Kurtuluş Teolojisi'nin ortaya çıkış nedenlerine ve tarihsel olarak neden 1960'lı yıllarda ortaya çıktığına değinmek yerinde olacaktır. Michael Löwy şunları söylemektedir:

> "Bu olguyu açıklama girişimlerinden biri, Brezilya Kilisesi üzerine tanınmış bir Kuzey Amerikalı uzman olan Thomas C. Bruneau'dan gelir. Ona göre, özellikle bu kilise, etkisini korumak istediği için kendini yenilemeye başladı. Dinsel (Protestan kilise, çeşitli tarikatlar) ve politik (sol yönelimli hareketler) rakiplerin yükselmesi ve yeni papazlar kazanılmasında gerileme ve mali bir krizle karşılaştığında kilise eliti, yeni bir yol bulmak zorunda olduğunu görerek alt sınıflara yöneldi. Nihayetinde çok daha geniş anlamda kilisenin kurumsal çıkarları sözkonusuydu (Löwy, 1996, 47)."

Löwy bu açıklamadaki kilisenin "oportünist" yönünün fazla abartıldığını düşünmektedir ve yoksullara yönelimin basit bir oportünist tarzda değil gerçekçi, kökten bir biçimde dönüşümler yarattığını söylemektedir (Löwy, 1996). Löwy bu konuda haklıdır. Çünkü yoksullarla devrimci bir bağ kurmaya yönelen, yoksulluğun bu dünyada bertaraf edilmesi gerekliliğini savunan, her türlü dünyevi ve ruhani baskı rejimine karşı duran bu özgürlükçü rahipler daha sonra Latin Amerika'daki sosyalist gerillaların mücadelelerine bizzat gerilla olarak katılmışlardır. Bunlardan biri de gerilla Rahip Camilo Torres'tir. 1965 yılında Kolombiya'da Castrocu bir gerilla örgütü olan Ulusal Kurtuluş Ordusu'na (ELN) katılmış ve orduyla yapılan bir çarpışmada ölmüştür. Ayrıca Latin Amerika'da baskı rejimlerine karşı yoksulların ve sosyalistlerin saflarında "demokratik" mücadele veren birçok rahip de ülkeleri tarafından katledilmiştir.

Latin Amerika'da lakabı "Kızıl Rahip" olan Nikaragualı Ernesto Cardenal de sol hareket ve Kurtuluş Teolojisi arasında bağ hakkındaki kendisine sorulan soruya şu cevabı vermiştir:

> "Aynı şey, çünkü dünyada iki ekonomik sistem var, kapitalizm ve sosyalizm. Özel mülk ve kamu mülkü… Hristiyanlık kamusal mülkiyeti onaylar. Kilisenin ilk papazları kamu mülkünden yanaydılar, özel mülkiyet günahtı. San Benito özel mülkün büyük bir günah olduğunu söyler. Bu nedenle sosyalizmin Evangelist Hristiyanlıkla uyumlu bir ekonomik bir sistem olduğunu söyleyebiliriz. Sonraki Hristiyanlık'tan bahsetmiyorum. İlk Hristiyanlık komünist bir Hristiyanlık'tı, her şey ortaktı. İlk Hristiyan topluluklarında herkes ihtiyacı kadar alıyordu. Karl Marx'ın komünizm tanımı şöyledir: Herkes kapasitesi kadar verecek ve herkes ihtiyacı kadar alacak … (Öztürk, 2008)"

Kurtuluş Teolojisi'nde dönüm noktası 1968 yılında gerçekleştirilen Medellin Konferansı adıyla anılan CELAM Konferası'dır. Bu konferansta ilk

kez “sadece varolan yapıların adaletsizliğini mahkum edip halkın temel haklarının ihlalini ve ‘kurumsal şiddeti’ şiddetle eleştirmekle yetinmeyen, aksine belli koşullar altında devrimci başkaldırının meşruluğunu kabul eden ve halkın ‘her türlü kölelikten’ kurtuluş özlemleriyle dayanışmalarını ifade eden yeni kararlar” alınmıştır (Löwy, 1996).

Son olarak Kurtuluş Teolojisi’nin gelişimi hakkında bilgi verdikten sonra Michael Löwy’nin aktardığı Kurtuluş Teolojisi ile Katolik ve Protestan Kilise öğretisinden ayrılan radikal farklılıkları aktararak konuyu sonlandıralım. Kurtuluş Teolojisinin farkları şunlardır (Löwy, 1996):

1. Kapitalizmi haksız ve kötü bir sistem, kurumsal günahın bir biçimi olarak görür ve kapitalizme karşı şiddetli manevi ve toplumsal suçlama yöneltir.

2. Yoksulluğun nedenlerini, kapitalist çelişkileri, sınıf mücadelesinin biçimlerini anlamak için Marxist yöntemlere başvurmaktadır.

3. Yoksulların tarafını açıkça tutar ve onların kendi kurtuluşları için yürüttükleri mücadelede onlarla dayanışmaya girer.

4. Kilise taban cemaatleri yoksullar arasında yeni bir kilise biçimi olarak ve kapitalist sistemin getirdiği bireyci yaşam tarzına alternatif olarak geliştirilmiştir.

5. İncil’in exodus (İsrailoğulları’nın Mısır’dan göçünü anlatan bölüm) gibi köleleştirilmiş bir halkın kurtuluş mücadelesine örnek olacak yerlerine titizlik göstererek İncil okuması yapılmaktadır.

6. Dinin asıl düşmanı olarak (ilginçtir ki ateizm düşman değildir) putperestliğe karşıdır. Yeni firavunlar, Sezarlar ve Herotlar olarak tanımladığı kesimler tarafından tapılan refah, iktidar, ulusal güvenlik, devlet, askeri güçler ve “Batı Hristiyan Uygarlığı” gibi “putlara” karşı mücadele etmeyi savunur.

7. İsa’nın Tanrı Krallığı’nca gerçekleşecek kurtuluşun insanın tarihsel kurtuluşuyla, mücadelesiyle öne alınması gerektiğini savunur.

8. Tanrı ve insanın tarihinin birbirinden ayrılmamakla birlikte farklı olduğunu öne süren ve İncil geleneğinin değil Yunan filozofu Platon'un bir ürünü olan geleneksel dualist teolojiyi eleştirir.

Kurtuluş Teolojisi ve Halk Eğitimi

Kilise Taban Cemaatleri

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 yaraşır 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 gecekondularda 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 alıntılayarak aktardığımız bu sosyo-ekonomik arka planı temel aldığını ve bu çalışmanın temel sorunsallarından birinin de aradaki bu bağı çözümlemek 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 yapısıyla 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 sunmuşladır.

Küba'da Yetişkinlere Okuma Yazma Öğretimi: Yo Si Puedo (Evet Yapabilirim) Tekniği

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 açısında 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 eğitmen açıklarını gidermek amacıyla eğitmen yetiştirme kursları düzenlemişlerdir. En etkin okuma yazma öğretim 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 yönteme 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.

El Salvador'da Halkın Eğitimi

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 karşılamıştır. 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 Freshteh, 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 gecekondu 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 Hıristiyan 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 körelenler ise yeteneklerini yeniden bilemişlerdir ("El Salvador'da", 2002).

Daha sonra "Sözün Delegeleri" kendi köylerinde çalışmalar düzenlemişler ve örgütlenmelerin temelini atmışlardır.[2] 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 ilerletmekti. 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 yaklaşmışladır. 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).

---

[2] 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 benzemektedir.

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 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 kapsaması 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 göründüğü 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

yüksekokul 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 yılın da komitelerin sayı 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 eğitimli 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 koşuludur; eğitim etkinlikleri varolan bir politik hareketin ihtiyaçları doğrultusunda başlatılmıştır. Eğitimciler de -daha iyi eğitimli 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 sayesiyle 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).

Brezilya'da Halkın Eğitimi

Brezilya'da bu tezin konusu içerisinde de yer alan önemli radikal hak eğitimi pratiklerinin yaşandığı kent Porto Allegre'dir. Porto Allegre, 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 Trahalbadores) başkanlık ettiği sol koalisyon tarafından 1989 yılından bu yana (Bu tezin yazıldığı sırada da bu koalisyon hala yönetimde bulunmaktadır.) yönetilmektedir. "Yerinden yönetim (belediyecilik)" ve "yurttaş okulları" gibi radikal halk eğitimi pratiklerini başarıyla yürürlüğe koymuş bu koalisyonun temel felsefesi, amacı " 'ütopyacı 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).

Yerinden Yönetim (Belediyecilik)

Brezilya'nın Porto Allegre kentindeki yerinden yönetim (belediyecilik) 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 Allegre'de gerçekleşen yerinden yönetim (belediyecilik) anlayışının kilit unsurlarından biridir.

Porto Allegre'deki Halk Yönetimi'nin uygulamaya koyduğu katılımcı, demokratik yerinden yönetim (belediyecilik) anlayışının temel öğesi "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 önayak 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 itibariyle 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 unutur. 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. Alıntıdan 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 Allegre’deki Katılımcı Bütçe yoluyla uygulanan yerinden yönetim (belediyecilik) 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.

Yurttaş Okulları

Yurttaş okulları, Katılımcı Bütçe (OP) ile eş güdümlü olarak kent için eğitim alanında Belediye Eğitim Müdürlüğü’ne (Secretaria Municipal de Educaçao, kısaltılmışı SMED) bağlı olarak faaliyet göstermektedir. Katılımcı Bütçe ilke ve anlayışları ile aynı doğrultuda işlev görmekte, 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 Allegre’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 Allegre’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 eklemlenmiştir (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, bir çok '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 kurtuluşta eğitimin rolüne odaklanarak sürekli bir mücadele verilmektedir (Apple, 2004, 211)."

Porto Allegre'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 kullanmaktadır. 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 Allegre'deki yurttaş okullarındaki "herkes için eğitim" anlayışı Jomtien Konferası'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 Allegre'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. Tüm kenti dönüştürme ideali açısından da daha önceki bölümlerde değinilmiş olan Udaipur Öğrenen Şehir projesiyle büyük benzerlikler göstermektedir.

Porto Allegre'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 yabancılaşmış 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)[3] 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 tespitte 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 Allegre'deki eğitim hakkındaki demokratik kararların oluşturulması sürecine katılmalarını sağlayacak mekanizmaların oluşturulmasını, hem de kolektif olarak alınan kararların uygulanmasını sağlayacak bir denetim sisteminin yaratılmasını gerektirir. Bu durum, okul ve okul sistemlerinin, eğitimsel ve yönetimsel 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)."

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

Yurttaş okulundaki demokrasi, katılım gibi kavramlara değindikten sonra “eğitim kademeleri”, “gelişim grupları” ve “öğrenme laboratuarı” 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 olmadığının 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 laboratuarı 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[4] yöntemi yoluyla toplumun çıkarı olduğu veya kaygı gösterdiği alanlarla ilgili sorular sıralanır. Sonra bahsettiğimiz bu çıkar ve kaygılar öğrencileri

[4] Faaliyet araştırması öğretmenlerin çalıştıkları semtte öğrencileri, velileri ve tüm halkı da dahil ettikleri araştırmadır (Apple, 2004, 221).

disiplinlerarası bir tarza yöneltecek ve belirli bir süreliğine sınıfın faaliyetini yönlendirecek olan tematik bir bütün haline getirilir. Bu sayede; geleneksel, katı kurallara bağlı disipliner 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 çıkarlara 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 üzeribe 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)."

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 "anlamlı konusal" kavramıyla benzeşmektedir ve Freire'nin "anlamlı 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)."

Venezuela'da Halkın Eğitimi

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 sübvanse 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 eğitmenlerin 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 şık görünmesi için evlerin hepsinin beyaza boyanmasını ister. Ama barriolar hep birlikte 'kendileri gibi, yani kiremit rengi kalmak' için direnirler. Yoksulluğun saklanmadığı, barriolarda yaşamanın 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.

Bolivarcı Çevreler (Halkalar)

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 eklemlendikçe 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 bulundukları 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 bulundukları 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 kurmaktadırlar. Ayrıca kendi yaşadıkları yerlerde Bolivarcı Çevreler örgütlenmesini başlatmak için resmi, merkezi bir kayıt bürosu bulunmamakta,kendi ülkelerinde Bolivarcı Çevreler kurmak isteyenler "Cbi-Cyder 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 yardımlaştıklarını 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.

Barrio Adentro (Barrio'nun İçinde)

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 katılama 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.

Misyonlar

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 dönmesini 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 eğitmenlerin 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 yayınla 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 yardımcılar 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, 2010)." 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 konda 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"in 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 aşina 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 aşinadır, 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 aktarırken 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. Eğitmenler 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 eklemlenmesi 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 ödeyemenlerin 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)."

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç

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:

1. 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.

2. 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.

Öneriler

Bu çalışma sonunda sunulabilecek önerileri "uygulama için öneriler" ve "araştırma önerisi" başlıkları altında iki başlıkta toplayabiliriz.

Uygulama İçin Öneriler

Çalışma kapsamında değinilen mevcut pratikler incelenerek, bu pratiklerin ülkemizde uygulanabilecek yönleri tartışılarak, yetişkin eğitiminin resmi, gönüllü, "gayrı resmi" pratikleri içerisinde uygulanmasının yollarının

araştırılmasının ülkemizdeki yetişkin eğitimi süreçleri açısından faydalı olacağı kanaatindeyim.

Araştırma Önerisi

Çalışma kapsamında değinilen Latin Amerika'daki yetişkin eğitimi pratiklerini ülkemizdeki yetişkin eğitimi pratikleriyle karşılaştıracak bir çalışmanın yapılması oldukça önemlidir. Hem "uygulama için öneriler" başlığında dile getirilen önerinin uygulanması açısından hem de literatürün zenginleşmesi açısından böyle bir çalışmanın oldukça önemli olabilir.

KAYNAKÇA

Amin, S. (2003). **Politik İslam.** (Çev. Sendika.org).

Web: http://www.sendika.org/yazi.php?yazi_no=295 adresinden 28.09.2008 tarihinde alınmıştır.

Apple, M. W. (2004). **Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar.** (Çev. Fatma Gök, Meral Apak, Banu Can, Dilek Çankaya, Filiz Keser, Hüseyin Ala). Eğitim Sen Yayınları: Ankara.

Betto, F. (1996). **Brezilya'da Kilise Taban Cemaatleri Nedir?.** Marksizm ve Din (Kurtuluş Teolojisi Meydan Okuyor). Belge: İstanbul. Sayfa 131-138'deki makale.

Dalgın, M. (2007). "**Başarabilen" Bir Halk – Küba'da Yetişkinlere Okuma-Yazma Öğretimi Kampanyası.** Üniversite ve Toplum Dergisi. Cilt 7, sayı 1.

Dunkerley, J. (1987), **Uzun Savaş (Salvador'da Diktatörlük ve Devrim),** çev. Yavuz Alogan, Belge Yayınları: İstanbul.

El Salvador'da Kitlesel Örgütlenme Aracı Olarak Halk Eğitimi, (çev. Sendika.org) Web: http:\\www.sendika.org/yazi.php?yazi_no=161 adresinden 10.10.2006 tarihinde alınmıştır.

Fereshteh,M.H. (1993). **International Rural Teachers and Literacy Critics: Samad Behrengi's Life, Thoughts, and Profession.** Web: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/3b/5d.pdf adresinden 23.12.2008 tarihinde alınmıştır.

Freire, P. ve Macedo, D. (1998), **Okuryazarlık Sözcükleri ve Dünyayı Okuma,** çev. Serap Ayhan, İmge: Ankara.

Freire, P. (2003), **Yüreğin Pedagojisi,** çev. Özgür Orhangazi, Ütopya: Ankara.

Freire, P. (2006), **Ezilenlerin Pedagojisi,** çev. Dilek Hattatoğlu ve Erol

Özbek, Ayrıntı: İstanbul.

Gershberg, A.I. (1999), **Decentralization, Citizen Participation, and Role of the State.** Latin American Perspectives. İssue 107, vol. 26 no. 4, 8-38.

Giroux, H. A. (2007), **Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm,** çev. Barış Baysal, Kalkedon, İstanbul.

Giroux, H. A. (2008). **Eleştirel Pedagojinin Vaadi.** (Çev. Umre Deniz Tuna). Kalkedon: İstanbul.

Gramsci, A. (2007), **Hapishane Defterleri,** çev. Adnan Cemgil, Belge Yayınları, İstanbul.

Hammond, J. L. (1999), **Popular Education as Community Organizing in El Salvador,** Latin American Perpestives, issue 107, vol. 26 No. 4, 69-94

Hern, M. (Ed.) (2008), **Alternatif Eğitim (Hayatımızın Okulsuzlaştırılması),** çev. Eylem Çağdaş Babaoğlu, Kalkedon: İstanbul.

Hughes, M. ve Carrico, J. (2008). **Windsor House.** Alternatif Eğitim (Hayatımızın Okulsuzlaştırılması). Kalkedon: İstanbul. Sayfa 179-185'deki makale.

İnal, K. (2010a). **Politeknik Eğitimin Tarihi ve Temelleri – I.** Web: http://blogumuz.blogcu.com/politeknik-egitim-blogumuz-kemal-inal/791360 adresinden 03.04.2010 tarihinde alınmıştır.

İnal, K. (2010a). **Politeknik Eğitimin Tarihi ve Temelleri – II.** Web: http://blogumuz.blogcu.com/politeknik-egitim-blogumuz-kemal-inal/791360 adresinden 03.04.2010 tarihinde alınmıştır.

Kunter, E. (2007). **Referandum Öncesi Venezüella Manzaraları.** Web: http://www.sendika.org/yazi.php?yazi_no=14590 adresinden 11.01.2010 tarihinde alınmıştır.

Kürkçügil, M. (2005). **Hugo Chavez ve Devrimde Devrim.** İstanbul: Agora Kitaplığı

Löwy, M. (1996), **Marksizm ve Din: Kurtuluş Teolojisi Meydan Okuyor,** çev. İrfan Cüre, Belge Yayınları, İstanbul.

Marquez, G.G. (1992). **Labirentindeki General**. (Çev. İnci Kut) İstanbul: Can

Marx, K. ve Engels, F. (2004). **Alman İdeolojisi [Feuerbach].** (Çev. Sevim Belli). Sol: Ankara.

McLaren, P. (2006), **Che Guevara, Paulo Freire ve Devrimin Pedagojisi,** çev. Hale Alpmen, Kalkedon: İstanbul.

McLaren, P., Farahmandpur R. (2006), **Ezmenin Pedagojisi: "Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın"a Küçük Bir Bakış,** Monthly Review, Sayı 9, syf. 111-117.

McLaren, P., Rikowski G., Cole, M., Hill, D. (2006), **Kızıl Tebeşir,** çev.Özge Yılmaz, Kalkedon: İstanbul.

McLaren, P. (2007), **Kapitalistler ve İşgalciler İmparatorluğa Karşı Eleştirel Bir Pedagoji,** çev. Barış Baysal, Kalkedon, İstanbul.

Mercogliano, C. (2008). **Albany'den Bir Öykü Toplum ve Özgür Eğitim.** Alternatif Eğitim (Hayatımızın Okulsuzlaştırılması). Kalkedon: İstanbul. Sayfa 161-167'deki makale.

Özbudun, S. (2006). **Latin Amerika'da Kurtuluş Teolojisi ve Sonrası…,** Barikat, sayı 46. Web: http://www.barikat-lar.de/barikat/46/latino.htm adresinden 28.09.2008 tarihinde alınmıştır.

Özbudun, S. (2008). **Latin Amerika'yı Biliyoruz… Ya Güney "Abya Yala"yı?,** Web: http://www.ozguruniversite.org/guncel_sibel.php adresinden 29.11.2008 tarihinde alınmıştır.

Özbudun, S. ve Demirer T. (2010). **Venezuela Barrio'larının Komutanı**

Freddy Bernal Rosales: Eski Henüz Ölmedi, Yeni Henüz Doğmadı. (5 Ocak 2010). Birgün. Sayfa 12.

Özkazanç, A. (2007). **Siyaset Sosyolojisi Yazıları (Yeni Sağ ve Sonrası).** Dipnot Yayınları: Ankara.

Öztürk, Ç. (2008), **"Kızıl Rahip" Ernesto Cardenal Anlatıyor: Yoksullar Var Oldukça…,** Express, Sayı 87, syf.32-33.

Readhead, Z. (2008). **Summerhill Okulu,** Matt Hern (Editör). Alternatif Eğitim (Hayatımızın Okulsuzlaştırılması). Kalkedon: İstanbul. Sayfa 153-159'daki makale

Sadofsky, M. (2008). **Bugün İçin Bir Okul.** Alternatif Eğitim (Hayatımızın Okulsuzlaştırılması). Kalkedon: İstanbul. Sayfa 169-177'deki makale.

Sosyalist Küba'da Eğitim (2007). Web: http://arsiv.sol.org.tr/index.php?yazino=26070

Spring, J. (1997), **Özgür Eğitim,** çev. Ayşen Ekmekçi, Ayrıntı: İstanbul.

Suarez, L., Özbudun, S., Sarı, C., Komutan Yardımcısı Marcos, Huberman, L., Parenti, M., Hernandez, S.S., Aubry, A., Eva, Demirer, T. (2006), **Latin Amerika Yerlileri,** Anahtar Kitaplar, İstanbul.

Temelkuran, E. (2006), **Biz Burada Devrim Yapıyoruz Sinyorita,** Everest: İstanbul.

Torlak, S. (2008). **Venezüella'da Halkın Devlet Yönetimine Katılımı (1998-2008).**Web:http://www.latinbilgi.net/index.php?eylem=yazi_oku&no=2059 adresinden 11.01.2010 tarihinde alınmıştır.

Wagner, S. ve Wilpert, G. (2005). **Venezüella Eğitim Bakanı Aristobulo Isturiz ile Söyleşi : Şimdi Bolivarcı Eğitim Sistemini Güçlendirmemiz Gerekiyor.** (Çev. Deniz Yıldırım). Web: http://www.sendika.org/yazi.php?yazi_no=3247 adresinden 11 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.

Yetiş, M. (2002) **Aydınlar ve Sınıflar: Üç Kuramsal Model,** Praksis Dergisi sayı 8, syf.50-90. Ankara, Cantekin Matbacılık.