



التعليم من أجل التحوّل المجتمعي: بدائل من أجل مستقبل عادل

شارع أوجين ريغو 2
1202 جنيف، سويسرا
+41 (0) 22 908 47 45
norrage@graduateinstitute.ch

نشرة NORRAG العدد العاشر
الإصدار الإنجليزي، أكتوبر 2024
الإصدار العربي، مايو 2026

الترجمة والمراجعة

جوان جاموس

التنسيق

أنوك باسكييه دي ديو

تصميم الجرافيك

ليا نجيم

تحظى شبكة NORRAG بدعم:



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Swiss Agency for Development
and Cooperation SDC



INSTITUT DE HAUTES
ÉTUDES INTERNATIONALES
ET DU DÉVELOPPEMENT
GRADUATE INSTITUTE
OF INTERNATIONAL AND
DEVELOPMENT STUDIES

نشرة NORRAG الخاصة

نشرة دورية مفتوحة المصدر، تسعى إلى إبراز مؤلفين من مختلف الدول ووجهات نظرهم المختلفة. يُخصص كل عدد لموضوع خاص عن السياسة التعليمية العالمية والتعاون الدولي في مجال التعليم. ويتضمن العدد الخاص عدد من المقالات الموجزة من آفاق وفعاليات مختلفة بهدف سد الفجوة بين الشقين النظري والتطبيقي والمناصرة والسياسات في مجال تطوير التعليم الدولي. يُعبّر محتوى المقالات وجهات نظر كتابها لا وجهات نظر أي من المنظمات.

عن شبكة NORRAG

NORRAG أو المركز العالمي للتعليم التابع للمعهد العالي للدراسات الدولية والتنمية في جنيف، شبكة عالمية قائمة على العضوية تُعنى بالسياسات الدولية والتعاون في مجالي التعليم والتدريب. وتتمثل المهمة الأساسية للشبكة في المشاركة في إنتاج المعرفة النقدية ونشرها وتيسير تبادلها، إضافة إلى تعزيز القدرات مع ولفائدة الأوساط الأكاديمية والحكومات والمنظمات غير الحكومية والمنظمات الدولية والمؤسسات والقطاع الخاص الذين يُسهمون في توجيه وصياغة السياسات والممارسات التعليمية على المستويين الوطني والدولي. ومن خلال عملها، تساهم الشبكة في خلق الظروف الملائمة لاتخاذ قرارات أكثر تشاركية، قائمة على الأدلة من شأنها تحسين تكافؤ فرص الحصول على التعليم والتدريب وجودتهما.

للمزيد من المعلومات عن شبكة NORRAG بما في ذلك نطاق عملها وأولوياتها الموضوعية، يُرجى زيارة:

www.norrageducation.org

وللانضمام إلى شبكة NORRAG العالمية:

www.norrageducation.org/norrage-network

تابعوا شبكة NORRAG عبر وسائل التواصل الاجتماعي



منشورة بموجب شروط وأحكام رخصة الإبداع العامة:
نسب المصنف- غير تجاري 4.0 دولي (CC BY-NC 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>



ISSN: 2571-8010



9 772571 801003

التعليم من أجل التحوّل المجتمعي: بدائل من أجل مستقبل عادل

المؤلفون

فرانك آدمسون أستاذ مشارك في قيادة وسياسات التعليم - جامعة ولاية كاليفورنيا، ساكرامنتو، الولايات المتحدة الأمريكية
ريزان بيناتار عالم اجتماع وباحث منخرط في الشأن العام - إسطنبول، تركيا

مايكل غيبونز باحث مقيم - كلية التربية، الجامعة الأمريكية، الولايات المتحدة الأمريكية

مارك غينسبيرغ باحث زائر في سياسات التعليم الدولي - جامعة ماريلاند، الولايات المتحدة الأمريكية

ستيفن ج. كليس باحث-أستاذ متميز وأستاذ في سياسات التعليم الدولي - جامعة ماريلاند، كوليج بارك، الولايات المتحدة الأمريكية

جوزيبي ليباري طالب دكتوراه في العلوم السياسية وعلم الاجتماع - المدرسة العليا العادية (Scuola Normale Superiore)، إيطاليا

كارول آن سبرين أستاذة مشاركة في التربية الدولية - جامعة نيويورك، نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية

ديبا سريكانتايه عضو هيئة تدريس منتسبة في سياسات التعليم الدولي - جامعة ماريلاند، كوليج بارك، الولايات المتحدة الأمريكية

النظر في النظم الاقتصادية القائمة والاستجابة لتغيّر المناخ وتعزيز العدالة الاجتماعية واعتماد نماذج تعليمية جديدة وإشراك الشباب، على سبيل المثال لا الحصر.

ومن المهم التأكيد أن الإسهامات التسع والثلاثين الواردة في هذا العدد الخاص تُظهر مرارًا وتكرارًا أنه لا يوجد مسار واحد لإصلاح التعليم. ينبغي أن تستند التغييرات الجوهرية إلى الخصوصيات التاريخية والثقافية والاحتياجات الفعلية للسياقات المحلية. وبناءً على ذلك، فإن البدائل التي تُشير إليها كل مساهمة تتسم بالتنوع وتعكس تعقيدات التحديات التعليمية عبر سياقات فريدة ومختلفة.

واليوم، أكثر من أي وقت مضى، بات من الضروري استكشاف حلول تعليمية مبتكرة في مواجهة تغيّر المناخ وعدم المساواة المجتمعية وحالة عدم اليقين السياسي. وقد أعاد أكثر من مئة ملخص مُقدّم استجابة للدعوة المفتوحة لهذا العدد الخاص تأكيد أهمية الموضوع وأيّته. وعلى الرغم من أن هذا العدد الخاص يقدم لمحة عن إمكانات التغيير من خلال التعليم، فإنه لا يقدم قائمة شاملة بكل البدائل الممكنة. وعلاوة على ذلك، لا يمكن للتعليم أن يكون تحويليًا إلا إذا رافقته تغييرات اقتصادية واجتماعية وسياسية أخرى، كما أشار إليه المحررون أيضًا. وسواء اتفق المرء أو اختلف مع البدائل التي يتناولها هذا العدد الخاص، فإن الجميع يُقر بأن التعليم يمكنه، بل يتوجب عليه، أن يحدث تغييرات قوية ومؤثرة. ندعوكم إلى استكشاف البدائل المعروضة هنا **ومواصلة الحوار** واتخاذ خطوات عملية من أجل مستقبل جديد مستدام وعادل.

ون تقدّم بخالص الشكر إلى المحررين الضيوف والمؤلفين والمراجعين وفريق النشر على تخصيص خبراتهم ووقتهم لهذا الإصدار. والأهم بعد، نشكركم أنتم، القراء الأعزاء، على فضولكم وتفاعلكم النشط مع الأفكار المطروحة في هذا العدد الخاص.

في سياق أزمتنا الوجودية المعاصرة، التي تسبب بها تغيّر المناخ واتساع فجوة عدم المساواة وتآكل الديمقراطية، نجد أنفسنا واقفين عند مفترق طرق بالغ الأهمية. يسعى هذا العدد الخاص من NORRAG بعنوان «التعليم من أجل التحوّل المجتمعي: بدائل من أجل مستقبل عادل»، إلى استكشاف كيف عسانا نعيد تصوّر التعليم بما يحدث تغييرات ملموسة تُفضي إلى مجتمعات أكثر عدلاً وإنصافاً واستدامة.

قام المحررون الضيوف — فرانك آدمسون، ريزان بيناتار، مايكل غيبونز، مارك غينسبيرغ، ستيفن ج. كليس، جوزيبي ليباري، كارول آن سبرين وديا سريكانتاياه — وهم جزء من مشروع البدائل (TAP)، بجمع إسهامات تقدّم أفكارًا ومقاربات متنوعة تتحدى البنى والأسس الأيديولوجية الراسخة في مجتمعاتنا، ولا سيما في النظم التعليمية. يستند الغنى والتنوع في طرحهم للإشكاليات والأفكار المقترحة إلى توافق على أهمية دور التعليم في السعي نحو مستقبل عادل ومستدام، ولكن ذلك لا يتحقق إلا من خلال إعادة تصوّر النظم التعليمية الحالية وإصلاحها. تُبرز البدائل المُقدمة في هذا العدد الخاص، وذلك باعتراف المحررين، مفاهيم المشاركة والتعاون والتضامن والوعي البيئي ودمج الفنون والرفاه.

واستنادًا إلى عدد من دراسات الحالة الممتدة من البرازيل إلى جنوب أفريقيا متناولة مواضيع تتراوح من نظم المعارف الأصلية إلى التعليم في حالات النزاع والطوارئ، يؤكد هؤلاء المساهمون من مختلف أنحاء العالم أن التعليم يمكن أن يشكّل فضاءً قويًا للمقاومة والنشاط المجتمعي عندما يحترم البدائل التربوية والمعارف المُنزّعة عنها الطابع الاستعماري وسبل العيش والوجود لدى الشعوب الأصلية. كما واعترفوا بأن التعليم يمكن أن يكون أداة لمناهضة القمع والتعافي من الإرث الاستعماري ومساعدة الفئات المهمّشة على رسم مستقبلها بنفسها. ومن أجل إعادة تصوّر التعليم وإصلاحه، تدعو هذه الإسهامات إلى إعادة

مويرا ف. فول

المديرة التنفيذية لشبكة NORRAG

محاضرة أولى

المعهد العالي للدراسات الدولية والتنمية - جنيف

تشان وونغ بايك

المدير الأكاديمي لشبكة NORRAG

أستاذ مساعد

رئيس مشارك لكرسي اليونسكو في سياسات التعليم المقارن

المعهد العالي للدراسات الدولية والتنمية - جنيف

أطلق العدد الخاص لشبكة NORRAG في العام 2018 بهدف تقديم نشرة دورية مفتوحة المصدر تُعطي مرئية لكتاب من بلدان مختلفة ومن خلفيات متعددة. وتماشياً مع استراتيجية الشبكة الحالية وبهدف ردم الهوة بين الشقين النظري والعملي، يركز كل عدد على النقاشات الآتية التي تؤطر السياسات التربوية العالمية والتعاون الدولي في مجال التعليم. وتهدف هذه الأعداد إلى فتح باب النقاش واستعراض آراء مختلفة حول موضوع معين وهي لا تُعبر ضرورةً عن آراء شبكة NORRAG أو أعضائها.



العدد الأول:

حق التعليم والتحرّكات السياسية: الوعود والواقع
المحرران: أرتشانا ميهيندالي وراهول موخوبادهياي

العدد الثاني:

جمع البيانات وبناء الأدلة لدعم التعليم في حالات الطوارئ
المحرر: ماري مندنغال

العدد الثالث:

المراقبة العالمية لتطوير التعليم الوطني: قسري أم بناء؟
المحررة الضيفة: ماريبول فاسكيث كويغاس

العدد الرابع:

الوجه الجديد للعمل الخيري والتغييرات الشاملة في مجال التعليم العالمي
المحرران الضيفتان: لدر باتيل ومارينا أفيلدر

العدد الخامس:

التمويل المحلي: الضرائب والتعليم
المحرر الضيف: ديفيد آركر

العدد السادس:

حالات الطوارئ: التعليم في زمن كوفيد 19
المحررون الضيوف: ويل بريم، إيلين أونترهالتر وموسيس أوكيتش

العدد السابع:

التعليم في أوقات تغيّر المناخ
المحرران الضيفتان: هيلدا لوتز-سيسيتكا ويوريتا روزنبرغ

العدد الثامن:

متتالية التعليم والتدريب والعمل: مسارات الشمول الاجتماعي والمهني للشباب والبالغين
المحرران الضيفان: ميشيل كارتون وكريستين هوفمان

العدد التاسع:

التعليم التأسيسي نقاشات وممارسات
المحرر الضيف: هيو ماكليين

بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية، تتوفر جميع إصدارات NORRAG الخاصة باللغات التالية:
العربية (AR) | الإسبانية (ES) | الفرنسية (FR) | الروسية (RU) | الصينية (ZH)

محتويات

03	التعليم من أجل التحوّل المجتمعي: بدائل من أجل مستقبل عادل
08	فرانك آدمسون أستاذ مشارك في قيادة وسياسات التعليم - جامعة ولاية كاليفورنيا، ساكرامنتو، الولايات المتحدة الأمريكية ريزان بيناتار عالم اجتماع وباحث منخرط في الشأن العام - إسطنبول، تركيا مايكل غيبونز باحث مقيم - كلية التربية، الجامعة الأمريكية، الولايات المتحدة الأمريكية مارك غينسبيرغ باحث زائر في سياسات التعليم الدولي - جامعة ماريلاند، الولايات المتحدة الأمريكية ستيفن ج. كليس باحث-أستاذ متميز وأستاذ في سياسات التعليم الدولي - جامعة ماريلاند، كوليج بارك، الولايات المتحدة الأمريكية جوزيبي لباري طالب دكتوراه في العلوم السياسية وعلم الاجتماع - المدرسة العليا العادية (Scuola Normale Superiore)، إيطاليا كارول آن سبرين أستاذة مشاركة في التربية الدولية - جامعة نيويورك، نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية spreen@nyu.edu ديا سريكانتايه عضو هيئة تدريس منتسبة في سياسات التعليم الدولي جامعة ماريلاند، كوليج بارك، الولايات المتحدة الأمريكية
14	القسم ١: تصور البدائل المجتمعية
16	١. بدائل متعدّدة الأبعاد ومتعدّدة المستويات في عالم التعلّد مريام لانغ، أستاذة في قسم البيئة والاستدامة، جامعة الأنديز سيمون بوليفار، كيتو، الإكوادور المُلخص والكلمات المفتاحية
20	القسم ٢: إعادة تصور المدرسة.
22	١. تعزيز الإصلاحات الثّورية في التعليم والمجتمع من خلال أجندتَي أهداف التنمية المستدامة (SDGs) والتعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) ذات الطابع الإصلاحي. توم جي. غريفيثس، أستاذ في التعليم الدولي والتنمية، جامعة أوصلو متروبوليتان، النرويج.
26	القسم ٣: إعادة التفكير بمرحلة التعليم ما بعد الثانوي.
28	١. خلق مسارات ذات قسمة لفترة ما بعد المدرسة للشباب المستضعف في مالديف أندرو أتشيشيزغا نخوما، حائز على شهادة دكتوراه، مالديف
32	٢. تجاوز الحوّاجز: بناء مساحات تعلم شمولية في الهند ساندر سارا بينوي، ماجستير في دراسات التنمية، معهد تاتا للعلوم الاجتماعية، الهند تانيشا غولاتي، ماجستير في دراسات التنمية، معهد تاتا للعلوم الاجتماعي تانيشتا داس، ماجستير في دراسات التنمية، معهد تاتا للعلوم الاجتماعية، الهند.
36	القسم ٤: التركيز على التعليم غير النظامي
38	من رحم النضال في الأرجنتين: المدارس الثانويّة الشعبية مع/داخل/ضد الدولة غاري إل. أندرسون، أستاذ فخري، جامعة نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية دييتي ديساي، أستاذة، جامعة نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية آنا إينيس إيراس، أستاذة في الجامعة الوطنية في سان مارتن، وباحثة في المجلس الوطني للبحوث العلمية والتقنية، الأرجنتين كارول آن سبرين، أستاذة مشاركة، جامعة نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية
42	القسم ٥: (إعادة) التعلم من المعارف الاستعمارية والأصلية
44	١. وضع العدالة المعرفية في صلب التحوّلات التعليمية من أجل مستقبل عادل ماريا بالارين، باحثة أولى، مجموعة التحليل من أجل التنمية (GRADE)، بيرو ليزي أو. ميلينغان، أستاذة في التربية والعدالة الاجتماعية العالمية، جامعة باث، المملكة المتحدة
48	٢. تفكيك العنف المعرفي: أجندة عدالة اجتماعية تفكيكية للاستعمار ضمن مناهج التعليم العالي في جنوب أفريقيا بنكوسانا سيثولي كا-ميا، جامعة ويتواترسراند، جنوب أفريقيا
51	القسم ٦: الاستجابة لأزمة المناخ
52	١. مواجهة الاستخراجية بالنشاط الاجتماعي والنضال: إعادة تخيّل التواصل عبر التربية العامة على إنستغرام كاري كارسغارد، جامعة كيب بریتون، كندا،

57

القسم ٧: تسليط الضوء على التعليم في حالات النزاع والطوارئ

58

١. المحبة في التربية: مدخل علائقي نحو تعليم عادل للاجئين

جمانة الوائلي، زميلة باحثة ما بعد الدكتوراه، جامعة ألستر، المملكة المتحدة

62

القسم ٨: تعزيز التعليم من أجل التحرير

64

١. المرأة، الحياة، الحرية: إطار للتحوّل الاجتماعي في إيران

إنناز صفارها، جامعة ماريلاند، كوليدج بارك، الولايات المتحدة الأمريكية

68

٢. تعزيز التواصل بين الليبيين المهتمين بالتحوّلات الاجتماعية والثقافية عبر التعليم

ريم بن جابر، حاصلة على درجة الماجستير ومرشحة لنيل درجة الدكتوراه من معهد التربية (IOE)، كلية التربية والمجتمع، جامعة كوليدج لندن (UCL)، المملكة المتحدة.

ملاك بن جابر، حاصلة على درجة الماجستير في العلوم (MSc)، ممارسة في العلاج المرتكز على الحلول، ومديرة شركة إعجاز للاستشارات والتدريب، ليبيا.

72

القسم ٩: تمهيد الطريق للمستقبل

74

١. في مهام الباحث/الناشط النقدي¹

مايكل دبلو. آبل، أستاذ في كلية جون باسكوم للمناهج وطرائق التدريس ودراسات سياسات التعليم في جامعة ويسكنسن، الولايات المتحدة الأمريكية

التعليم من أجل التحوّل المجتمعي: بدائل من أجل مستقبل عادل

فرانك آدمسون

أستاذ مشارك في قيادة وسياسات التعليم - جامعة ولاية كاليفورنيا، ساكرامنتو، الولايات المتحدة الأمريكية
adamson@csus.edu

ريزان بيناتار

عالم اجتماع وباحث منخرط في الشأن العام - إسطنبول، تركيا
rebenatar@yahoo.com

مايكل غيبونز

باحث مقيم - كلية التربية، الجامعة الأمريكية، الولايات المتحدة الأمريكية
gibbons@emerician.edu

مارك غينسبيرغ

باحث زائر في سياسات التعليم الدولي - جامعة ماريلاند، الولايات المتحدة الأمريكية
mginsbur@umd.edu

ستيفن ج. كليس

باحث-أستاذ متميز وأستاذ في سياسات التعليم الدولي - جامعة ماريلاند، كوليج بارك، الولايات المتحدة الأمريكية
sklees@umd.edu

جوزيبي ليباري

طالب دكتوراه في العلوم السياسية وعلم الاجتماع - المدرسة العليا العادية (Scuola Normale Superiore)، إيطاليا
giuseppe.lipari@sns.it

كارول آن سبرين

أستاذة مشاركة في التربية الدولية - جامعة نيويورك، نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية
spreen@nyu.edu

ديبا سريكانتايه

عضو هيئة تدريس منتسبة في سياسات التعليم الدولي جامعة ماريلاند، كوليج بارك، الولايات المتحدة الأمريكية
dsrikant@umd.edu

2019، وقد صاغ في بداياته بيانًا — أو بيانًا تأسيسيًا إن صحّ التعبير — بعنوان «العدالة التعليمية من أجل التحوّل المجتمعي: إطار عمل» (انظر أدناه مباشرة). وقد قمنا بترجمة هذا البيان إلى 12 لغة، وحصل حتى اليوم على أكثر من 500 توقيع فردي و35 توقيعًا مؤسسيًا من مختلف أنحاء العالم. وتُشكّل نسخة محدّثة بشكل طفيف مدخلًا مناسبًا لهذا العدد الخاص. لا تتردّدوا في زيارة موقعنا الإلكتروني والتوقيع على البيان التأسيسي لـ «مشروع البدائل» (TAP)!

البيان التأسيسي لـ «مشروع البدائل»

نحن الموقّعين أدناه، نؤمن بأن الترتيبات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتعليمية القائمة تعيد إنتاج علاقات قوة تُكرّس تفاوتات بنيوية عميقة، من شأنها أن تُهدّد في نهاية المطاف الحياة على كوكب الأرض. ندعم بدائل تربوية ونظم تعليمية عادلة ومتجدّدة من شأنها أن تدعم التحوّلات الاجتماعية اللازمة لبناء عالم أكثر غنى وإنصافًا واستدامة. تدفع الأزمات العالمية المتزامنة والمتداخلة البشرية وحال الكوكب نحو انهيارٍ سياسي

في لحظة حرجية يتأرجح فيها عالمنا على حافة الكارثة، يمدنا هذا العدد الخاص من NORRAG بالأمل. نواجه أزمات على جبهات متعددة — أزمة مركّبة — ونحتاج على وجه السرعة إلى بدائل اقتصادية واجتماعية وسياسية، وبوجه خاص هنا، تعليمية، في مواجهة أنماط التفكير والممارسات السائدة حاليًا. وهذا تحديًا ما يتناوله هذا العدد الخاص! يأتي هذا العدد الخاص ثمرة مبادرة «مشروع البدائل» (TAP)، وهو تجمع متنوع وعابر للحدود يضم أكاديميين تقدميين وأعضاء نقابات ونشطاء في المجتمع المدني ومشاركين في الحركات الاجتماعية، يجمعهم الاهتمام ببناء صوت نقدي جماعي عالمي يركّز على التعليم والتحوّل المجتمعي. يسعى «مشروع البدائل» (TAP) إلى بلورة وإرساء عملية إعادة تفكير جذرية في التعليم والمجتمع على المستوى العالمي. ومن خلال «مشروع البدائل» (TAP)، نسعى إلى دعم بناء حركة تقف جماعيًا في وجه الأفكار والسياسات المهيمنة في مجال التعليم والتنمية. ولهذه الغاية، نستخدم أبحاثنا وكتاباتنا والعمل القاعدي وحملات المناصرة والجهود الرامية إلى التواصل مع من يعملون على بناء بدائل. تأسّس «مشروع البدائل» (TAP) عام

اجتماعي واقتصادي وبيئي. وتُحرك الرأسمالية والنزعة العسكرية هذه الأزمات — كما تجلّى خلال جائحة كورونا العالمية، وفي أوجه اللامساواة البنيوية ووحشية الشرطة والعنصرية وترسّخ النظام البطريكي وتسارع الفوضى المناخية والتهديد الدائم بالحروب.

يتعيّن علينا اغتنام هذه اللحظة التاريخية الفريدة لإعادة تصوّر التعليم العام وإحداث تغيير جذري فيه بوصفه مدخلًا لتحولات أعمق تُسهم في بناء التضامن الإنساني والتعاون وتضع حدًا للعنصرية والنظام البطريكي والرأسمالية. نرفض الفكرة القائلة بأن أولوية التعليم هي بناء «رأس المال البشري» ونؤكد أن أولويات التعليم ينبغي أن تشمل النظم البيئية المتجددة وتعزيز العدالة الاجتماعية للأجيال الحالية والمستقبلية. ويتطلّب ذلك إنشاء نظم تعليمية عادلة، وهو أمر لا يمكن تحقيقه إلا بوصفه جزءًا من نضالٍ أوسع من أجل التحوّل الاجتماعي في جميع المجالات الأخرى، ولا سيما في الاقتصاد والسياسة.

تُعَدّ النضالات التقدّمية شرطًا أساسيًا لبناء عقود اجتماعية جديدة تخدم المصالح المشتركة لا مصالح البعض الخاصة. يعكس تاريخ البشرية سلسلة من التحولات الاجتماعية المعقّدة والمتشابكة التي تشكّلت بفعل علاقات القوة، بدءًا من المجتمعات الزراعية إلى التصنيع، مرورًا بالغزو الاستعماري والديكتاتوريات السلطوية وما بعد الاستعمار والعولمة النيو ليبرالية وصولًا إلى الثورات الرقمية والتواطؤ القائم اليوم بين رأسمالية المراقبة ودولة الأمن القومي. تُنتج كل طبقة مهيمنة جديدة أيديولوجيا تُكرّس هيمنتها وتبرّر أوجه اللامساواة التي تُنتجها حتمًا وتُعْذّي التشاؤم حيال إمكانية إحداث أي تغيير من الأساس. وغالبًا ما تنطوي هذه الهيمنات الأيديولوجية على الالتزام بافتراضات هرمية، كما تُنشئ نظامًا تعليمية تعزّز هذه الافتراضات وتعيد إنتاج تصوّرات ثنائية جامدة — إنسان/غير إنسان، ذكر/أنثى، عقل/جسد، علماني/روحي، متفوّق/دونني، حضري/ريفي، نحن/هم — وهي تقوم على افتراض مشروعية الغزو واستغلال العالم الطبيعي وجميع الكائنات الحيّة. وتُتفاقم الحركات الشعبوية المعاصرة ذات الطابع السلطوي والقومي الإقصائي والبطريكي والاستيطاني-الاستعماري، التي تتصاعد في مختلف أنحاء العالم في أعقاب العولمة وتزايد حركات الهجرة الناتجة عن النزاعات وتغيّر المناخ، هذه الثنائيات المتقابلة وتُثير حالات من انعدام الأمن الاجتماعي بما يُسهم في تشديد قبضتها.

واليوم، تتأسّس النظم التعليمية في العالم على ذهنية الرأسمالية النيو ليبرالية وما يرتبط بها من مفاهيم الكفاءة ومعدلات العائد والاختيار والمنافسة والنمو الاقتصادي. وتمنح هذه الأيديولوجيا الشركات العابرة للحدود الثرية وأصحاب المليارات سلطة مطلقة وغير مقيدة لإعادة تشكيل الاقتصاد العالمي والنظم السياسية الوطنية، بما يكرّس أنشطة اقتصادية استخراجية قائمة على الكربون، ويؤدي إلى استهلاك غير منضبط وتدهور حرج للنظم البيئية. وعندما تُنظّم النظم التعليمية على هذا النحو، فإنها تُسهم في تعزيز وإضفاء الشرعية على اللامساواة الاجتماعية والفصل الاجتماعي والتقسيم الطبقي داخل الدول وفيما بينها. ومع ذلك، وبقدر ما يعكس التعليم

الهيمنات السائدة، فإنه يُشكّل أيضًا ساحة محورية للصراع والتنازع. وتترك الدول السلطوية تمام الإدراك أن التعليم يمكن أن يكون قوة للتحوّل، فتسارع إلى تسخير أداة لضمان الامتثال وإحكام السيطرة.

وبناءً على ذلك، يبدو هذا العالم قاتمًا بالنسبة للعديد من الأطفال والشباب. وتزايد درجة تباين جودة التعليم الذي يتلقونه تبعًا للوضع الاجتماعي-الاقتصادي لأسرهم ومواقعهم الجغرافية. ويجري تنظيم التعليم على نحو متزايد ضمن أسواق تنافسية تُنتج وترسّخ أوجه اللامساواة العرقية والطبقية والجندرية، حيث يتنافس المزدودون والمتعاقدون من القطاع الخاص، وكذلك المعلمون والطلاب، ويصنّفون على أساس الكفاءة من حيث التكلفة ونتائج الاختبارات المعيارية: وهو نموذج تعليم مُسلّع يُقدّم في ظل موازنات عامة مقيدة، ويركّز على مؤشرات النتائج وبناء رأس المال البشري ومعدلات العائد الاقتصادي والقيمة مقابل المال. ويُعزّز هذا النموذج النزعة الاستثنائية البشرية، والتحيزات العنصرية وتفقّ العرق الأبيض والحط من قيمة الاختلاف وإضفاء الشرعية على أوجه اللامساواة الاقتصادية والسياسية، والفردانية المفرطة والنمو الاقتصادي غير المنضبط والتلقّي غير النقدي للخطاب الإعلاني والامتثال للحكم السلطوي. وينتج عن هذا التناقض الغريب المتمثّل في أن أكثر سكان العالم تعليقًا في تاريخ البشرية يسهمون جماعيًا في التسبّب بالانهيار البيئي لنظم الكوكب الحي، فعلاً من الانتحار الجماعي والإبادة البيئية.

على مدى الثلاثين عامًا الماضية، أسهمت جهود المناصرة المتواصلة التي قادها المجتمع المدني ونقابات التعليم في دفع العالم إلى تبني الحق في التعليم والسعي إلى تحقيق التعليم للجميع: وقد توسّع التعليم الإلزامي إلى مستويات غير مسبوقة من حيث النطاق، ليشمل ما يقارب ملياري طفل يوميًا. تفترض معظم الأسر اليوم أن إتمام ما بين ثماني إلى اثنتي عشرة سنة من التعليم أمر أساسي لمستقبل أبنائها، كما تفترض معظم الحكومات أن توفير التعليم العام المجاني لجميع الأطفال والشباب يُعَدّ سياسة عامة رشيدة. غير أنّنا لم نقرب بعد من تحقيق هذا الهدف. ويُعزى ذلك جزئيًا إلى مظالم بنيوية أوسع نجمت عن أربعة عقود من التطرّف في تقديس السوق، والتي أدّت إلى نقص مزمن في الإنفاق على القطاعات الاجتماعية وإلى تشويه سمعة كل نشاط حكومي بوصفه "غير فعّال" و "يتسبب بالهدر". ونتيجة لذلك، ظلّ تمويل التعليم غير كافٍ إلى حد كبير، فيما يتطلّب الأمر موارد مالية أكبر بكثير، وهي موارد ممكنة ومتاحة، سواء من الحكومات الوطنية أو من المنظمات الدولية الثنائية والمتعددة الأطراف.

لا يمكن القول إن المال غير متوافر؛ فالحكومات تجد دائمًا الأموال اللازمة للإنفاق على الجيش والشرطة والأمن والمراقبة وعلى دعم الشركات. لمواجهة هذه الأيديولوجيا، علينا بالكشف أن الندرة ليست سوى أسطورة، وأن التقسّف خيار سياسي متعمّد يُعتمد لدفع أجندة الخصخصة النيو ليبرالية قدمًا.

وعلى الرغم من أن أهداف الإنفاق على التعليم تعكس توافقاً عالمياً، فإن معظم الحكومات لا تفي حتى بالحد الأدنى المتمثل في تخصيص 20% من موازنتها و6% من ناتجها المحلي الإجمالي للتعليم. لقد تعهّد المجتمع الدولي على مدى عقود بتخصيص 0.7% من ناتجها المحلي الإجمالي للمساعدة الإنمائية الرسمية، إلا أنه لا يخصص سوى جزء ضئيل من هذه النسبة. كما أن جميع هذه الأهداف تقلّ إلى حدّ كبير من حجم الاحتياجات الفعلية.

نحن بحاجة إلى كسب هذه المعارك الفكرية في الفضاء العام. تتجاوز المشكلة مسألة التمويل. فالمؤسسات المالية الدولية — مثل صندوق النقد الدولي والبنك الدولي — وهي مؤسسات ذات طابع استعماري جديد، تعمل على الترويج لسياسات نيو ليبرالية تُعرف بما يُسمّى «توافق واشنطن» في مختلف أنحاء العالم. لقد اضطلع صندوق النقد الدولي والبنك الدولي بدورٍ محوري في التأثير على سياسات التعليم (وغيرها من السياسات الاجتماعية). بدلاً من دعم التعليم، يقبّد صندوق النقد الدولي إنفاق الدول على توظيف المعلمين وغيرهم من العاملين في القطاع العام. يدّعي البنك الدولي بأنه جهة تقدم المشورة الموضوعية المُستندة إلى الأبحاث، غير أنه على مدى العقود الأربعة الماضية استند في توصياته إلى أيديولوجيته النيو ليبرالية. لقد حان الوقت لعقد مؤتمر جديد على غرار بریتون وودز للنظر في إجراء إصلاح جذري لصندوق النقد الدولي والبنك الدولي.

نحن ندعو إلى تغيير جذري. ويتوجب على جميع الحكومات تأمين تعليمًا عامًا مجانيًا يمتد من الطفولة المبكرة وصولاً إلى التعليم العالي، بما يتيح إعادة تقييم نقدية وتشاركية وديمقراطية لطريقة تفكيرنا وعملنا المشترك في العالم. يتطلب ضمان التعليم بوصفه حقاً من حقوق الإنسان أنظمة تعليمية عامة ممولة بالكامل، ومستندة بتمويل مستدام عبر نظم ضريبية وطنية وعالمية تصاعديّة تستند إلى إعادة التوزيع، إضافة إلى دعم غير مشروط من المجتمع الدولي. ينبغي للمناهج الدراسية أن ترفض بشكل فاعل التواطؤ الاستهلاكي السلبي الذي يغذّي الاحتباس الحراري والكوارث المناخية. وانطلاقاً من تجذّره في المجتمع، يجب أن يكون التعليم ذا صلة ثقافية وأن يعزّز القيم الإنسانية المتمثلة في مناهضة العنصرية والتمييز الجنسي والتضامن والتماسك الاجتماعي والتعاطف والخيال والإبداع وتحقيق الذات والسلام والرعاية البيئية الواعية وتعزيز الديمقراطية. يحتاج المعلمون إلى استقلالية مهنية وظروف عمل لائقة وإلى صوت فاعل وأساسي في صنع السياسات من خلال النقابات وغيرها من التنظيمات. ويجب أن يكون للطلاب أيضاً وتنظيماتهم التمثيلية صوتٌ في صنع القرارات السياسية والتربوية، مع الاعتراف الكامل بحقوقهم في المشاركة.

يحتاج العالم إلى إعادة تصوّر جذرية للتعليم تسهم في إحداث التحوّل وبناء مجتمعات تجديدية. سيتطلّب ذلك عقدًا اجتماعيًا جديدًا يُعلي الإنفاق الاجتماعي فوق الإنفاق العسكري والأمني، يتجاوزاً المصالح الضيقة لقطاع الأعمال وشركات التكنولوجيا التعليمية وسلاسل المدارس الخاصة، وغيرها من الفاعلين التجاريين في مجال التعليم.

ندعو إلى عكس المسار المتجه نحو خصخصة التعليم وغيره من الخدمات الاجتماعية، وإلى إبعاد منطق الأعمال والربح عن التعليم وصناعة السياسات الاجتماعية. فعوض ذلك، نستند إلى نضالات ودروس الطلاب والمعلمين المنظمين والحركة النقابية والمنظمات الديمقراطية القاعدية المنبثقة من المجتمع بما في ذلك جمعيات الأقليات والمهاجرين واللاجئين، فضلاً عن وسائل الإعلام والمنظمات والمهنيين المستقلين الذين يتشاركون معنا الالتزام بتعزيز العدالة في المجتمعات الحقيقية، والتي لا تخلو من العيوب، التي نعيش فيها. لقد طوّرت هذه المجموعات بالفعل بدائل من أجل تحقيق العدالة التعليمية، بما في ذلك مدارس وبرامج تعليم غير نظامي تدعم السيادة الاشتراكية وسيادة السكان الأصليين والسود في القرن الحادي والعشرين إلى جانب مقاربات إنهاء الاستعمار، وحركة «حياة السود مهمة»، والتربويات الإلغائية والنقدية.

تعتمد العدالة في التعليم على إقرار تقدّم في تحقيق أهداف متعلّقة بالعدالة وذلك في أربع مجالات:

1 - العدالة الاجتماعية — بناء تعليم قائم على الإنصاف

والتحوّل وأنماط العيش التجديدية والمستدامة تحتاج النظم التعليمية إلى إعادة توجيه بوصلتها لمعالجة أوجه اللامساواة والظلم في مجتمعاتها وتعزيز العدالة العرقية والجنسية وإنصاف ذوي الاحتياجات الخاصة، واعتماد نماذج شمولية تُعلّم العمل الجماعي وتسهم في دفع عملية التحوّل في التعليم والمجتمع.

2 - العدالة المناخية — تعلّم كيفية العيش على هذا الكوكب

بأسلوب تجديدي ومستدام نحن بحاجة إلى نظم تعليم عام تُعلّم مفاهيم الإيكولوجيا البشرية وقيم الحفاظ على البيئة بما يسهّل هذا التحوّل في الحاضر والمستقبل.

3 - العدالة الاقتصادية — تمويل التعليم وغيره من الخدمات

العامة في إطار اقتصاد متحوّل. يجب أن يلبي النظام الاقتصادي الاحتياجات الحقيقية لجميع الناس من خلال التركيز على الإنصاف وتكافؤ الفرص، لا على الربح. يجب أن تمثّل هذه الأزمنة المتعدّدة الأوجه نقطة تحوّل جذرية بعيداً عن الرأسمالية، ونحو ديمقراطية مكان العمل واقتصاد يقوم على إعادة توزيع جذرية، يُعطي الأولوية للضرائب التصاعديّة والإنفاق التصاعدي على الخدمات العامة للجميع، على الصعيدين الوطني والعالمي.

4 - العدالة السياسية — إعادة صياغة المشاركة السياسية على جميع المستويات.

نحن بحاجة إلى الابتعاد عن السلطوية والقومية الإقصائية المعادية للأجانب. يجب أن تُنشّط التضامن العالمي ونُقّمي التعاون الدولي ونعزّز الحركات القاعدية العالمية التقاطعية. نحن بحاجة إلى تطوير ديمقراطيات أكثر شمولاً وتشاركية على المستويات المحلية والوطنية والعالمية.

لا تتمحور هذه المقاربات الأولية حول سراپ طوباوي بعيد، بل تستند إلى أفكار وممارسات العديد من المجموعات

والمنظمات التقدمية حول العالم. نحن، الموقَّعين أدناه، نرى أن هذه الأفكار الرامية إلى إعادة تصوّر جذرية للتعليم والمجتمع تمثّل مسارات ضرورية لمواجهة الأزمات الخطيرة التي تواجه كوكبنا والتغلّب عليها.

ما الذي نقصده بالبدائل

يُبيّن بياننا والاسم المختار لمنظمتنا بوضوح الحاجة الملحة إلى بدائل. كانت مقولة مارغريت تاتشر — لا بديل عن الرأسمالية (النيو ليبرالية) — خاطئة منذ البداية في حين أن مقولة ديفيد بوليه — هناك الكثير من البدائل — هي بلا شك أكثر دقة.

غير أنّ السؤال الجوهرى يبقى: ما الذي يُشكّل حقاً «بدائل» تعليمية ومجتمعية؟ لقد استحدثت أندريه غورز (1967) عبارة «الإصلاحات غير الإصلاحية» للإشارة إلى إصلاحات تتجاوز التدابير «الإصلاحية» المُسكّنة التي لا تُشكّل في البنى القمعية ولا تتحدّها. يؤدّي هذا الموقف مباشرة إلى طرح السؤال التالي: «ما البدائل التي تتحدّى حقاً البنى والأيديولوجيات الأساسية؟»

لا إجابة سهلة على هذا السؤال. عندما تُنفَّذ الإصلاحات ضمن الأطر السياسية والاقتصادية السائدة، تكون سهلة نسبياً، لكنها تكاد دائماً ما تعيد إنتاج وجهات نظر مهيمنة من دول الشمال العالمي. تُوضع هذه الإصلاحات في إطار الأيديولوجيات السائدة، وتُقيّد علاقات القوة القائمة. يمكن ببساطة تحديد الأهداف وتوليد الخيارات وإجراء تقييم للأثر أو تحليل للتكلفة والمنفعة، ثم اختيار الخيار الأفضل. غير أنّ تحدّي الرأسمالية أو البطيريركية أو العنصرية — أو تجلياتها في مجال التعليم — لا يخضع لتقييم أثر بسيط، ولا يملك إجابة واحدة بمعزل عن حوار تشاركي. ويمكن للمصالح المتجدّرة أن تستولي على الإصلاحات وتُفرغها من مضمونها، وغالباً ما تفعل ذلك.

لقد أوضحت دعوتنا لتقديم المساهمات لهذا العدد الخاص هذا الموقف، وأشارت إليه بوضوح. وبناءً على ذلك، قرّرنا عدم إدراج مقترحات الأوراق التي بدت إصلاحية في ظاهرها من دون أن تتحدّى البنى القائمة للسلطة والظلم. غير أنّ تحديد ما يُعدّ إصلاحياً يظل مسألة تقديرية. وغالباً ما يتفق اليسار التقدمي، الذي نعدّ أنفسنا جزءاً منه، على طبيعة المشكلات المطروحة لكنه كثيراً ما يختلف حول التكتيكات والاستراتيجيات اللازمة لمعالجتها. وبالتالي، يمكننا ويجب علينا أن نتحاور حول ما يشكّل بدائل تحويلية حقيقية. ونعترف بأن البعض يذهب حتى إلى الاعتقاد بأن البدائل التعليمية لا يمكن أن تكون تحويلية (مراجعة ورقة لو غوليارد في هذا العدد) لكننا لا نوافق تمام الموافقة على ذلك. فبرأينا، تتناول الأوراق التي تلي بدائل تعليمية وغيرها يمكن أن تسهم في إحداث تحول مجتمعي. وإليك فيما يلي وجهات نظرنا بشأن بعض القيم والسمات الأساسية لمثل هذه البدائل.

سمات البدائل

يهدف هذا العدد الخاص إلى إعادة تخيّل عالمنا — وتسمح لنا هذه البدائل بأن نجول في آفاق خيالنا الواسع. في عالم تحكمه الهيمنة النيو ليبرالية، يمكن لأمثلة تجسّد رؤى

مختلفة للمجتمع أن تُلهم التغيير على مستوى الأفراد والجماعات. وعندما تُربط هذه الآفاق بالتعليم والتعلّم على نحو أوسع، فإنها تتوسّع بشكل كبير. لا يمكننا تغيير أي نظام من دون تخيّل بدائل له، وحتى البدائل الأكثر عملية يمكن أن تسهم في إحداث تحولات جذرية في النماذج السائدة وتحقيق تغييرات أوسع نطاقاً، من خلال وضع النظام العالمي القائم تحت المهجر. تُظهر كلّ من هذه البدائل قوة المقاربات الجديدة قيد التطبيق، إذ تتحدى الظلم بمختلف أشكاله.

وعلى الرغم أنه من المستحيل وضع قائمة شاملة بالخصائص والسمات، إليك ما اعتبره المحرّرون المشاركون والمؤلفون مهماً.

المشاركة

يُعدّ النهج التشاركي عنصراً أساسياً من عناصر البدائل إضافة إلى نقدٍ واجٍ للمقاربات الهرمية التي يقودها «الخبراء».

تعاون

يُعدّ التعاون، لا التنافس، السمة المميّزة لمعظم البدائل

التضامن

وأبعد من التعاون، تشكّل فكرة التضامن المجتمعي الأساس الذي تقوم عليه العلاقات الإنسانية.

العدالة الواعية بيئياً

تتطلب العدالة احترام البيئة والحياة بجميع أشكالها. ويُعدّ الاهتمام بالطبيعة وباللزمة المناخية المستمرة جزءاً لا يتجزأ من البدائل.

الفنون المدمجة

إن الدمج الكامل للفنون، باعتباره عنصراً جوهرياً في فعل الخيال والتصور، يُعدّ أساسياً لجميع أشكال النشاط التقدّمي.

الرفاه

يعني ذلك التزاماً كاملاً بالرفاه المجتمعي (أو العيش الكريم)، انطلاقاً من فكرة مفادها أن السعادة الفردية الحقيقية لا يمكن تحقيقها بمعزل عن رفاه جميع أفراد المجتمع.

قد لا تتوافر جميع هذه السمات في كلّ البدائل، كما أن هناك سمات وقيماً أخرى لا تقل أهمية. نحن نعيش في عالم متعدّد العوالم، حيث يمكن للبدائل أن تتخذ أشكالاً مختلفة. تُعبّر مقولة زاباتيسا حول الحاجة إلى «عالم يتسع لاحتضان عوالم عديدة» عن العالم الذي نطمح إليه.

التعليم والتحوّل الفردي

نحن كائنات روحية بطبيعتنا، وتلعب روحانيتنا دوراً محورياً في علاقتنا بتكافل الحياة وتكاملها. ومع ذلك، فقد أنشأنا نظاماً اقتصادية وسياسية، وأحياناً حتى دينية، تتجاهل ترابطنا المتبادل أو تناقضه، مما يهدّد الوجود بحد ذاته للحياة على كوكب الأرض. ونُدرِك أن التعليم التحوّلي

والبدائل المجتمعية يرتبطان ارتباطاً وثيقاً بتحوّلنا كأفراد، وأن التحوّل المجتمعي يستلزم تغييراً داخلياً وخارجياً في آنٍ واحد (نولان وبوزنر، 2024).

وعلى مدى آلاف السنين، شكّلت الروحانية — لا بوصفها بالضرورة التزاماً دينياً — جزءاً أساسياً من أسلوب حياة شمولي يُنمّي التمكين الذهني وتنظيم المشاعر والسلام الداخلي ويشدد على رحلتنا الداخلية التي تنعكس في سلوكنا اليومي. لقد نسجت التقاليد الشرقية ومعارف الشعوب الأصلية وغيرها، عبر زمن طويل نسيجاً روحياً غنياً يتجاوز حدود الفرد. وهي تُبرز ارتباطاً عميقاً بين البشر والعالم الطبيعي، بما يعزّز الإحساس بالترابط والتكافل المتبادل.

ينبغي للممارسات الروحية ألا تُهمّش أو تُقلّل من وطأة الواقع الملحّ المتمثّل في اللامساواة البنيوية والعنصرية المنهجية والأبوية وغيرها من أشكال الظلم. بل يمكنها، على العكس، أن تفتح مساراً نحو التحوّل الشخصي، يقود الأفراد إلى تبني ممارسات مستدامة وإلى ضمان تقاسم الموارد بعدالة واستخدامها بمسؤولية من أجل الصالح العام. ففي داخل كلّ منّا بذرة تحوّل تنتظر أن تربطنا بالنسيج الأوسع. ومن شأن التحوّل أن يُمكّن الأفراد ويُخفّف من الحواجز والصراعات بين الناس، بما يعزّز النسيج المجتمعي أكثر ويُسهّم في نهاية المطاف في حماية كوكبنا. إنّ التهديد المتمثّل في مستقبل قاتم يفرض الحاجة إلى بدائل مجتمعية تقتزن بتحوّل فردي.

محتويات العدد الخاص

ينقسم هذا العدد الخاص إلى تسعة أجزاء. لا يتناول **الجزء الأول** التعليم بحدّ ذاته، بل يقدّم خمس مقالات تبحث في طيف واسع من البدائل للترتيبات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي حكمت عالمنا حتى الآن ونظّمت طرق تفكيرنا. قدمنا أربعة أبحاث لرؤاد في مجال البدائل، بالإضافة إلى بحثٍ قدّمه أحد المحرّرين المشاركين. يُعدّ هذا الجزء الأول محوراً إلى حدّ كبير، لأن التفكير في مستقبلات تعليمية بديلة يستلزم بالضرورة التفكير أيضاً في السياق المتغيّر الذي سيرافق هذه المستقبلات وتعمل ضمنه.

ويتكوّن **الجزء الثاني** حتى التاسع من 33 مقالة بقلم 66 مؤلفاً من مختلف أنحاء العالم، تركّز على بدائل تعليمية توسّع آفاقنا المعرفية وتُسهّم في بناء مستقبل عادل ومنصف وتجديدي.

وخلال تنظيم هذه الأقسام، واجهنا تحدّي كيفية موضوعة وتصنيف المواضيع المألوفة (التعليم من مرحلة ما قبل المدرسة حتى الصف الثاني عشر) على النحو الأمثل، مع الحفاظ في الوقت نفسه على منظور نقدي تجاه الأطر المؤسسية ذاتها التي نسعى إلى تحدّيها وتفكيكها، وفي نهاية المطاف تغييرها. يضم **الجزء الثاني** بعنوان إعادة تخيل التعليم المدرسي أوراقاً تركّز أساساً على مقارنة نقدية للتعليم المدرسي، بما في ذلك إصلاحات ومبادرات ثورية تسعى إلى مستقبل عادل. تركّز الأوراق الواردة في **الجزء الثالث** بعنوان إعادة التفكير في التعليم ما بعد الثانوي على طرائق جديدة للتعامل مع التعليم على امتداد الحياة. أما **الجزء الرابع** بعنوان إعلاء شأن التعليم غير النظامي فيقدم

أوراقاً تذهب أبعد بكثير من التصورات التقليدية ومواقع «التعليم المدرسي».

تشمل الأجزاء الأربعة التالية أوراقاً تركّز على مجالات محدّدة. يحوّل **الجزء الخامس** بعنوان (إلغاء/ إعادة) التعلّم من المعارف المناهضة للاستعمار ومعارف الشعوب الأصلية انتباهنا إلى طرائق في العيش والوجود والتعلّم قد نكون نعرفها بالفعل، لكننا غالباً ما نتجاهلها في النظم التعليمية الغربية/المتركزة في الشمال العالمي. وتقدّم الأوراق الواردة في **الجزء السادس** بعنوان الاستجابة للأزمة المناخية توجّهات وأمثلة للتعليم تساعدنا على التعامل مع هذه الأزمة الوجودية الملحة والتخفيف من آثارها. ويعرض المؤلفون بالتفصيل في **الجزء السابع** وهو بعنوان تسليط الضوء على التعليم في سياقات النزاع والطوارئ أنماطاً مختلفة من التعليم في أوضاع شديدة الصعوبة. ويناقش **الجزء الثامن** بعنوان تعزيز التعليم من أجل التحرّر الطرائق المتعدّدة التي تُسهّم بها الحركات الاجتماعية في تشكيل النظم التعليمية وتنخرط من خلالها في العمليات التعليمية.

خلاصتنا

نختتم هذا العدد الخاص بالجزء التاسع بعنوان الدفع نحو مسارٍ للمستقبل، الذي يتضمّن ورقة لمايكل آبل حول «مهام الباحث/الناشط النقدي»، وهي نسخة محدّثة من كتابه الصادر عام 2013 بعنوان هل يمكن للتعليم أن يغيّر المجتمع؟ ويتحدث آبل، من بين جملة أمور، عن ضرورة القيام بما يلي:

- توثيق الاستغلال والتهميش وإعادة الإنتاج
- توثيق النضالات التقدمية
- المساعدة في تحديد الفضاءات والإمكانات المتاحة للعمل
- الهادف الى مناهضة الهيمنة
- مخاطبة الجمهور غير الأكاديمي
- العمل بشكل منسق مع النشطاء النقديين والحركات الاجتماعية في مجال التعليم وفي مختلف القطاعات و
- مواجهة تداخل البنى القمعية.

نؤمن مثل آبل بأن التعليم قادر على تغيير المجتمع. ومن الواضح أن هذه المهمة لا تقع على عاتق الباحثين/الناشطين النقديين فحسب، بل تقع أيضاً على عاتق جميع المرّبين التقدّمين. وعلى الرغم من أن البدائل الواردة في هذا العدد الخاص تسهم في الإشارة إلى المسار، فإنها لا تمثّل سوى جزء بسيطاً من مجمل المحاولات الرامية إلى إرساء بدائل تعليمية تحوّلية موجودة في العديد من المجتمعات حول العالم. ومع ذلك، لا بدّ أن يواكب تحوّل التعليم العديد من الجهود الأخرى الرامية إلى تغيير المجتمع، كما جرى التأكيد عليه في الجزء الأول من هذا العدد. ونؤمن إيماناً راسخاً بأن الحاجة إلى تحوّل مجتمعي باتت ملحة وفورية ولا سيما في ظل الكارثة المناخية الوشيكة. لا يمكننا انتظار الجيل القادم لكي يحقق هذا التحوّل!

وبهدف تحقيق هذا التحوّل المُلح استحدثنا نظرية تغيير. فنحن نعتبر أن التغيير في التعليم يشكّل جزءًا من تعبئة عابرة للقطاعات والقضايا والحدود الوطنية. يُبرز عنوان المقال الذي كتبه آئيش كوثاري (2020)، وهو أحد المساهمين معنا، هذه الفكرة بوضوح قائلاً: “الحياة مهمّة: هل يمكن لانتفاضات السود والسكان الأصليين والعَمّال والمزارعين والبيئة والنساء والكوير، أن تجتمع معًا؟” فكيف لو أضفنا إلى هذه القائمة انتفاضات التعليم أيضًا! يمكن لهذه الانتفاضات وعليها أن تجتمع! إن هذا العدد الخاص ليس سوى تمهيد لما نتصوّره سلسلة من الحوارات والأفعال الهادفة إلى تعزيز الانخراط والتجدد والتمكين والهادفة إلى الوصول إلى نظم معرفية واجتماعية جديدة توفّر طرائق بديلة للوجود والتفاعل مع العالم. إنها دعوة ملؤها الأمل وملحّة للتحرك.

الهوامش الختامية
لا يوجد

References

Apple, M. (2013). *Can education change society?* Routledge.

Gorz, A. (1967). *Strategy for labor: A radical proposal*. Beacon Press.

Kothari, A. (2020, June 13). Lives matter: Can Black, Indigenous, worker, farmer, ecological, women, queer uprisings come together? *Economy & Politics*. <https://wsimag.com/economy-and-politics/62475-lives-matter>.

Nolan, K., & Posner, S. (2024, January 17). Integrating inner and outer systems change. *Garrison Institute Blog*. <https://www.garrisoninstitute.org/blog/integrating-inner-and-outer-systems-change/>.

القسم ١

تصور البدائل المجتمعية

بدائل متعدّدة الأبعاد ومتعدّدة المستويات في عالم التعدّد

مريام لانغ، أستاذة في قسم البيئة والاستدامة، جامعة الأنديز سيمون بوليفار، كيتو، الإكوادور المُلخص والكلمات المفتاحية
miriam.lang@uasb.edu.ec

يواجه عالمنا تحدياتٍ بالغة العمق، إلى درجة أن العديد من مفكرَي أميركا اللاتينية لا يكتفون بالحديث عن أزمة متعدّدة الأبعاد أو أزمة مركّبة، بل يصفونها بالأزمة الحضارية. يحمل ذلك في طياته معنيين: أولهما أن بقاء الحضارة الغربية الاستعمارية/الحديثة والرأسمالية، كما نعرفها، بات مهدّدًا لأنها تقوِّض بنفسها شروط إعادة إنتاجها، على سبيل المثال من خلال الاحتباس الحراري أو فقدان التنوّع البيولوجي، اللذين تدفعهما نزعة السعي إلى نمو اقتصادي غير محدود. غير أنّ ذلك يعني أيضًا أن أساسات هذه الحضارة — أي نظامها الحقيقي وإيمانها الأعمى بأن أي مشكلة، مهما كان نوعها، ستحلّ عبر تقدّم العلم والتكنولوجيا وعبر المؤسسات الليبرالية التي أنشأتها لاتخاذ القرارات الجماعية — باتت موضع تساؤل بفعل هذه الأزمة (لانغ وآخرون، قيد النشر).

وعليه، فإن السعي إلى بدائل بنيويّة يجب أن يتجاوز هذه الحضارة ذاتها التي شكّلتها الحداثة الرأسمالية، ويتجاوز حضارة تركّز بشكل مفرط على النمو الاقتصادي وعلى علاقات تدمر الطبيعة وتعتبرها أداة وعلى فهم عقلاني وتعظيمي للربح وفرداني، وهو الفهم الذي قادنا إلى هذه الأزمة. ويعني ذلك أيضًا إفساح المجال لأشكال أخرى من فهم الكرامة تتجاوز لغة حقوق الإنسان، التي شكّلت في سياق تاريخي محدّد جدًا بعد الحرب العالمية الثانية، وتمثّل واحدة فقط من لغات الكرامة الممكنة، والتي يُستبعد منها عمليًا غالبية سكان العالم. ومع ذلك، لا شكّ في أن هناك حاجة للدفاع عن إطار حقوق الإنسان في مواجهة صعود تيار الشعبوية اليميني وتطلّعاته إلى الحكم عبر وسائل السلطة غير الرسمية (لانغ وهوتر، 2019).

أسهمت الحركات والمفكّرون في أميركا اللاتينية في بلورة مفهوم عالم التعدّد لوصف ما أطلق عليه الزاباتيسا المكسيكيون «عالمًا يتّسع لاحتضان عوالم عديدة» — وهو مفهوم لا يقتصر على احتضان التنوّع الثقافي فحسب، بل يشمل أيضًا التنوّع المعرفي والأنطولوجي، إذ يفرّ بوجود طرائق مختلفة ليس فقط لفهم العالم وتفسيره، بل أيضًا للتواجد فيه. وإلى جانب مفهوم عالم التعدّد، برزت حقوق الطبيعة لتتحدّى الأطر القانونية للنزعة الغربية بجعل الإنسان محور كل شيء. تتحدّى العديد من الحركات والمنظمات القاعدية، ومن بينها حركات الشعوب الأصلية والحركات النسوية (والنسوية البيئية)، وهم الذات المكتفية بذاتها والمستقلة والفردانية، كما تدّعي الذكورية المهيمنة. وهي تُشدّد على الاعتماد المتبادل والاعتماد البيئي،

ملخص

بات من الضروري أن يذهب السعي إلى بدائل بنيويّة أبعد من الحضارة الحديثة الاستعمارية الرأسمالية التي تجد نفسها اليوم في أزمة عميقة وإن كانت الأزمة التي تواجهنا أزمة بنيوية ومتعدّدة الأبعاد وحضارية، يتوجب إذًا على الاستراتيجيات التي نبنيها العودة إلى الجذور، وأن تكون متعدّدة الأبعاد وأن تُعيد وصل المجالات التي فُصلت عن بعضها البعض، بما يتيح تشكيل فضاءات يصبح فيها حوارٌ بينيٌّ معرفي — أو حتى بينيٌّ أنطولوجي — ممكنًا.

الكلمات المفتاحية

بدائل بنيويّة
تحول متعدّد الأبعاد
عالم التعدّد
التكامل المتبادل
التكامل البيئي

للبطيريركية السائدة ضمن السياق المعني.

ويقىس البُعد الرابع عملية إدخال علاقات اجتماعية أكثر إنصافاً، بما يشمل القدرة على (إعادة) التوزيع ووضع قيود ومعايير ثقافية تحدّ من التراكم واللامساواة وزعزعة تراكم رأس المال واستراتيجيات التنظيم والحوكمة المرتبطة به ونزع الشرعية عن القوى المهيمنة السابقة.

ينظر البُعد الخامس في كَيْفِيَّة تجاوز العلاقات بين الجماعات الإثنية القائمة على التمييز والعنصرية. وينطلق هذا البُعد من الإقرار بأن الفصل العنصري، على سبيل المثال من خلال الاستحواذ على العمل بشكل متفاوت إبان فترة العبودية والاستعمار، كان ولا يزال ركيزة تأسيسية للنظام العالمي الحديث/الاستعماري الرأسمالي منذ غزو الأمريكيتين (كيخانو ووالرشتاين، 1992).

ويتناول البُعد السادس إنتاج قاعدة معرفية وتجريبية خاصة، لا تقتصر على المعرفة الغربية القائمة على العلم والخبرة «الموضوعية»، إذ يعترف بأن الطريقة المحددة في معرفة العالم، وهي أساس الرأسمالية الاستعمارية الحديثة، تتحمّل مسؤولية مشتركة عن الأزمة البيئية والحضارية التي تواجهها المجتمعات البشرية اليوم. وبالإضافة إلى ذلك، فإن جيوسياسية المعرفة وما يصاحبها من إبادة معرفية مستمرة لطرائق أخرى في المعرفة الموجودة في العالم — مثل المعارف المتوارثة أو القائمة على الخبرة والتجربة — قد أسهمت في رسم حدود ما يمكن تخيُّله والتفكير فيه بوصفه حلاً ممكناً.

تتجلى القدرة على بناء جماعات سياسية للتغيير، حيث تُحلل علاقات القوة الداخلية القائمة وتُعالج بشكل جماعي — أي البُعد السابع — في العديد من عمليات التحوّل. وتجدر الإشارة إلى أننا نفهم مفهوم «المجتمع» على نحو غير جوهري ودينامي ومتعدّد، بحيث يشمل المصطلح أشكالاً متنوعة من المجتمعات، سواء كانت ريفية أم حضرية، مرتبطة بإقليم جغرافي محدّد أم افتراضية. غير أننا نستبعد تلك التي تُعيد تجمّع أفرادها عمودياً حول قائد سلطوي، وكذلك تلك القائمة، في العالم الرأسمالي، على عادات استهلاك مشتركة أو على علامة تجارية معيّنة.

ويشير البُعد الثامن إلى تعزيز الديمقراطية على مستوى عمليات صنع القرار والتوجيه التي تقود التحوّل، وهو ما يمكن أن يشمل أشكالاً ديمقراطية تقليدية ومعروفة، فضلاً عن أشكال جديدة وتجريبية. لا نقارب الديمقراطية هنا بوصفها مجموعة ثابتة من المؤسسات والممارسات، بل باعتبارها عملية جماعية مستمرة ومفتوحة الأفق للتحوّل الديمقراطي، يمكن فهمها بوصفها عملية لتقاسم السلطة و(إعادة) توزيعها ونشرها.

ويمكن استكمال هذه الأبعاد الأساسية للتحوّل الاجتماعي بمجموعة من الأسئلة الإضافية، على سبيل المثال تلك المتعلقة بإمكانية التعلّم من تجربة معيّنة، بما يُلهم لاحقاً عمليات تغيير أخرى في أماكن مختلفة. وعليه، تهدف إحدى هذه الأسئلة إلى تحديد مصادر القوّة الخاصة في تجربة معيّنة، أي العناصر الثقافية أو الروحية أو السياسية أو

مؤدّدة أن الحياة البشرية ليست سوى جزء من شبكة كوكبية معقّدة للحياة أو للمنظومة البيئية. وبناءً عليه، ينبغي للتفكير التعدّدي أن يتجاوز التخصّص والتجزئة في «التخصّصات الأكاديمية» التي قادت إنتاج المعرفة الحديثة، وكذلك التقسيم القطاعي الذي وجّه السياسات العامة في النموذج الليبرالي للدولة. وإن كانت الأزمة التي تواجهها أزمة بنوية ومتعدّدة الأبعاد وحضارية، يتوجب إذاً على الاستراتيجيات التي نبنيها العودة إلى الجذور، وأن تكون متعدّدة الأبعاد وأن تُعيد وصل المجالات التي فُصلت عن بعضها البعض، بما يتيح تشكيل فضاءات يصبح فيها حوارٌ بيني معرفي — أو حتى بيني أنطولوجي — ممكناً. وفي الوقت نفسه، وفي عالم العولمة اليوم، يجب أن تكون الاستراتيجيات التحوّلية متعدّدة المستويات، تأخذ في الاعتبار الآثار المتعدّدة والاعتماديات المتبادلة والتفاعلات التي تجري بين أقاليم محلية محدّدة، والسياسات الوطنية/الإقليمية والديناميات الجيوسياسية العالمية (لانغ وآخرون، فيد النشر).

منظور متعدّد الأبعاد للتحوّل

في كتاب «بدائل في عالم الأزمات» (لانغ وآخرون، 2019)، تقترح مجموعة العمل العالمية «ما بعد التنمية» إطاراً تحليلياً متعدّد الأبعاد يتيح التعرّف إلى عمليات التحوّل الإيكولوجي-الاجتماعي وإبرازها وتعزيزها من حيث إنجازاتها وتحدياتها. لم يُصمّم هذا الإطار بوصفه قائمة تدقيق لتقييم «جودة» هذه العمليات من موقع خارجي، بل كدعوة إلى التأمل الذاتي للمشاركين فيها ولمن يسرون معهم. وهو يشمل، مبدئياً، ثمانية أبعاد للتحوّل — يمكن، بل ينبغي، استكمالها وتكييفها وفقاً لكل سياق محدّد يُستخدم فيه هذا الإطار. ويقوم كلّ بعد من هذه الأبعاد على مسار واسع من النقاشات والتجارب التي لا يتّسع المجال هنا لتتبّعها بالتفصيل. لقد شكّل عمل مجموعة العمل الدائمة في أميركا اللاتينية **حول بدائل التنمية**، التي تأسست عام 2011 من قبل مكتب كيتو التابع لمؤسسة روزا لوكسمبورغ، وكذلك عمل شبكة **فيكالب سانغام** (ملتقى البدائل) في الهند، التي تسعى إلى الجمع بين الاستفادة البيئية والديمقراطية الجذرية والديمقراطية الاقتصادية، أساساً لإرساء هذا الإطار.

يتعلّق البُعد الأوّل بإزالة طابع التسليع، أو تحويل بعض جوانب الحياة إلى مشاعات، أي تحريرها من هيمنة منطق الربح حسب أهواء السوق، بهدف إعادة تركيزها على القدرة على التحكّم في الحياة وإعادة إنتاجها، في بُعديها المادي والرمزي.

أما البُعد الثاني فينظر في تحوّل العلاقات المجتمعية التي تعتبر الطبيعة أداة وغريسة، وهي علاقات شكّلت عنصراً بنوياً في الحداثة الرأسمالية، وتفاقمّت حدّتها خلال مرحلة العولمة النيو ليبرالية.

يشير البُعد الثالث إلى تجاوز علاقات النوع الاجتماعي البطيريركي، أي التقسيم الجنسي لجميع أشكال العمل، بما في ذلك أعمال الرعاية والعمل المعيشي والعمل غير النظامي والعمل المجتمعي، فضلاً عن أبعاد التمثيل وصنع القرار، وذلك فيما يتعلّق بالأشكال المحدّدة

المعرفية أو غيرها التي برزت بوصفها محطات مفصلية، فضلاً عن قدرة الحركة وآلياتها على التعلم من إخفاقاتها أو أخطائها، وهو ما نعتبره سمة أساسية لدفع التحول الاجتماعي قُدماً. ويسير بنا البحث في العوامل الحاسمة التي تُسهم في تحقيق قدرٍ من ديمومة التغيير في الاتجاه ذاته، وكذلك التعرف إلى الدور الذي أدّته نماذج أو تصورات عالمية بديلة، مثل أوبونتو وسواراج وبوين فيفير، في مختلف الحركات.

يرتبط ذلك ارتباطاً وثيقاً بالعلاقات القائمة بين التجارب التحولية والمؤسسات القائمة من جهة وبين ممارساتها التأسيسية الذاتية من جهة أخرى. لقد تبلور مفهوم «الممارسات التأسيسية» في الآونة الأخيرة في سياق حركات «احتلّوا» المختلفة حول العالم بين عامي 2010 و2013، وكذلك في إطار النقاشات المتعلقة بالمشاعات المناهضة للرأسمالية. فكيف تتفاعل المؤسسات والحركات مع بعضها البعض، وكيف يمكن جعل هذه العلاقة مُنتجة بمعنى سياسة تحررية، من دون إقامة حدود صارمة أو جامدة أكثر من اللازم بين هذين القطبين؟ يُعدّ هذا السؤال سؤالاً محورياً يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتحدّي جعل التحول مستداماً ودائماً (لانغ وبراند، 2015؛ نوفوتني وراونغ، 2016).

قد يكون من المثمر للغاية مراجعة الأنماط التكنولوجية الكامنة وراء هذه العمليات الرمزية للتحول، والإشارة إلى أن التقنيات المتاحة يمكنها، على سبيل المثال، أن تجعل العمليات الاجتماعية أكثر أو أقل ديمقراطية، وأكثر أو أقل استدامة، وأكثر أو أقل اعتماداً على الشركات (إيليتش، 1973؛ فيتر، 2017).

وأخيراً، تبرز مسألة القيم والتصورات المرتبطة بمفهوم الحياة الجيدة والناجحة، وهي مسألة يصعب تجنّبها عند إجراء التحليل (الذاتي) للتجارب التحولية. تختلف الآراء حول معنى الحياة الجيدة اختلافاً كبيراً، وهي تختلف عن مؤشرات الفقر السائدة، غير أنّ هذه الآراء غالباً ما تُطمس بفعل الخطابات المهيمنة حول النمو الاقتصادي والقضاء على الفقر، ويرتبط بعضها، على سبيل المثال، بتحقيق الاستقلالية والاعتماد على الذات. وكما سبق وأسلفنا، لا نتحدث هنا عن قائمة بالمطالبات التي يجب أن تستوفيها عمليات بناء البدائل على نحو متساوٍ ومتزامن بل عن صندوق أدوات للتأمل الذاتي النقدي الجماعي، يتيح لنا أيضاً طرح أسئلة حول علاقات الاعتماد المتبادل بين الجوانب والأبعاد المختلفة.

جميع مسارات التحول البنيوي هي في نهاية المطاف مسارات متعددة المستويات

كثيرة هي النقاشات المُضَلّلة حول مسألة نطاق وأهمية الاستراتيجيات التحولية. يصرّ البعض على العمليات القاعدية الصاعدة من الأسفل إلى الأعلى، في حين يرى آخرون أن «أهمية» أي عملية تحولية ينبغي أن تُقاس بقدرتها على «التوسع». ويقترح آخرون، من جديد، تجاوز «إلزامية التوسع العمودي» عبر ما يُسمّى «التوسع الأفقي»، أي التضاعف على نحو أفقي بدل التوسع عمودياً، إذ إن هذا الأخير غالباً ما يؤدي إلى

فقدان الإمكانيات التحولية ذاتها. ومن واقع خبرتنا، تنتهي جميع عمليات التحول البنيوي إلى أن تكون متعدّدة المستويات التوسعية. ما إن نعتمد هذا المنظور، حتى نرى تعدّد علاقات الاعتماد المتبادل والتأثيرات المتبادلة بين المستويات المختلفة. فعلى سبيل المثال، انتهى الأمر بقرية صغيرة في الهند مثل ميندها-ليخا إلى أن تكون حاسمة في إحداث تغييرات قانونية على المستوى الوطني، وهو ما أعاد تشكيل القاعدة التي انطلقت منها النضالات اللاحقة من أجل حماية الغابات في أرجاء شبه القارة (بانك بروم، 2019).

وينطبق الأمر نفسه على مجتمع الكيتشوا الأمازوني الأصيل في ساراياكو في الإكوادور الذي دافع عن أراضيهِ عبر تحركات محلية في مواجهة شركات النفط. ونجح في الوقت نفسه في كسب مطالب قانونية أمام محكمة الدول الأميركية لحقوق الإنسان. كما وصاغ هذا المجتمع مقترحاً يُعرف بـ «**كأوساك سانشا**» لإرساء علاقة مختلفة مع الغابة الاستوائية، بهدف تقاسمها مع شعوب أصلية أخرى حول العالم، والدفاع عنه في الوقت ذاته في مؤتمرات الأطراف.

ولفهم أفضل، يُعرّف آيشه تشاغلار وينا غليك شيلر مفهوم تعدّد المستويات التوسعية على النحو الآتي:

يُستخدَم مصطلح «متعدّد المستويات» بوصفه «صيغةً مختصرة للإشارة إلى مجالات ممارسة اجتماعية-مكانية تتشكّل في علاقة متبادلة فيما بينها، وضمن تسلسلات هرمية مختلفة لشبكات السلطة» (...) ونستخدم هذا المصطلح ضمن إطار مقاربتنا المتعدّدة المستويات على نحو يُشير إلى أن مفهوم التراتبية لا يدلّ على بُنى سلطة مؤسسية ثابتة ومُأسسة، بل يبرز علاقات مؤسسية شبكية تتسم بعدم تكافؤ القوة. يتعامل مع المستويات التوسعية بوصفها مداخل تحليلية تتشكل بشكل متبادل ومرتبطة ومتداخلة فيما بينها ومرتبطة بإشارات إقليمية، لفهم عمليات مترابطة تمتدّ على نطاق عالمي (برنر، 1999، 2011؛ سوينغيدو، 2004؛ هارت، 2016). يستبعد هذا الإدراك لمفهوم «المستوى» مفاهيم مستويات التحليل — الكلي (الماكرو)، والمتوسط (الميزو)، والجزئي (الميكرو) — وكذلك المفاهيم المتداخلة للمستويات التي تفترض تراتبية ثابتة لوحدة إقليمية محدّدة الحدود، مثل الأسرة والحيّ والمدينة والإقليم والدولة القومية والعالم. (...) لا يمكن اختزال العمليات المتسمة بمستويات توسعية متعددة، ولا يمكن فهمها، من دون فحص ديناميات أنماط تراكم رأس المال المختلفة التي تجري ضمن مستويات مترابطة، بما في ذلك المستوى العالمي (2021، ص. 210).

لن نتمكّن من رؤية الطيف الواسع من المسارات التحولية الجارية في عالم التعدّد، ولا من مرافقتها وتعزيزها، إلا إذا تعلّمنا إعادة وصل أبعاد الحياة التي أصرّ النظام المعرفي الاستعماري الحديث على فصلها، وإذا تعلّمنا إدراك علاقات الاعتماد المتبادل والتفاعلات المتعدّدة المستويات. ويُعدّ إعادة تصميم العمليات التعليمية بالعمق عنصراً محورياً وأساسياً لتحقيق هذه الأهداف.

References

Çağlar, A., & Glick Schiller, N. (2021). Relational multiscalar analysis: A comparative approach to migrants within city-making processes. *Geographical Review*, 111(2), 206–232. <https://doi.org/10.1080/00167428.2020.1865817>

Illich, I. (1973). *Tools for conviviality*. <http://www.preservenet.com/theory/illich/IllichTools.html>

Lang, M., & Hoetmer, R. (2019). Seeking alternatives beyond development. In M. Lang, C. König, & A. Regelman (Eds.), *Alternatives in a world of crisis* (2nd revised ed., pp. 3–15). Rosa Luxemburg Stiftung. <https://www.rosalux.eu/en/article/1466.alternatives-in-a-world-of-crisis-2nd-edition.html>

Lang, M. & Brand, U. (2015). Dimensiones de la transformación social y el rol de las instituciones. In M. Lang, B. Cevallos and C. López, (Eds.): *Como transformar? Instituciones y cambio social en América Latina y Europa*, 7-34. Grupo Permanente de Trabajo sobre Alternativas al Desarrollo. Quito: Fundación Rosa Luxemburg and Abya Yala.

Lang, M., König, C., & Regelman, A. (Eds.). (2019). *Alternatives in a world of crisis* (2nd revised ed.). Rosa Luxemburg Stiftung. <https://www.rosalux.eu/en/article/1466.alternatives-in-a-world-of-crisis-2nd-edition.html>

Lang, M., Roa Avendaño, T., & Bassey, N. et al. (forthcoming). Perspectives on strategies toward climate justice from the ecosocial and intercultural pact of the South. In M. De Marchi & F. Peroni (Eds.), *Climate justice in the earth: Research, movements, and institutions in actions for empowerment*. University of Padova.

Pathak Broome, N. (2019). Mendha-Lekha: Forest rights and self-empowerment. In M. Lang, C. König, & A. Regelman (Eds.), *Alternatives in a world of crisis* (2nd revised ed., pp. 134–179). Rosa Luxemburg Stiftung. <https://www.rosalux.eu/en/article/1466.alternatives-in-a-world-of-crisis-2nd-edition.html>

Quijano, A., & Wallerstein, I. (1992). *Americanity as a concept, or the Americas in the modern world-system*. <https://europhilomem.hypotheses.org/files/2018/07/Quijano-and-Wallerstein-Americanity-as-a-Concept.pdf>

Vetter, A. (2017). The matrix of convivial technology. *Journal of Cleaner Production*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959652617304213>

القسم ٢

إعادة تصور المدرسة

تعزيز الإصلاحات الثورية في التعليم والمجتمع من خلال أجندتي أهداف التنمية المستدامة (SDGs) والتعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) ذات الطابع الإصلاحي.

توم جي. غريفيثس، أستاذ في التعليم الدولي والتنمية،
جامعة أوسلو متروبوليتان، النرويج.
tomgrif@oslomet.no

يعكس الاقتباس الشائع لفريدريك جيمسون (2003) "يبدو أن تخيل نهاية العالم أسهل من تخيل نهاية الرأسمالية (العالمية)، عدم القدرة أيضاً على تخيل أن تسهم أنظمة التعليم النظامي، في ظل الظروف الراهنة المتمثلة في أزمات متعددة (بما في ذلك الأزمة العالمية في توفير تعليم شامل وجيد النوعية) في تحوّل مناهض للرأسمالية أو ما بعد رأسمالي لعالمنا. ومع ذلك، فإن الحاجة إلى مثل هذا التحوّل وإلى بناء مستقبلات أكثر عدالة ومساواة وسلاماً واستدامة، تحيط بنا من كلّ جانب. تقدّم **الأمم المتحدة أهداف التنمية المستدامة (SDGs)**، أو ما يُعرف بـ «الأهداف السبعة عشر لتحويل عالمنا»، إلى جانب مشروع التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD)، بوصفها الإطار الذي يسعى إلى إعادة توجيه التعليم العام نحو تحقيق هذا التحوّل. تتسم الأهداف الرسمية بطموحها واتساع نطاقها، إذ تشمل القضاء على الجوع والفقر والحدّ من أوجه اللامساواة وتحسين الصحة والرفاه وتحقيق الإنصاف وإرساء السلام والعدالة، ما يجعلها سلسلة من الأهداف الآيلة إلى تحقيق الاستدامة. وفيما يتعلّق بالتعليم، جرى توسيع التطلّعات المحدودة نسبياً الموروثة من أهداف الألفية للتنمية غير المُتحقّقة — والمتمثلة في تعميم التعليم الابتدائي وتحقيق المساواة بين الجنسين — لتشمل التعليمين الابتدائي والثانوي ضمن أهداف التنمية المستدامة. وإلى جانب توسيع فرص الوصول والمشاركة، تُعزّز مبادرة التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) مفهوماً مُعمّماً للتعليم الجيد النوعية، يهدف إلى تنمية «معارف المتعلمين ومهاراتهم وقيمهم وقدرتهم» من أجل مواجهة التحدّيات العالمية المترابطة، بما في ذلك تغيّر المناخ وفقدان التنوّع البيولوجي والاستخدام غير المستدام للموارد وعدم المساواة (اليونسكو، 2023، الفقرة 1).

كيف عسانا نفهم هذه الإصلاحات الرسمية التي تدعو الشعوب، جزئياً من خلال التعليم، إلى تحويل العالم، والتي ترتبط بالتالي ارتباطاً جوهرياً بفهم الأسباب الجذرية للآزمات الاجتماعية والبيئية المعاصرة التي جاءت هذه الإصلاحات استجابةً لها؟ واستناداً إلى التحليلات الكلية لـ «النظام المجتمعي المُأسّس» للرأسمالية (فريزر، 2022، ص. 19)، أو للأزمة البنيوية الكامنة في النظام العالمي

ملخص

على الرغم من أن التعليم النظامي يُعدّ جزءاً من «الشروط البنيوية الكامنة» لعمل المجتمع الرأسمالي وإضفاء الشرعية عليه، يعطي الطرف الراهن إصلاحات مثل أهداف التنمية المستدامة والتعليم من أجل التنمية المستدامة طابعاً أكثر محورياً بعد، إذ توقّر هذه الإصلاحات موارد لإعادة توجيه التعليم العام بشكل يسمح بتثقيف المجتمعات حول الحاجة إلى تغيير جذري وعالمي وبنيوي.

الكلمات المفتاحية

تغيير النظام
حالة طوارئ مناخية
إصلاحات ثورية
تقليص النمو
الاشتراكية البيئية

«تغييرات هيكلية»، مضيئة أن «التعليم من أجل التنمية المستدامة يجب أن يولي اهتمامًا بالأسباب الهيكلية العميقة للتنمية غير المستدامة» (ص. 18). توفر مثل هذه المراجع أساسًا متينًا لنمط من التعليم يأخذ في الاعتبار الأفعال والمسارات المؤدية إلى تغيير في النظام قادر على معالجة الأزمات المترابطة المتمثلة في الفقر العالمي وعدم المساواة والنزاعات وحالة الطوارئ المناخية المستمرة بلا هوادة.

وعند مقارنة المطامح الرسمية والإصلاحية والتربوية لأهداف التنمية المستدامة (SDGs) والتعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) على هذا النحو، تتقاطع مع انتقادات راسخة وطويلة الأمد للمنظمات والهيئات الدولية، مثل صندوق النقد الدولي ومجموعة البنك الدولي، التي أسهمت في تفاقم الفقر وعدم المساواة داخل البلدان وفيما بينها. يجب أن تخضع هذه المنظمات وتوصياتها السياساتية للتحوّل وأو أن تُستبدل ببدائل أخرى. وبالمثل، تتقاطع الطموحات التعليمية لكل من أهداف التنمية المستدامة (SDGs) والتعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) مع أدبيات راسخة في التربية النقدية تدعو إلى ممارسات منهجية وتربوية قادرة على إشراك المتعلمين في هذا النوع من الفهم النقدي لأزماتنا الراهنة (مثلًا: تشو، 2013). ويتطلب التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) نمطًا تعليميًا يُنمّي لدى المتعلمين فهمًا نقديًا ووعيًا بطبيعة وأسباب طيف واسع من مظاهر الظلم والاضطهاد وعدم المساواة في العالم، بوصف ذلك قاعدة للتحرك في العالم والعمل على تحويله. وعلى الرغم من اختلاف التوجهات النظرية التي تستند إليها أدبيات التربية النقدية، فإن سمةً مشتركة تجمع بينها تتمثل في تمكين المعلمين، من خلال ممارساتهم في الفضاءات التعليمية، من إعداد المتعلمين بالمعارف والتوجهات اللازمة لتشخيص أوجه اللامساواة والظلم القائمة وتحديّها، بما يتيح لهم — في الحد الأدنى — رؤية وإدراك إمكانية تحيّل وبناء عوالم أفضل (انظر، مثلًا: غاهمان ومحمد، 2022). ويتميّز ذلك بالاعتراف الضمني والصريح بالحاجة إلى تحوّل عالمي يعالج «الأسباب الهيكلية العميقة» للأزمات القائمة، وذلك ضمن مبادرات السياسات العالمية. تشمل الإمكانيات النقدية

لهذه المقاربات، في ظلّ ظروف الأزمات المتعدّدة التي أفرزتها أنظمتنا الاجتماعية والاقتصادية الراهنة وتعجز عن حلّها، توجية تحدّ للغرض المهيمن للتعليم العام، الذي لا يزال مرتبطًا ارتباطًا وثيقًا بإنتاج رأس مال بشري ماهر لخدمة النمو الاقتصادي الوطني المستمر. يرتبط نهج تكوين رأس المال البشري بأفكار الحراك الاجتماعي القائم على الجدارة وبمفاهيم النجاح أو الفشل الاجتماعي والاقتصادي، سواء على مستوى الأفراد أو على مستوى الدول بأكملها، المركبة هنا في هذا السياق على أنها منفصلة، على نحو ما، عن آليات عمل النظام الرأسمالي (غريفيثس، 2020). وكما هو الحال في أزمة المناخ، فإن التناقضات القائمة بين وعود الجدارة-الاستحقاقية والوقائع الرأسمالية تنطوي على مفارقات غير قابلة للحل، وهو ما يضيف مزيدًا من الزخم إلى الإمكانيات النقدية-السياسية الكامنة في إصلاح التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD). فعلى سبيل المثال، تستمرّ الجهود الطويلة — والتي لم تُثمر بعد —

الرأسمالي خلال مرحلة تحوّل (والرشتاين، 2011)، يمكن فهم أجندتي أهداف التنمية المستدامة والتعليم من أجل التنمية المستدامة بوصفهما، من جهة، نتاجًا لهذه التناقضات، ومن جهة أخرى، إصلاحاتٍ ثورية محتملة تُسهم في الدفع نحو تحوّل جذري باتجاه مستقبل ما بعد رأسمالي. توفر هاتان الأجندتان، من بين جملة أمور، إطارًا لفهم وتثقيف المجتمعات بشأن عجز أنظمتنا السياسية والاقتصادية الراهنة عن تحقيق أهداف أساسية مثل التعليم الشامل للجميع، فضلًا عن أجندة أهداف التنمية المستدامة الأوسع نطاقًا. تشير إصلاحات أهداف التنمية المستدامة/التعليم من أجل التنمية المستدامة بنفسها إلى حدود نموذجنا الحالي القائم على النمو الاقتصادي اللامحدود وإلى عدم تماشيهِ مع مسار إزالة الكربون الضروري لعكس مسار الاحتباس الحراري. وتشير هذه الإصلاحات، بحكم تعريفها، إلى الحاجة إلى تغيير بُنيوي أعمق.

ويصف عمل فريزر (2022)، على وجه الخصوص، «الشروط البنيوية الكامنة» للمجتمع الرأسمالي المُأسس (ص. 17)، والتي تشمل مؤسسات رسمية مثل التعليم العام. تجعل هذه الحقيقة، من جهة، الجهود الرامية إلى تغيير طابع هذه الشروط البنيوية المؤسسية وغيّرها وأثارها، باتجاه تحويل هذه الشروط ذاتها، تبدو وكأنها غير قابلة للتخيّل، إن لم تكن مستحيلة. ففي أفضل الأحوال، قد نأمل ونندعم إصلاحات تُحسّن تدريجيًا فرص الوصول ومخرجات الإنصاف، وتُسهم في إعداد مواطنين أكثر قدرة على الصمود والتكيف، على سبيل المثال، مع تغيّر المناخ. غير أنّ عمل فريزر (2022) يشير أعمق موجود في بعض تيارات التربية النقدية (انظر أدناه)، إذ يشير إلى «الامكانية النقدية-السياسية» (ص. 22) التي يمكن أن تتيحها الشروط البنيوية غير الاقتصادية للمجتمع الرأسمالي المُأسس، بحيث «قد توفّر، في ظل ظروف معيّنة، موارد للنضال المناهض للرأسمالية» (ص. 23). يمكن لمشروع التعليم من أجل التنمية المستدامة العالمي، في ظلّ الظروف القائمة، أن يوفّر مثل هذه الموارد، وأن يفتح حيزًا مشروعًا داخل المدارس لهذا النضال.

يتجلّى هذا النوع من الإمكانية النقدية-السياسية بوضوح في الطرف الراهن الأوسع الذي يتّسم بتعدّد الأزمات العالمية، حيث تُبرز هذه الأزمات مرارًا وتكرارًا أن ديناميات النمو الرأسمالي وتراكم رأس المال لا يمكنها ببساطة أن تُحقّق التحوّلات المطلوبة، ولا عمليات إعادة التوزيع، ولا تعميم الرفاه التي تسعى مبادرات مثل أهداف التنمية المستدامة (SDGs) والتعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) إلى الدفع بها قدمًا. وعلى هذا النحو، وللمفارقة، يُعطي هذا الواقع أجندتي أهداف التنمية المستدامة (SDGs) والتعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) الإصلاحيتين طابعًا ثوريًا محتملًا، بمعنى أنهما يمكن أن تُساهما في توضيح الحاجة إلى تغيير بنيوي وإلى تحوّلات باتجاه بدائل ما بعد رأسمالية. إن التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD)، الساعي إلى إعداد المتعلمين بالمعارف والمهارات اللازمة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، يجب أن ينطلق من الالتزام بفهم الطابع البُنيوي للأزمات الراهنة. وتشير خارطة الطريق التي وضعتها اليونسكو (2020) للتعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) إلى الحاجة إلى

التي بذلتها اليونسكو لتحقيق تعليم شامل وجيد النوعية للجميع ضمن إطار أهداف التنمية المستدامة، وقد جرى توسيعها اليوم لتشمل الغايات الأوسع التي تم تناولها سابقاً. يُظهر هذا بإيجاز كيف أن المبادرات العالمية، مثل الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، محكومٌ عليها بالفشل من ناحيةٍ ما، كما يبيّن كليس (2024)، بسبب القصور البنوي في التمويل. في سياق الأزمات الاجتماعية المتعددة، توفر إصلاحات أهداف التنمية المستدامة (SDGs) والتعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) ما يصفه بـ «شرعة تعويضية» للدول ومؤسساتها، «في الوقت الذي تستمر فيه الأوضاع الفعلية للناس في التدهور» (كليس، 2024، ص. 2). غير أنّ الأزمات الراهنة تنسحب أيضاً إلى أزمة شرعة، وهو ما يمكن للتعليم النقدي من أجل التنمية المستدامة (ESD) أن يحدده ويعمّق تحليله. وكذلك، فإن الطموحات الواسعة النطاق للتعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD)، التي تُعدّ المجتمعات لتحقيق تحوّل مستدام في الواقع الاجتماعي، تستلزم — على نحوٍ يكاد يكون حتمياً — قيام المتعلمين بفحص سياقات المجتمع الرأسمالي وتناقضاته. وعلى الرغم من أنها، بلا شك، مثال آخر على الشرعة التعويضية، فإن مضامين مبادرة التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) توفر موارد — ومن بينها هذا النوع من التحليل — التي تُحدّد الطابع البنوي للأزمات التي تبدو غير قابلة للحل، ويمكن أن يسهم في إحداث تحولات ثورية في العالم.

وللتوضيح، لا تطرح اليونسكو مشروعاً للتعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) ذا طابع ثوري صريح يسهم في «ابتكار نظام اجتماعي جديد يتجاوز ليس فقط الهيمنة الطبقية، بل أيضاً اختلالات النوع الاجتماعي والجنس والاضطهاد العرقي/الإثني/الإمبريالي والهيمنة السياسية على اختلاف أشكالها» — أي «اشتراكية للقرن الحادي والعشرين» (فريزر، 2022، ص. 151). غير أنّها تؤكد، في المقابل، على أن التعليم والمدارس يشكّلان عنصراً أساسياً في تطوير حلول للأزمات الاجتماعية المتعددة، وهو ما يخلق، بحكم الأمر الواقع، مساحة مشروعاً لطرح حلول أكثر جذرية وتحريّة وتحولية، بما في ذلك تلك التي يقدّمها المربّون والباحثون النقديون. وتُعدّ حالة الطوارئ البيئية العالمية، التي تقترب بسرعة من نقاط تحوّل كارثية، المدخل الأكثر وضوحاً الأمر الذي يعزّز هذا النوع من الإمكانات ويوسّعه، إذ يتعلّم الطلاب عن الأسباب البيئية لتزايد انبعاثات الكربون—ولا سيما نماذج التراكم الرأسمالي للامحدود والنمو المستمر—وهي أسباب لا بدّ لتحليلات مقاربات واستراتيجيات التخفيف من تغيّر المناخ أن تأخذها في الحسبان.

وعليه، يمكن القول إن أجندة التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) ذات الطابع الإصلاحي توفر فضاءً عاماً لتحديد الرأسمالية بوصفها «سبباً هيكلية» رئيسياً للأزمات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية الراهنة، الأمر الذي يستلزم تحوّل بنوي. أصبح هذا الاستنتاج العام حاضراً على نحوٍ متزايد ضمن المشاريع المتنامية للاشتراكية البيئية، وكذلك في حركة ما بعد النمو (تقليص النمو). تُطوّر الأعمال في هذا الحقل، على نحوٍ مماثل، الحجّة الداعية إلى الانتقال نحو مستقبل مُخطّط لما بعد النمو بوصفه عنصراً أساسياً

في معالجة تغيّر المناخ (انظر، مثلاً: هيكِل، 2021). ويبرز هيكِل (2023)، على سبيل المثال، الطابع الاشتراكي البيئي لمثل هذا الانتقال، الذي يتطلب وضع حدّ للنمو الرأسمالي للامحدود وتراكم رأس المال باعتبارهما السبب البنوي لكلّ من أزمة المناخ العالمية وطيف واسع من العلل الاجتماعية الأخرى الموثّقة جيداً. يمكن أن يُشكّل إدراج مثل هذه المنظورات جزءاً قابلاً للتطبيق من المناهج والأنشطة التعليمية ضمن إطار التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD). وتتسق هذه الطموحات اتساقاً كاملاً مع دعوة اليونسكو (2020) إلى تعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) يسهم في «البقاء والازدهار الجماعي للمجتمع العالمي» (ص. 14)، مع التركيز على «تحوّل كبير» لا يقتصر على الأفعال الفردية فحسب، بل يتجاوزها نحو «إعادة تنظيم البنى المجتمعية» (ص. 8).

يمكن بسهولة النظر إلى أجندتي اليونسكو والأمم المتحدة الإصلاحيتين على أنهما مبادرات تعاني من نقص التمويل توفران شرعة تعويضية على أسس متعددة. غير أنّ هذا الطرح يفشل في التفاعل مع الإمكانية النقدية التي تطرحها هذه الإصلاحات وتعبّر عنها. لا ندعو من خلال ذلك إلى تبني هذه الإصلاحات دون نقد بوصفها الحلّ للأزمات التي تواجهنا. ومع ذلك، لا ينبغي لنا أيضاً تجاهلها بل استكشاف الموارد المهمة والجوهرية التي يمكن أن توفرها هذه الإصلاحات من أجل تعليم جذري وتحولي. واعتبر والرشتاين (1988) في كتابته عن «زمن ومكان التحوّل»، أنه «وخلالاً لأولئك الذين يبالغون في الحديث عن الفاعلية، لا أعتقد أننا قادرون على تحويل العالم في كلّ لحظة». ليست لدينا، فرادى أو جماعة، هذه القوة. ومع ذلك، يمكننا أن نحول العالم في بعض الأحيان، في الوقت «المناسب» (الصفحة 81). من شأن امتداد فترة الأزمات، التي تفاقمها حالة الطوارئ المناخية وما تحمله من تناقضات متعددة، أن تدفع بالإصلاحات الإصلاحيّة وتلك الساعية إلى إضفاء طابع الشرعية إلى الانزلاق نحو مساحات أكثر راديكالية. وعلى الرغم من استمرار الترويج لطيف من الإصلاحات المرتبطة بـ «النمو الأخضر» و«الرأسمالية الخضراء» القائمة على حلول تكنولوجية، فإن نقاط التحوّل المناخية القائمة والمتفاقمة تُبرز التوترات غير القابلة للحل بينها، وبين منطق التراكم الرأسمالي والنمو للامحدود الذي يقوم عليه هذا النهج، وبين حالة الطوارئ المناخية. نحن اليوم في صميم «اللحظة المناسبة» لتشخيص الحاجة إلى تغيير بنيوي؛ ولذلك، ولكي يؤدي التعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) دور إصلاح غير إصلاحي أو إصلاح ثوري يقوم بهذا النوع من العمل، لا بدّ من ربطه بجهود الحركات الاجتماعية التي تتخيل التغيير البنوي وتعمل على تحقيقه فعلياً.

References

Cho, S. (2013). *Critical pedagogy and social change: Critical analysis on the language of possibility*. Routledge.

Fraser, N. (2022). *Cannibal capitalism: How our system is devouring democracy, care, and the planet – and what we can do about it*. Verso.

Gahman, L., & Mohamed, N. (2022). *A beginner's guide to building better worlds: Ideas and inspiration from the Zapatistas* (1st ed.). Policy Press. <https://doi.org/10.46692/9781447362173>

Griffiths, T. G. (2020). The agonies of neoliberal education: What hope progress? In J. Raina (Ed.), *Elementary education in India: Policy shifts, issues and challenges* (pp. 220–234). Routledge.

Hickel, J. (2021). *Less is more: How degrowth will save the world*. Windmill.

Hickel, J. (2023). On technology and degrowth. *Monthly Review*, 75(3), 44–50.

Jameson, F. (2003). Future city. *New Left Review*, 21, 65–79.

Klees, S. (2024). Why SDG4 and the other SDGs are failing and what needs to be done. *International Journal of Educational Development*, 104. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102946>

UNESCO. (2023). *What you need to know about education for sustainable development*. <https://www.unesco.org/en/education-sustainable-development/need-know>

UNESCO. (2020). *Education for sustainable development: A roadmap*. UNESCO.

United Nations. (n.d.). *Sustainable development goals*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

Wallerstein, I. (2011). Structural crisis in the world-system: Where do we go from here? *Monthly Review*, 62(10), 31–39. <http://monthlyreview.org/110301wallerstein.php>

القسم ٣

إعادة التفكير بمرحلة التعليم ما بعد الثانوي

خلق مسارات ذات قيمة لفترة ما بعد المدرسة للشباب المُستضعف في مالاوي¹

أندرو أتشيشيزغا نخوما، حائز على شهادة دكتوراه، مالاوي
nkhomaandrew@gmail.com

الخلفية السياقية

لا يزال الوصول المنصف إلى التعليم العالي يشكّل تحدّيًا عالميًا. في مالاوي، تواجه الجامعات صعوبات في استيعاب معظم الشباب الذين يستوفون شروط القبول ويتطلّعون إلى متابعة دراسات التعليم العالي. وعلى الرغم من ارتفاع عدد الجامعات، لا يزال قطاع التعليم العالي في مالاوي عاجزًا عن استيعاب جميع الطلاب المؤهلين للالتحاق بالتعليم ما بعد الثانوي. لا تستوعب الجامعات

العامة الست في البلاد، إلى جانب أكثر من عشرين جامعة خاصة، سوى عددٍ محدود من الطلاب. ويُشير البنك الدولي إلى أن أغلب شبان البلاد لا يستطيعون الوصول إلى برامج التعليم والتدريب التقني وريادة الأعمال والمهني النظامية (TEVET). أسهمت المنظمات غير الحكومية في تمكين تنمية الشباب من خلال تدخلات تعليمية وتدريبية كثيرة. توفّر المنظمات غير الحكومية مسارات متنوّعة وبديلة للالتحاق بالتعليم ما بعد المدرسة للشباب الأكثر هشاشة الذين يفتقرون إلى فرص الوصول إلى الجامعات والكليات النظامية الموجودة.

وعلى الرغم من وجود مسارات متنوّعة للالتحاق بالتعليم العالي، فإنّ الدراسات النقدية التي تتناول مسارات ما بعد التعليم المدرسي التي توفّرها المنظمات غير الحكومية الناشطة في مجال تنمية الشباب في ملاوي لا تزال محدودة. استدعت ندرة الدراسات ذات الصلة بهذا الموضوع إجراء بحثٍ ميداني تجريبي حوله. ويتخذ هذا البحث شكل دراسة حالة نوعية ويستند إلى آراء 24 شابًا وشابة (تم التعبير عنها من خلال مقابلات جماعية ومقابلات فردية معقّقة)، إضافةً إلى آراء تسعة من أفراد الطاقم العامل (عبر مقابلات شبه منظمّة)، وذلك ضمن منظمة غير حكومية ذات مرجعية دينية قدّمت تدريبًا مهنيًا وخاص بالمهارات للشباب المهمّشين. وعليه، ركّز هذا البحث على برامج التعليم العالي التي أتيحت للشباب في ملاوي من خلال إحدى المنظمات غير الحكومية، مسلّطًا الضوء على تجاربهم خلال هذه البرامج. كما تناولت الدراسة مدى مواءمة هذه البرامج مع تطلّعات الشباب، وما إذا كانت قد أسهمت في التخفيف من هشاشتهم في ملاوي. وعليه، كشف هذا البحث عن تجارب فريدة ضمن برنامج للتعليم العالي تقدّمه إحدى المنظمات غير الحكومية للشباب، وعن إمكانات هذا البرنامج في إعداد الشباب لعيش حياة ذات معنى يرونها قيّمة، فضلًا عن كونه عاملاً يسهم في تعزيز

ملخص

تواجه الجامعات في مالاوي صعوبات لجهة استيعاب معظم الشباب الذين يستوفون شروط القبول ويتطلّعون إلى متابعة التعليم العالي. ركّز هذا البحث على برامج بديلة للتعليم العالي تمكن الشباب المالاويين الأكثر هشاشة الوصول إليها من خلال منظمة غير حكومية. وتكشف الدراسة كيف تؤدّي مؤسسات مثل المنظمات غير الحكومية دورًا مهمًا في دعم رفاه الشباب وتحقيق قدراتهم، ولا سيّما في البلدان النامية مثل مالاوي.

الكلمات المفتاحية

التطلّعات
القدرات
مالاوي
الرفاه
الشباب

رفاههم. توفر برامج التدريب على المهارات بدائل ذات معنى لمسارات ما بعد التعليم المدرسي للشباب الذين يفتقرون إلى فرص الالتحاق بالجامعات والكليات التقليدية. ركز التحليل على منظمة غير حكومية تدعى St. John of God Hospitaller Services، وهي منظمة ممولة من مانحين دوليين وتعمل في ملاوي. وقد أدارت هذه المنظمة معهدًا للتدريب المهني يُعدّ شكلًا بديلًا من أشكال التعليم العالي، إذ التحق به شباب حُرّموا من الوصول إلى الكليات والجامعات التقليدية. ويقدم معهد التدريب المهني أيضًا خدمات إعادة تأهيل للشباب العرضة للخطر.

تأثير الدراسة: مقارنة القدرات

في ملاوي، يركز التعليم عمومًا والتعليم العالي على مقاربات رأس المال البشري التي تسعى إلى إعداد شباب قابلين للتوظيف للمشاركة في تنمية البلاد. غير أنّ الدراسة الحالية اعتمدت مقارنة القدرات بوصفها إطارًا معياريًا لدراسة مختلف أشكال الحرمان والتمييز (Nussbaum, 2000; Sen, 1999). وقد أتاحت مقارنة القدرات عدسات تحليلية لاستكشاف تطلّعات الشباب وتجاربهم في برامج التدريب على المهارات والبرامج التعليمية التي توفرها منظمة غير حكومية. كما كان تركيز مقارنة القدرات على ما لدى كلّ شابّ على حدة من أسباب لتقدير ما يراه ذا قيمة في حياته عنصرًا محوريًا في هذه الدراسة (Robeyns, 2005). وقد كانت هذه المقارنة مفيدة لأنها أتاحت التمعن في حياة الأفراد وكشفت عن الفرص المتاحة أمامهم لبلوغ حالات قيّمة من الوجود كانوا يتطلّعون إليها. كما أتاحت إجراء تحليل معمّق لكيفية مشاركة الشباب في برامج تعليمية بديلة أسهمت في تعزيز مجموعة من قدراتهم. وقد وفّرت هذه المقارنة إطارًا واسعًا لتصور تطلّعات الشباب وتجاربهم في برامج التعليم العالي البديلة وقياسها وتقييمها وفهمها. وقدمت مقارنة القدرات منظورًا مرتبطًا بالعدالة الاجتماعية في مقابل المنظورات السائدة لرأس المال البشري ذات الطابع النيوليبرالي. كما أتاحت هذه المقارنة لغة تحليلية مميّزة لمناقشة تطلّعات الشباب والمسارات البديلة للتعليم العالي التي قدّمت للشباب الأكثر هشاشة.

وفي هذا السياق، تكتسب بنيتان مفهوميّتان من مقارنة القدرات أهمية خاصة، وهما: القدرات والإنجازات المُحققة. تُعرّف القدرة بأنها «قدرة الشخص على القيام بأفعال ذات قيمة أو بلوغ حالات ذات قيمة من الوجود... وهي تمثّل التركيبات البديلة لما يمكن أن يفعله الشخص أو يكونه» (Sen, 1993، ص. 28). وتشير ويلسون-سترايدوم (2011) إلى أنّ «الإنجازات المُحققة هي النتائج المُتحقّقة، أي الأمور التي يستطيع الشخص أن يكونها أو أن يقوم بها» (ص. 409).

فوائد برامج التدريب وتنمية المهارات التي تقدّمها المنظمات غير الحكومية

أظهرت نتائج الدراسة أنّه، على الرغم من تطلّع الشباب الأكثر هشاشة إلى الالتحاق بالجامعات والكليات التقليدية، فإنهم وجدوا بديلًا في البرامج التي تقدّمها المنظمات غير الحكومية، وتمكّنوا من خلالها من اكتساب قدرات وإنجازات مُحقّقة ذات قيمة. تُبيّن النتائج أنّ برامج التعليم والتدريب

على المهارات التي تقدّمها المنظمات غير الحكومية يمكن أن تعزّز القدرات وتدعم تطلّعات الشباب ورفاههم. تُبرز الدراسة أهمية التعليم العالي بما يتجاوز دوره في تعزيز فرص التوظيف، من خلال إظهار كيف تشكّل البرامج التي تقدّمها المنظمات غير الحكومية بديلًا ذا قيمة للشباب الأكثر هشاشة الذين يفتقرون إلى فرص الالتحاق بالجامعات.

أسهمت المنظمة غير الحكومية في دعم تحقيق القدرات من خلال إزالة العوائق التي تعرقل وصول الشباب إلى التعليم العالي. قدّمت هذه المؤسسات تدريبًا مرئيًا ومجانيًا ومصمّمًا خصيصًا لمرحلة ما بعد التعليم المدرسي وألغت شرط الحصول على معدّلات دراسية مرتفعة للالتحاق بالدراسة بعد المدرسة، مما ساعد الشباب الأكثر هشاشة على الوصول إلى التدريب بعد المدرسي واكتساب مهارات تسهم في تعزيز رفاههم. وعليه، دعمت المنظمات غير الحكومية مسارات الشباب نحو التعليم ما بعد المدرسي فكانت عاملًا تحويليًا وقدرة تمكّن الشباب من تحويلها إلى إنجاز مُحقّق ذي قيمة يتمثّل في الوصول إلى التعليم العالي عبر وسائل غير تقليدية.

وقد أتاح البرنامج الذي قدّمته المنظمة غير الحكومية مجموعة من القدرات التي تمكّن الشباب من اكتسابها وتقديرها، ومن بينها ما يلي:

١- القدرة على الوصول إلى التدريب في مرحلة ما بعد التعليم المدرسي. وقد تمثّل ذلك في إتاحة الوصول إلى التدريب في مرحلة ما بعد التعليم المدرسي والمشاركة فيه لاكتساب مهارات ذات صلة وقيمة. وأُتيحت للشباب الذين لم تكن لديهم أيّ آمال في الوصول إلى التدريب في مرحلة ما بعد التعليم المدرسي، رغم تطلّعهم إليه، فرصة الالتحاق به من خلال البرامج التي قدّمتها إحدى المنظمات غير الحكومية. يؤثّق مامبو وآخرون (2016) أنّ الطلاب المنتمين إلى أفقر خمس (شريحة) من السكان في ملاوي لا تتجاوز فرصتهم في الالتحاق بالتعليم الجامعي نسبة 0.7%. وعليه، كان من اللافت والقيّم أنّ معظم الشباب المشاركين في الدراسة، الذين كانوا يتطلّعون إلى التعليم العالي لكنهم افتقروا إلى المتطلبات اللازمة للالتحاق به، مثل الموارد المالية والتحصيل الأكاديمي، قد أُتيح لهم الالتحاق ببرامج التدريب.

٢- القدرة على قابلية التوظيف، والتي تعني تمكّن الشباب من الحصول على عمل مهاري وتحقيق الاعتماد على الذات؛ وكذلك القدرة على ريادة الأعمال وتوليد الدخل بما يعزّز الاستقلال المادي. ويؤكد كلّ من نوسباوم (2000) ووالكر (2008) على أهمية الحق في العمل وفي الوصول إلى فرص اقتصادية عادلة وذات معنى. وكانت الدورات التدريبية المحدّدة التي قدّمتها المؤسسة مرتبطة بالقابلية للتوظيف، وقد أفاد الشباب بأن هذه الدراسات كانت ذات صلة لأنها استجابت لاحتياجات سوق العمل.

٣- القدرة على اكتساب المهارات العملية والمعرفة المهنية. حظي الشباب بفرص الوصول إلى تدريب عملي، وتمكّنوا من الالتحاق بتدريبات ميدانية كما استطاعوا

وقد تطوّرت هذه القدرة أساسًا بفضل الثقافة والقيم القائمة على الإيمان التي تبنّاها المؤسسة. وأشارت النساء إلى أنّ القدرة على ضمان السلامة الجسدية كانت، على الأرجح، مقيّدة في مؤسساتٍ أخرى ذات طابع علماني. وأفدّن بأنّ التحرّش الجنسي بالطالبات شائع في مثل هذه المؤسسات.

فهم حدود المسارات البديلة

وعلى الرغم من بروز هذه القدرات، فإنّ النتيجة الجوهرية المستخلصة من البيانات تتمثّل في أنّ الإنجاز الأساسي للشباب هو الوصول إلى التدريب في مرحلة ما بعد التعليم المدرسي، وهو ما يعزّز قدرتهم على التطلّع وتحليل أنواع المهارات والتدريب التي يمكن أن تمكّنهم من تحقيق تطلّعاتهم في المستقبل. غير أنّ تطلّعاتهم قلّما تتحقق. وعليه، يتمثّل الطرح النقدي الذي تعكسه الدراسة في التساؤل عمّا إذا كان الوصول إلى التدريب في مرحلة ما بعد المدرسة، والقدرة على التمسك بالطموح، كافيين لضمان رفاه الشباب الأكثر هشاشة، ولا سيّما في سياق بلدان مثل ملاوي التي تواجه تحديات جسيمة على مستوى التنمية البشرية المرتبطة باستمرار الفقر.

وعلاوةً على ذلك، وعلى الرغم من أنّ برامج المهارات والتعليم التي تقدّمها المنظمات غير الحكومية تعزّز بعض القدرات والإنجازات المحقّقة ذات القيمة، فقد كشفت الدراسة أنّ عوامل تحويل شخصية واجتماعية وبيئية متباينة أثّرت في مدى تحقيق القدرات لدى المشاركين الأفراد داخل هذه البرامج ومن خلالها. تكشف الدراسة عن تعقيدات وحدود التداخلات التعليمية التي تقدّمها المنظمات غير الحكومية الإيمانية، مبيّنة بذلك جوانب النجاح والإخفاق في توفير مسارات متنوّعة لتنمية المهارات وبناء القدرات ضمن مجال التعليم العالي، ولا سيّما في السياقات التي يكون فيها الوصول إلى المؤسسات التعليمية النظامية، مثل الجامعات، محدودًا.

الخلاصة

على الرغم من استناد برامج المهارات والتدريب في التعليم العالي إلى مقاربات رأس المال البشري، فإنّها قادرة على تعزيز قدرات تتجاوز مجرّد التوظيف. تُبيّن الدراسة أنّ البرامج التعليمية التي تقدّمها المنظمات غير الحكومية يمكن أن تُسهم في تضيق فجوة الوصول إلى التعليم العالي في ملاوي لدى الشباب الأكثر هشاشة. تُقدم المنظمات غير الحكومية بدائل للشباب المُستضعف لجهة الوصول إلى التعليم العالي. وعلى الرغم من مناقشة التحديات القائمة، فإنّ برامج التدريب وتنمية المهارات توقّر بدائل للشباب الطامحين إلى مواصلة الدراسة بعد التعليم المدرسي، في السياقات التي تعجز فيها الجامعات عن استيعاب الجميع.

الهوامش الختامية

1. ينيّق هذا المقال من مشروع دكتوراه مُنجز أُجري خلال الفترة الممتدة بين عامي 2020 و2022

توظيف المهارات المكتسبة وتطبيقها عمليًا. وأشار الشباب إلى أنّهم، كأفراد، كانوا مجهّزين على نحو كافٍ بالمهارات والمؤهلات القابلة للتسويق والمطلوبة في سوق العمل. وعلى الرغم من أنّهم كانوا يأملون بالالتحاق بالجامعات ومؤسسات التعليم العالي، فقد بات لديهم الآن خيار الالتحاق ببرامج مهنية تقدّمها منظمة غير حكومية. وحظيت الدورات المهنية بإشادة واسعة لما توقّره من تدريبٍ موجّه نحو المهن، ما يسمح للخريجين بالالتحاق بسوق العمل بسرعة، نظرًا لاكتسابهم مهاراتٍ عملية قيّمة يحتاجها سوق العمل (Forster & Bol، 2018). أسهمت المهارات العملية في مجالات البستنة والخياطة وإدارة شؤون المنزل وغيرها من المجالات في إعداد الطلاب لدخول سوق العمل، والانخراط في ريادة الأعمال، واكتساب الخبرة اللازمة لأداء عمليّ مُتقن. كانت هذه الإنجازات مهمة. وإضافةً إلى ذلك، أظهر المشاركون ثقةً بقدرتهم على أداء ما هو مطلوبٌ منهم.

٤- القدرة على الرعاية. أشار الشباب المشاركون في الدراسة إلى أنّ خبرتهم في هذه المؤسسة مكّنتهم من رعاية الآخرين وتنمية القيم الإنسانية لديهم. أدّرت المنظمة غير الحكومية مؤسسةً تميّزت ببيئة شاملة، ضمّت أشخاصًا من خلفيات متنوّعة منهم من يعاني من الفقر أو الإعاقة أو ومشاكل على مستوى الصحة النفسية، وغيرها من أشكال الهشاشة. وأفاد هؤلاء بأنّ هذا الإطار أسهم في ترسيخ القيم الإنسانية وتعزيز روح الانتماء والتآلف لدى الطلاب. وعلاوةً على ذلك، وبوصفها منظمة دينية، فقد اتّسمت بقيمٍ مميّزة—من بينها إدماج التعاليم الدينية في برامج التعليم والتدريب التقني والمهني (TVET)—وهو ما أشار الطلاب إلى أنّه أسهم في تنمية روح الرعاية والاهتمام بالآخرين لديهم. فترتبط القدرة على الرعاية ارتباطًا وثيقًا بما تُسميه نوسباوم (1997) قدرة الانتماء، والتي تنطوي على القدرة على إظهار الاهتمام بالآخرين، والتحلّي بالرحمة والتعاطف ومعاملة الآخرين بكرامة.

٥- القدرة على تكوين الطموح. طوّر الشباب، من خلال تجربتهم في هذه المؤسسة، القدرة على التأمّل بحيّة أفضل مستقبلًا، والعمل على السعي إلى تحقيقها. أسهمت المؤسسة في توسيع خيال المشاركين. وتجدد الإشارة إلى أنّ إدراك الشباب لوجود هذه المؤسسة عزّز فاعليّتهم وقدرتهم على المبادرة، إذ منحهم الأمل في الحصول على فرصة للوصول إلى شكلٍ من أشكال التدريب في مرحلة ما بعد التعليم المدرسي والمشاركة فيه، في ظلّ التحديات التي تواجه إمكانيات الوصول والمشاركة في ملاوي.

٦- أفاد الشباب أنّهم اكتسبوا القدرة على حماية سلامة أجسادهم. ويُقصد بهذه القدرة، كما وردت في دراسات أخرى مثل واكر (2006) وويلسون-سترايدوم (2014)، بتوقّر الأمان في المدرسة وعدم التعرّض للعقاب البدني والتحرّش من التحرّش والعنف الجنسيين وحرّية الاختيار في العلاقات الجنسية، والحماية من فيروس نقص المناعة البشرية/ الإيدز. وفي هذه الدراسة، ثمّنت النساء أكثر هذه القدرة؛ إذ حظين بالاحترام وكان لهنّ سيطرةً وسلطةً على أجسادهنّ.

References

Forster, A. G., & Bol, T. (2018). Vocational education and employment over the life course using a new measure of occupational specificity. *Social Science Research*, 70, 176–197.

International Labour Organisation. (2014, September 10–11). *Technical report: Promoting better labour market outcomes for youth*. Report on youth employment and apprenticeships prepared for the G20 Labour and Employment Ministerial Meeting, Melbourne, Australia. Organisation for Economic Co-operation and Development. International Labour Organization.

Mambo, M. M., Meky, M. S., Tanaka, N., & Salmi, J. (2016). *Improving higher education in Malawi for competitiveness in the global economy*. World Bank Studies; World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/24381>

Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: A classical defence of reform in liberal education*. Harvard University Press.

Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge University Press.

Robeyns, I. (2005). The capability approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93–117.

Sen, A. (1993). Capability and well-being. In M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *The Quality of Life* (pp. 30, 173–445). Clarendon Press.

Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford University Press.

Walker, M. (2006). Towards a capability-based theory of social justice for education policymaking. *Journal of Education Policy*, 21(2), 163–185. <https://doi.org/10.1080/02680930500500245>

Walker, M. (2008). A human capabilities framework for evaluating student learning. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 477–487. <https://doi.org/10.1080/13562510802169764>

Wilson-Strydom, M. (2011). University access for social justice: A capabilities perspective. *South African Journal of Education*, 31(3), 407–418.

Wilson-Strydom, M. (2014). Confronting contradiction: Experiences of diversity at school and university. *Perspectives in Education*, 42(4), 56–73.

World Bank. (2010). *The Malawi education system* (World Bank Working Paper No. 182). International Bank for Reconstruction and Development. The World Bank. <https://doi.org/10.1596/9780821381984>

تجاوز الحواجز: بناء مساحات تعلّم شمولية في الهند

ساندرا سارا بينوي، ماجستير في دراسات التنمية، معهد تاتا للعلوم الاجتماعية، الهند
sandrasarabinoy@gmail.com

تانيشا غولاتي، ماجستير في دراسات التنمية، معهد تاتا للعلوم الاجتماعية
glt.tanisha@gmail.com

تانيشتا داس، ماجستير في دراسات التنمية، معهد تاتا للعلوم الاجتماعية، الهند
t.dsn136@gmail.com

المقدمة :

لا يزال تحقيق تعليم متاح للجميع على نحو شامل في الهند يشكل تحديًا جسيمًا، إذ تعوقه أنظمة راسخة بعمق من الهيمنة الأبوية والتمييز ضد الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة والتمييز الطبقي والتحيزات المعادية لمجتمع الميم (LGBTQIA+). وعلى الرغم من التقدم المُحرز على مستوى تعزيز الوصول إلى المؤسسات التعليمية، لا تزال البنى القمعية قائمة. كشف تقرير تدقيق حول إتاحة الوصول أجري عام 2016 عن نقص واسع النطاق على مستوى البلاد في المبانى المهيأة للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة (شارما، 2016). لم تسهم التغييرات التشريعية وتطوير البرامج التعليمية في القضاء على مشاكل مثل انخفاض معدلات التحاق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة وارتفاع معدلات تسربهم في السنة الأولى (دوتا وآخرون، 2009؛ م بوفو وويلسون، 2004). ينص قانون حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة لعام 2016 على إلزام مؤسسات التعليم العالي الحكومية بحجز 5% من المقاعد لـ«الأشخاص ذوي الإعاقات المعيارية» (المادة 32)، وبضمان توفير تعليم شامل (المادة 16). إلا أن التحديات لا تزال قائمة؛ إذ أفاد 50% فقط من الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بأن أعضاء هيئة التدريس يفهمون احتياجاتهم، ومن بين هؤلاء لم يُبد سوى 25% استعدادًا لتكييف المواد الدراسية بما يتناسب مع تلك الاحتياجات (بارازانده 2005)؛ كراسكا (2003). ومن المثير للقلق أنّ 82% من الطلبة يؤكّدون ضرورة أن يُعزز أعضاء هيئة التدريس فهمهم لقضايا الإعاقة.

يتعيّن على الجامعات الحكومية الأربع في حيدر آباد اعتماد مقاربات بديلة لتنظيم شؤون الطلبة. وعلى الرغم من اعتراف لجنة المنح الجامعية (UGC) بالإعاقة بوصفها عائقًا، تدعو الحاجة إلى مقارنة شاملة واستباقية لمعالجة هذه القضية. ولا يقتصر ذلك على إتاحة الوصول، بل يشمل أيضًا فهم البيئة الأكاديمية أكثر من خلال تدريب أعضاء هيئة التدريس وبرامج التوعية. تناولت الدراسة الحالية تجارب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة واستجابات أعضاء هيئة التدريس في أربع جامعات حكومية في حيدر آباد، الهند. ومن خلال استخدام أسلوب العيّنة القصصية العشوائية، جرى اختيار 20 مشاركًا من تخصصات متنوّعة في جامعة حيدر آباد، و**معهد تاتا للعلوم الاجتماعية – حيدر آباد**

ملخص

يُبرز تقرير AISHE لعام 2020-2021 تراجعًا مقلًا بنسبة 14% في معدلات التحاق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم العالي في الهند، كاشفًا عن اتجاهات إقصائية. تُبرز شكاوى عديدة، من بينها تعليقات غير لائقة وعدم الالتزام بحصص ذوي الاحتياجات الخاصة، وجود فجوات في تنفيذ إرشادات إتاحة الوصول. وباعتماد نهج ظاهراتي إلزامي، تستكشف دراستنا التجارب التي عاشها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في أربع كليات حكومية في حيدر آباد، كاشفة عن عوائق بنيوية. تطعن نتائجنا في الأعراف السائدة في الدراسات المتمحورة حول الإعاقة وتدعو إلى تقديم توصيات عملية ملموسة لإعادة تشكيل الأعراف المؤسسية بما يضمن تعليمًا شاملاً ومتاحًا للجميع.

الكلمات المفتاحية

إقصائي

إعاقة

التعليم العالي

المعايير المؤسسية

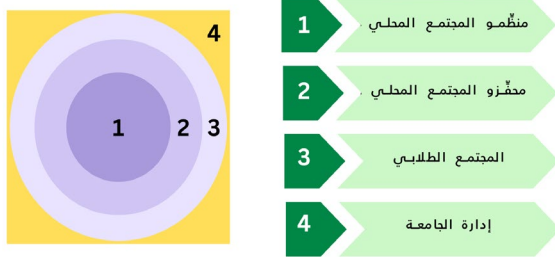
ملحوظ في جهود التوعية وقلة المنصات الداعمة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة غير الظاهرة.

اقتراح تدابير تحويلية ومناصرة تعاونية

بهدف معالجة التحديات الجسيمة التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعات حيدر آباد، يُقترح اعتماد سلسلة من الإصلاحات غير الإصلاحية. وتهدف هذه التدابير التحويلية إلى معالجة القضايا البنيوية من دون إعادة إنتاج الهياكل القائمة، بما يعزز بيئة تعلم أكثر شمولاً وإنصافاً.

تلعب التجمعات الطلابية والمنظمات دوراً محورياً في مجال حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وإتاحة الوصول. تتميز جامعة نالسر للقانون بوجود تجمع لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، يُسهم في تيسير إتاحة الوصول من خلال مختبرات مخصصة. وإداراً لمحدودية نظام الرفيق، يُشدد النهج المقترح على التنظيم ضمن إطار الدعم المتبادل والعدالة. ويتصور هذا النهج بأن المجتمع هو الجهة التي تحدد الاحتياجات والتعبئة والدخول في مفاوضات جماعية مع المؤسسات التعليمية، بما يفضي في نهاية المطاف إلى إنشاء بيئات تعلم عادلة وشاملة.

الرسم 1. إطار لتنظيم الطلبة



في هذا الإطار، يُدرك المجتمع أولًا احتياجاته ضمن منظور قائم على العدالة، ثم يعمل على تعبئة الأفراد والمجتمع، ليُجري بعد ذلك مفاوضات جماعية مع المؤسسات التعليمية. وعلى الرغم من أنّ الجامعات في حيدر آباد قد استخدمت نظام الرفيق، فإنّه غالباً ما يؤدي إلى انتهاك الاستقلالية الجسدية، وهو أمر يتطرق إليه القسم اللاحق من هذا المقال. تتكوّن الدائرة المتركزة الأولى ضمن هذا الإطار أساساً من أشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وأشخاص لا يعانون من إعاقة يتولّون أدواراً قيادية ضمن قيم ديمقراطية متوافق عليها. ويعمل منظمو المجتمع على تعبئة المجتمع الطلابي لتلبية الاحتياجات الفورية والدخول في مفاوضات جماعية. وبمجرد إنشاء مثل هذه الآلية داخل جامعات مختلفة، تعمل شبكة مشتركة على نشر الموارد وتوفير مساحات أكثر أماناً للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، بالتوازي مع السعي نحو بيئة تعلم عادلة وشاملة.

أعتقد أنّ الأمور ينبغي أن تبدأ بإعطاء صوت لمن لا صوت لهم، ثم تنفيذ ما يحتاجونه فعلاً، بدلاً من اتباع نهج أبوي ومعالجة ما يناسب الإدارة بحدّ ذاته. (المشارك 3، كلية نالسر للحقوق). وعلى الرغم من إرشادات لجنة

(فرع خارج الحرم)، و**كلية نالسر للحقوق، وغيرها**.

وبالاعتماد على منهج ظاهراتي إلزامي وباستخدام استبيانات شبه منظّمة، جرى تقييم معايير إتاحة الوصول في كلّ من الجامعات المعنية.

التحديات وأوجه التفاوت بين الجامعات الحكومية في حيدر آباد

تتسق نتائج الدراسة مع الاتجاه الوطني الذي يشير إلى محدودية التحاق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم العالي. فعلى الرغم من مكانته البارزة، لا يستوعب معهد تاتا للعلوم الاجتماعية (TISS) سوى طالب واحد من ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك بسبب افتقار الحرم الجامعي إلى بيئة مهيأة للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة. تُسهم الجهود المحدودة المبذولة للتحسين في تفاقم هذا التحدي، كما أشار إليه أحد أعضاء هيئة التدريس بقوله:

“سيكون هناك طلاب يستبعدون أنفسهم من الالتحاق بالمؤسسة بسبب عدم توافر إتاحة الوصول فيها”.

ويبرز طيف المشاركين في الدراسة، الذي يميل نحو الفئات ذات الدخل المرتفع والمتوسط، مزيداً من تهميش الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين يواجهون أوضاعاً اقتصادية صعبة. وتكشف الاحتياجات لجهة إتاحة الوصول ومستويات الرضا عن المرافق عن عوائق كبيرة، صُنّفت ضمن الفئات التالية: حضرية أو مرتبطة بالنقل والمباني والبيئة والتواصل.

كما يحدّد مورغادو وآخرون (2016) عددًا من العوائق على المستوى المؤسسي، بما في ذلك العوائق المعمارية والبنيوية. تبين أنّ المساحات المشتركة داخل الحرم الجامعي يصعب الوصول إليها بسبب أبعادها غير المناسبة والأرضيات الزلقة وضعف الخصائص الصوتية وسوء الإضاءة. ويؤدّي الاستخدام غير الكافي للتكنولوجيا إلى تفاقم فجوة التعلم والتواصل، مما يشير إلى الحاجة إلى إنشاء «مختبر لإتاحة الوصول» على غرار النموذج المعتمد

في كلية نالسر للحقوق. تستدعي الحقول الناشئة في الدراسات حول الإعاقة في حيدر آباد، الهند، تركيزاً أكبر على إتاحة الوصول للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، لما لذلك من أهمية حاسمة في تعزيز الشمولية في التعليم العالي وسوق العمل. ومن بين الجامعات التي شملتها الدراسة—الجامعة العثمانية وكلية نالسر للحقوق وجامعة حيدر آباد ومعهد تاتا للعلوم الاجتماعية (TISS)—لويحظ مستوى أفضل من إتاحة الوصول في الجامعات الثلاث الأولى ويُعزى ذلك إلى تطبيق إرشادات لجنة المنح الجامعية (UGC) وأحكام قانون حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة لعام 2016 (RPWD Act). أما معهد تاتا للعلوم الاجتماعية (TISS)، فهو واقع على أطراف المدينة ويستخدم حرمًا جامعيًا مؤقتًا/مستأجرًا، فيواجه بالتالي تحديات في تلبية متطلبات إتاحة الوصول أثناء أعمال البناء، مما يؤدي إلى عزوف بعض الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة عن الالتحاق به. كما تُظهر هذه الدراسة غياباً شبه تام لتمثيل الطلبة الذين يعانون من أشد الإعاقات ضمن الجامعات بوصفهم طلبة نظاميين، إلى جانب ضعف

نفسها. وقد جعل ذلك عملية الاندماج الاجتماعي صعبة، وأثر سلباً على أدائي الأكاديمي. كما أنني لا أستخدم أجهزة السمع إطلاقاً لأن درجة إعاقتي تبلغ 100%". ينبغي إدراج التدريب على استخدام لغات الإشارة وترجمتها، ومساندة الطلبة ذوي الإعاقة البصرية وذوي الإعاقة الحركية في التنقل، وغير ذلك، ضمن المناهج الدراسية المخصصة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة. كما تهدف السياسة التعليمية الجديدة إلى توحيد نظام لغة الإشارة الهندية (مكتب الإعلام الصحفي، 2023).

يُعدّ إنشاء لجان شاملة تضم ممثلين عن الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والإدارة أمراً ضرورياً لتحديد عوائق إتاحة الوصول ومعالجتها بصورة تعاونية. ويجب أن تتمتع هذه اللجان بصلاحيات اتخاذ القرار وبالاستقلالية اللازمة لتنفيذ تغييرات تحويلية بفعالية. ويُعدّ إنشاء هذه اللجان أمراً محورياً لضمان أخذ طيف واسع من وجهات النظر في الاعتبار أثناء عملية اتخاذ القرار. ويُعدّ هذا النهج أداة أساسية في صياغة سياسات وممارسات أكثر شمولاً وإنصافاً كما ويُعدّ بناء تحالفات مع المنظمات المعنية بالمناصرة لصالح ذوي الاحتياجات الخاصة أمراً بالغ الأهمية للاستفادة من خبراتها المتخصصة ووجهات نظرها، بما يساهم في تعزيز بيئة شاملة. وعندما تتعاون الجامعات تعاوناً وثيقاً مع مجموعات المناصرة هذه، فإن ذلك يُضاعف بصورة ملحوظة أثر مبادرات الإصلاح ويضمن اعتماد استراتيجية شاملة لتحقيق إتاحة الوصول والشمولية.

وأخيراً، فإنّ إجراء عمليات تدقيق دورية لإتاحة الوصول في مرافق الحرم الجامعي وخدماته، ونشر نتائجها علناً، يعزّز المساءلة ويشجّع على مزيد من التحسينات. يساعد الإبلاغ الشفاف عن نتائج عمليات التدقيق على رفع مستوى الوعي بقضايا إتاحة الوصول داخل الحرم الجامعي وتعزيز الاستجابة لها، مما يؤدي إلى التزام مستمر بالشمولية. وتساهم هذه المبادرات، التي تُطوّر بشكل تعاوني مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومجموعات المناصرة، في ترسيخ ثقافة من الفهم والتقبّل داخل المجتمع الجامعي. وانطلاقاً من مبادئ الدعم المتبادل والعدالة، سيُسهم ذلك في خلق بيئة إيجابية وداعمة داخل الجامعة، تُعزّز التضامن والشعور بالانتماء المجتمعي بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والطلبة الآخرين، والعمل المشترك نحو أهداف الشمولية.

الخلاصة

يقدم البحث الحالي قراءة معمّقة لتجارب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المؤسسات الأكاديمية في حيدر آباد، كاشفاً عن العوائق المستمرة أمام إتاحة الوصول التي تعرقل نجاحهم التعليمي ورفاههم العام. وبالاعتماد على نهج ظاهراتي إلزامي، تتجاوز الدراسة الحالية الوصف الأساسي لتدعو إلى إحداث تغييرات تحويلية، مطابقةً بإصلاح جذري للنظم والهياكل داخل الجامعات. يتجاوز السعي إلى الشمولية مجرد إتاحة الوصول المادي، ليشمل اعتماد استراتيجية شاملة تستهدف تغيير المواقف التمييزية وتعزيز الفهم وتمكين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. صُممت توصياتنا، التي تشمل إنشاء لجان شاملة وإدماج دراسات الإعاقة ضمن البرامج الأكاديمية، بهدف

المنح الجامعية (UGC) وتوجيهات المحاكم بشأن تخصيص حصة 5% للإعاقة، فإنّ إجراء مشاورات شاملة في مرحلة التقديم يعزّز الجامعات على نطاق أوسع من الاحتياجات، بما في ذلك احتياجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة غير الظاهرة. يساهم هذا النهج الاستباقي في الحد من مخاطر عدم شغل الحصص المخصصة والحد من معدلات التسرّب والمواومة مع الجهود الرامية إلى تعزيز الشمولية في مؤسسات التعليم العالي. يُعدّ تعزيز عملية القبول، من خلال إدراج قسم يتيح للمتقدمين الإفصاح طوعاً عن احتياجاتهم المتعلقة بإتاحة الوصول، إجراءً استباقياً. ويُتيح ذلك للجامعات التخطيط وتخصيص الموارد على نحو مناسب، بما يضمن انتقالاً سلساً للطلبة المقبولين. ومن خلال إدماج معلومات إتاحة الوصول في مرحلة القبول، يمكن للمؤسسات معالجة الاحتياجات الفردية منذ البداية. تركز التدخلات القائمة لتعزيز الشمولية إلى حدّ كبير على تكريس اعتماد الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة على الكاتب المساعد ونظام الرفيق وغيرها من الآليات المشابهة. غير أنّ التفاعلات مع ذوي الاحتياجات الخاصة كشفت أنّهم يفضلون الاستقلالية وتوظيف قدراتهم على إنجاز أنشطتهم اليومية كطلبة، مع الاستعانة بالآخرين عند الحاجة، وبالدرجة الأولى عبر التكنولوجيا. وعليه، ينبغي تعزيز أشكال الدعم التي تحترم استقلالية الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة داخل الحرم الجامعية

وصرّح أحد المشاركين من كلية نالسر للحقوق بما يلي:

«لدينا امتحانات الكتاب المفتوح، ويحتاج الكاتب المساعد وقتاً طويلاً بسبب عدم إلمامه الكافي. لذلك أفضل كتابة الامتحان بنفسني من دون الاعتماد على كاتب مساعد. فمن خلال استخدام حاسوب محمول غير متصل بالإنترنت بدلاً من الكتب في امتحان الكتاب المفتوح، يمكنني إجراء الامتحان بنفسني.»

وأضاف مشارك آخر من جامعة حيدر آباد قائلاً: «علينا أولاً أن نسعى إلى توعية الجميع. فالناس يحاولون المساعدة والتعاطف، لكن ينبغي على الجميع احترام قدرات الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة واستقلاليتهم.»

كما أوضح جونكا (2003)، فإنّ تيسير بيئة مُتاحة يترجم إلى قدر أكبر من الاستقلالية الشخصية، بما يتيح للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة العيش باستقلالية والتمتع بالمواطنة الكاملة. بالنسبة لهؤلاء الطلبة، فإنّ الحد من العوائق يسمح تلقائياً برفع مستوى رفاههم. كما تؤكّد الدراسة الحالية ضرورة التركيز على تدريب وتوعية مجتمع الطلبة والمدرسين في كل جامعة، بما يساهم في جعل المساحات والفرص أكثر شمولاً وإتاحة للجميع.

ويؤكّد التصريح الوارد أدناه، والصادر عن أحد المشاركين من جامعة حيدر آباد، الأمر نفسه:

«أحياناً أواجه صعوبة في التواصل مع زملائي وأعضاء هيئة التدريس. وأستخدم تطبيق الملاحظات على هاتفي الذكي للتخفيف جزئياً من مشكلة التواصل. كانوا يكتبون في ذلك التطبيق أي شيء يريدون قوله لي، وأردّ عليهم بالطريقة

References

- Barazandeh, G. (2005). Attitudes toward disabilities and reasonable accommodation at the university. *The Undergraduate Research Journal*, 7, 1–12.
- Dutta, A., Schuri-Geist, C., & Kundu, M. (2009). Coordination of postsecondary transition services for students with disability. *Journal of Rehabilitation*, 75(1), 10–17.
- Juncà, J. A. (2003). Buenas prácticas en accesibilidad universal [Good practices in universal accessibility]. *Ingeniería y Territorio*, 63, 16–23. <http://www.ciccp.es/revistaIT/portada/index.asp?id=123>
- Kraska, M. (2003). Postsecondary students with disabilities and perception of faculty members. *The Journal for Vocational Special Needs Education*, 25(2), 11–19.
- Ministry of Human Resource Development (MHRD). (2019). *All India survey on higher education*. Department of Higher Education, New Delhi.
- Moriña, A., & Morgado, B. (2018). University surroundings and infrastructures that are accessible and inclusive for all: Listening to students with disabilities. *Journal of Further and Higher Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1459747>
- Mpofu, E., & Wilson, K. (2004). Opportunity structure and transition practices with students with disabilities: The role of family, culture, and community. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 35(2), 9–16.
- The Right of Persons with Disabilities Act, 2016 (RPwD). (2016). Ministry of Law and Justice, Government of India. http://www.upfcindia.com/documents/rpwd_101017.pdf

تفكيك الأنظمة القمعية الراسخة منذ زمن طويل، وتهيئة الطريق نحو بيئة تعليمية عادلة بحق وتشاركية.

غير أنّ تحقيق هذه الرؤية الطموحة يتطلب جهدًا موحّدًا وعملاً مُكرّسًا. يتعيّن على مؤسسات التعليم العالي أن تتعاون بصورة فاعلة مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومجموعات المناصرة وأعضاء هيئة التدريس من أجل تطوير حلول متجذّرة بعمق في الخبرات الحياتية الواقعية وقادرة على تلبية احتياجات متنوّعة. تُعدّ عمليات التدقيق المنتظمة والتواصل الشفاف والحوار المستمر عناصر أساسية للحفاظ على الزخم نحو تحقيق مستويات أعلى من إتاحة الوصول والشمولية.

وخلاصة القول، فإنّ تجاوز هذه العوائق يتطلب أكثر من مجرد الالتزام بالسياسات القائمة إذ يتطلب ذلك تحوّلًا جذريًا في نظرتنا للأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وتقديرهم، إضافةً إلى جهدٍ منسّق للقضاء على جميع أشكال التمييز. ومن خلال العمل المشترك، تمتلك جامعات حيدر آباد القدرة على أن تصبح نماذج يُحتذى بها في الشمولية ووضعة سابقة قوية لمستقبل يكون فيه الوصول إلى التعليم حقًا عالميًا، ويُتاح فيه لكل فرد أن يزدهر.

القسم ٤

التركيز على التعليم غير النظامي

من رحم النضال في الأرجنتين: المدارس الثانوية الشعبية مع/داخل/ضد الدولة

غاري إل. أندرسون، أستاذ فخري، جامعة نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية
gary.anderson@nyu.edu

دييتي ديساي، أستاذة، جامعة نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية
dd.25@nyu.edu

آنا إينيس إيراس، أستاذة في الجامعة الوطنية في سان مارتين، وباحثة في المجلس الوطني للبحوث العلمية والتقنية، الأرجنتين
aheras@unsam.edu.ar

كارول آن سبرين، أستاذة مشاركة، جامعة نيويورك، الولايات المتحدة الأمريكية
spreen@nyu.edu

أتى انتخاب الرئيس اليميني خافيير ميلي عام 2023 ليعطي استمرارية لدورة تمتد منذ أكثر من خمسين عامًا من النضال السياسي الاستثنائي في الأرجنتين، وذلك في سياق تشكّل بفعل ديكتاتورية عسكرية وحشية مدعومة من الولايات المتحدة الأمريكية (1976-1983)، وبانهيار اقتصادي أدى إلى كساد كبير عام 2001 نتيجة عقود من السياسات النيو ليبرالية المتطرفة. أدّت الأزمة الاقتصادية في الأرجنتين، التي بدأت في منتصف تسعينيات القرن الماضي، إلى دفع معدلات البطالة والفقر إلى مستويات غير مسبوقة في تاريخ البلاد، كما دفعت العديد من العمال إلى احتلال مؤسسات مهجورة من أجل خلق فرص عمل

في سياق كان فيه العثور على وظيفة أمرًا شبه مستحيل. نعرض، في هذا الفصل، كيف تأسست منظمة المدارس الثانوية الشعبية (bachilleratos populares) في إطار مؤسسات تعاونية تُدار من قبل العمال وكيف استلهمت هذه التجربة من التعليم الشعبي. فمنذ إنشاء أول باشي (bachi)—وهو الاسم المُتعارف عليه لهذه المؤسسات—أنشئ أكثر من مئة نموذج مماثل في مختلف أنحاء الأرجنتين، ما جعل هذه «المدارس» جزءًا لا يتجزأ من حركة أوسع بكثير للمقاومة الإيجابية تسعى إلى استباق ملامح مجتمع ما بعد رأسمالي قائم على التعاونيات والتضامن.

تقع Bachillerato Popular IMPA وهي مدرسة ثانوية شعبية (bachi أو «مدرسة الشعب»)، داخل أول مصنع جرى احتلاله في بوينس آيرس—وكان اسمه IMPA للصناعة المعدنية والبلاستيكية—استولى عليه العمال بعد أن تخلى عنه المالكون في أواخر تسعينيات القرن الماضي. يُعدّ مصنع IMPA واحدة من أكثر من مئتي تعاونية عمالية في الأرجنتين. نشأت المدارس الشعبية بالتوازي مع حركة الاستيلاء على المصانع أو «استردادها»، بحيث تملك وتُدار كتعاونيات من قبل العمال أنفسهم. وفي عام 2004، افتتحت أول مدرسة داخل مصنع IMPA، وتضمّنت تخصصًا في التعاونية العمالية. ويأتي نقاشنا حول هذه المدرسة الثانوية الشعبية الكائنة في IMPA في إطار دراسة أوسع وكتاب بعنوان: «خلق مساحات بديلة للتعليم لفترة ما

ملخص

أدّى الانهيار الاقتصادي في أواخر تسعينيات القرن الماضي في الأرجنتين إلى تهيئة الظروف لظهور سلسلة من المنظمات الاجتماعية البديلة التي كانت تُدار بشكل ذاتي أو نشأت من القاعدة على أيدي عمال عاطلين عن العمل ونشطاء اجتماعيين وفنانين ومربين. نستعرض في هذا المقال إحدى هذه المنظمات الاجتماعية، وهي «المدارس الثانوية الشعبية» (Bachillerato Popular IMPA)، الواقعة داخل مصنع مهجور جرى استرداده وتحويله إلى تعاونية عمالية.

الكلمات المفتاحية

التعليم الشعبي
الاستباق البنوي
الفضاء الثالث
الأفقية (التنظيم الأفقي)
ما بعد الرأسمالية

بعد الرأسمالية: دروس مُستقاة من المُربين والفنانين والناشطين" يتضمّن بياناً حول «الفضاءات الثالثة للتعلّم» في بوينس آيرس ونيويورك. ويعتبر المنظرون الذين يتناولون موضوع الفضاء الثالث بأنه إن كان الفضاء الأوّل يمثل هويّاتنا الثقافية وحياتنا اليومية في حين يمثل الفضاء الثاني هيمنة القوى المُسيطرة (النيو ليبرالية أو الاستعمارية) التي تحاول التعريف عنا، فإن الفضاء الثالث فضاء هجين يُتيح استكشاف قضايا الهيمنة والسلطة والتحرر (هومى بابا، 1994/2002). ويتيح الفضاء الثالث للتعلّم، باعتباره مساحة توليدية، تحيّل طرائق جديدة وجذرية للتعلّم والعمل المشترك، وبناء علاقاتنا ببعضنا البعض إضافةً إلى اكتشاف أساليب جديدة، خلال هذا المسار، للتعلّم والوجود.

تعتبر نظرية ما بعد الرأسمالية أنّ الفضاءات التي تستيق عالمًا ما بعد رأسمالي موجودة من حولنا في كل مكان، إذا عرفنا أين وكيف نبحث عنها. وتفترض نظرية الاستباق (Prefiguration) أنّه يمكننا بناء العالم الذي نرغب في العيش فيه، وفي الوقت نفسه الانخراط في مقاومة إيجابية تهدف إلى تغيير السياسات والبنى التي تُبقي الشكّل القائم وغير المتكافئ من الرأسمالية الاحتكارية والمدفوعة بالتمويل قائمًا. غير أنّ ما يقود في نهاية المطاف إلى إنتاج معرفةٍ مضادةٍ للهيمنة وإلى بناء علاقات اجتماعية جديدة قائمة على التضامن واستعادة المعارف الأصلية وغيرها من المعارف المُهمّشة وتوسيع مفهومنا لما نعدّه فضاءاتٍ مُنتجةٍ للتعليم، هو التعلّم الذي يحدث داخل هذه الفضاءات نفسها. ومن شأن بناء شبكات عالمية من التضامن بين هذه الفضاءات تعزيز قوتها لتصبح قوية بما يكفي لتحدي السلطة المهيمنة من القاعدة إلى الأعلى.

وقام المعلّمون في مدرسة IMPA بتأليف كتابٍ حول تجربتهم التعليمية بعنوان: "الممارسة السياسية والتعليم الشعبي: ملاحظات حول بيداغوجيا تحرّرية في صفوف المدرسة الثانوية في IMPA (المركز التاريخي للبحث والتعليم الشعبي – CIEP-Histórica، 2016). كما شارك عددٌ من مدراء المدارس الشعبية في التحرير المشترك لكتابٍ آخر بعنوان "التعليم الشعبي والبيداغوجيا النقدية: حكايات من الجنوب العالمي".

التموضع بين الدولة والمجتمع المدني

واجهت الثانويات الشعبية تحديات فيما يتعلّق بعلاقتها بالدولة (من دون أن تكون معادية لها)، وقد استحدثت مصطلح المدرسة العامة والشعبية (escuela pública y popular) لتمييز نفسها بوصفها منظماتٍ اجتماعية ذات طابع عام، بانيةٍ في الوقت نفسه تعليمًا مضادًا للهيمنة داخل المجتمعات المُهمّشة. ومن خلال إعادة تعريف المدارس بوصفها عامة وشعبية (منبثقة من الناس)، تُنشئ هذه التجارب توترًا خلقيًا بين المعرفة الشعبية للمجتمع والمعرفة الأكاديمية الرسمية. وتسعى المدارس العامة الشعبية إلى القطيعة مع «قواعد» المدارس العامة والخاصة التقليدية ومع المعارف الرسمية والأنماط السلوكية التي تفرضها على الطلبة والمجتمعات المُهمّشة (المركز التاريخي للبحث والتعليم الشعبي – CIEP)

(Histórica، 2016). ولهذا السبب يؤكّدون أنّهم لا يقومون بالخصخصة، بل يعملون على إنشاء ما تُسمّيه نانسي فريزر (2019) «حيّزًا عامًا مضادًا دونيًا»، حيث تُنتج الجماعات المُهمّشة خطاباتٍ وممارساتٍ مضادةٍ تُسهم في تعزيز تفسيراتٍ بديلةٍ لهويّاتها ومصالحها.

تُدار المدرسة الشعبية IMPA بشكل ذاتي بمعنى أنها منظّمة ذاتيًا من القاعدة إلى القمة على يد ناشطين وأفراد من المجتمع المحلي. وبناءً على ذلك، تتمتع بدرجةٍ معيّنة من الاستقلالية عن الدولة (ومناهجها الرسمية)، لكنها واجهت صعوباتٍ في الحصول على دعم الدولة لرواتب المعلّمين والتصديق على شهادات خريجها. وخلال السنوات الثماني التي سبقت حصول المدرسة الثانوية الشعبية في IMPA أخيرًا على رواتب من وزارة التعليم الأرجنتينية، واجهت صعوباتٍ كبيرة في الاستمرار بالاعتماد على العمل التطوّعي وتغطية التكاليف التشغيلية. فكان معظم معلمها يشغلون وظائف تدريسية نظامية في المدارس الحكومية، ويُدرّسون في IMPA بوصف ذلك شكلاً من أشكال النضال والالتزام الاجتماعي. ولا تزال هذه المعادلة المعقّدة بين الرقابة الخارجية والموارد والاستقلالية مستمرةً في العديد من الفضاءات الهجينة التي تتموضع على التحوّل بين الدولة والمجتمع المدني.

وعلى المستوى التنظيمي، تسعى المدارس الشعبية إلى تلبية احتياجات الطلبة الشباب في مجتمعات منخفضة الدخل ومهمّشة. فعلى سبيل المثال، ونتيجةً للنقاشات التي جرت في الجمعيات العامة، أنشأت المدرسة في IMPA حضّانةً تُمكن الطلبة من ترك أطفالهم أثناء حضورهم الصفوف؛ وقد ساهم المعلّمون بنسبةٍ من رواتبهم في إنشاء هذه الحضّانة وتشغيلها. وتجدر الإشارة إلى أن في كلّ صف معلّمين لتوفير قدر أكبر من الاهتمام الفردي، وتُقدم الدروس بشكلٍ نظامي من الاثنين إلى الخميس، فيما يُخصّص يوم الجمعة للتدريس الفردي. اتّخذ هذا الإجراء نظراً لمشاكل الحضور الدائمة ولحاجة الطلبة إلى يوم لمراجعة المواد التي فاتتهم أو لم يفهمونها وذلك لضمان عدم التخلف عن ركب الدراسة.

كما أنشأ العمّال والنشطاء في IMPA مركزًا ثقافيًا نشطًا ومتحقّقًا عماليًا ومحطة إذاعية وتلفزيونية مستقلة ومؤخرًا جامعة. وتضمّ جامعة العمّال برنامجًا لإعداد المعلّمين يهدف إلى تكوين معلّمين/ناشطين في فلسفة التعليم الشعبي وأساليبه، بما يؤهلهم للتدريس في المدارس الشعبية في مختلف أنحاء المدينة والبلاد.

منهج وبيداغوجيا مضادّان للهيمنة

من خلال بناء توافق تشاركي داخل منظماتهم الجامعة (CIEP)، التزمت المدارس الشعبية بمجموعة من الممارسات التي تميّزها عن معظم المدارس العامة والخاصة، وهي: (1) الالتزام بالتعاون والإدارة الذاتية، (2) إشراك الطلبة والمعلّمين في صنع القرار من خلال الجمعيات العامة/الاجتماعات المفتوحة، (3) النظر إلى المدرسة بوصفها مشروعًا سياسيًا، (4) بناء ذات تربوية جديدة، (5) العودة إلى تقاليد تعليم العمّال وإبراز صلتها بحركات اجتماعية ناشئة أخرى و(6) تحدي التعليم التقليدي من منظور التعليم

الشعبي. وعلى غرار المدارس التابعة لحركة العمال الريفيين بلا أرض في البرازيل (Tarlau, 2019) —وهي حركة تؤكد المدارس التماهي معها— ترى المدارس الشعبية نفسها جزءًا من حركة اجتماعية قاعدية أوسع تسعى إلى إعادة تخيل المجتمع في الأرجنتين. وانطلاقًا من مفهوم الوعي النقدي الذي طوّره باولو فريري والمربّيتين التقدّمتين الأرجنتينيتين أولغا كوسيتيني وليثيا كوسيتيني اللتين روّجتا للتعلّم النشط، تلتزم المدارس الشعبية بيداغوجيا مضادّة للهيمنة، لا في المنهج الدراسي فحسب، بل أيضًا في العلاقات الاجتماعية داخل الصفّ وفي الثقافة الأوسع للمدرسة. نعرف كيف يبدو التعلّم في معظم الفضاءات الصّقيّة الرسمية. وعندما نشير إلى بيداغوجيا الفضاء الثالث أو فضاءات التعلّم الثالثة، فإننا لا نعني التعلّم بمعناه الفردي النيو ليبرالي، وهو ما يُسمّيه غيرت بيبستا (2021) "تحويل التعليم إلى تعلّم" إذ يؤكّد هذا الأخير بأنّه من دون تصوّر واضح لماهية التعلّم وغاياته، يصبح التعلّم جزءًا من خطاب رأس المال البشري السائد، الذي يربط التعلّم مدى الحياة بمدى منفعة الفرد للاقتصاد.

وبحكم وجودها داخل مؤسّسات مُستعّادة، تعكس هذه المدارس ثقافة التعاونية العمّالية، بوصفها فضاءً للتعلّم من خلال الحوكمة التشاركية والتضامن الاجتماعي. تُدرّس معظم المدارس الشعبية، انسجامًا مع تجربة احتلال المصانع وإدارتها التعاونية التي تحتضنها، التعاونية بوصفها شكلًا بديلًا للعلاقات والتنظيم الاجتماعيين، وكذلك باعتبارها مسارًا مهنيًا قابلًا للحياة. ومن خلال التعلّم النشط، يدير الطلبة متجر المدرسة كتعاونية، ويتقاسمون ما يرافق إدارة التعاونية من أفراح وإحباطات. وكما يتعلّم العمال الذين احتلّوا المصانع كيفية إدارة مؤسّسة بصورة جماعية وبناء أشكال جديدة من التضامن الاجتماعي، ينبغي لمنهج الفضاء الثالث أن يستبق ملامح المجتمع الذي سيسهم الطلبة في بنائه.

كان الطلبة الذين يلتحقون بالمدارس الشعبية يفتقرون عادةً إلى شعورٍ بالاحترام والانتماء في مدارسهم السابقة فيلقون في المدارس الشعبية ثقافة قائمة على القبول والاحترام والتضامن. كما يُقرّ العاملون في الفضاء الثالث بحاجة طلبتهم إلى قدرٍ من البنية والتنظيم وإلى فرص لاكتساب رأس المال الثقافي للثقافة السائدة، لكن من دون أن يكون ذلك على حساب تعليم نقدي أو على حساب تنمية شعورٍ راسخ بالفخر بهويّاتهم الخاصة. ولهذه الغاية، توفّر المدارس الشعبية دعائم منهجية تمكّن الطلبة من بناء هويّات مزدوجة والعمل على تحويل العلاقات الاجتماعية غير المتكافئة، من دون السعي إلى الاندماج عبر التخلّي عن الهوية الطبقية أو العرقية وأو الإثنية بغرض الاستيعاب. وكما وثّق عددٌ من الباحثين (Cabreria وآخرون، 2014)، فإنّ التعليم المضادّ للهيمنة هو تحديدًا ما يوفّر للطلبة بيئة يسودها التضامن واحترام هويّاتهم الموصومة، وهو ما يدفعهم في كثير من الأحيان إلى التفوّق أكاديميًا.

الالتزام بالأفقية (التنظيم الأفقي)

تلتزم المدارس الشعبية بهيكل حوكمة أفقي. تهدف

الجمعيات العامة في المدارس الشعبية إلى أن تكون فضاءات تشاركية يُساهم فيها الطلبة والمعلّمون معًا في البناء المشترك للبرنامج، ويكون لهم صوتٌ فاعل في إدارة شؤون المدرسة. زار المؤلف المشارك غاري أندرسون المدرسة الشعبيّة في IMPA برفقة طلبته في الدراسات العليا في أحد أيّام انعقاد الجمعية العامة، حيث طرح طلبة IMPA قضايا تراوحت بين كيفية تحسين تدفئة الصفوف داخل المصنع خلال فصل الشتاء والحاجة إلى إظهار التضامن مع المدارس الشعبية التي لم تكن شهادتها معتمدة من قبل إدارة التعليم في مدينة بوينس آيرس. وعند مناقشة هذه المسألة الأخيرة، أعلنت إحدى المعلّمات بأن وقفة احتجاجية أمام دائرة التعليم البلدية تُنظم في اليوم التالي تضامناً مع المدارس الشعبية الأخرى، ودعت الطلبة إلى المشاركة فيها.

شارك أندرسون وطلابه في هذه الوقفة الاحتجاجية التي انضم إليها مئات الطلاب والمعلّمين من عدد من المدارس الشعبية. وإلى جانب مناقشة تاريخ المدارس الشعبية والقضايا التي كانوا يحتجّون بشأنها مع الطلبة، نظّم المعلّمون حصصًا فنية لصناعة اللافتات والملصقات، كما نظّموا جلسة يوغا بمشاركة بعض الطلبة. وبهذه الطريقة، استُخدمت الوقفة الاحتجاجية لتقديم بعض جوانب التعليم النظامي في حين شكّلت المشاركة في الاحتجاج ذاته جزءًا من التعليم السياسي المُوجّه للطلبة.

الخلاصة

على الرغم من أنّ المدارس الشعبية تمثّل خروجًا عن نموذج المدارس الحكومية التقليدية إلا أنّها تواجه العديد من المشاكل نفسها التي تعاني منها المدارس الحكومية الواقعة في المجتمعات المُهمّشة. لا تسعى من خلال هذا المقال إلى إضفاء طابع رومانسي على المدارس الشعبيّة أو غيرها من فضاءات التعلّم الثالثة. فعلى سبيل المثال، تنجح بعض الجمعيات العامة في تحقيق مشاركة ديمقراطية بدرجة أفضل من غيرها، كما يتمكّن بعض المعلّمين من الجمع بين البعد العلائقي والصرامة الأكاديمية على نحو أفضل من غيرهم. لا يُعتبر إنشاء فضاء ثالث في ظلّ الدولة أمرًا صعبًا فحسب، بل إنّ الاستمرار في الحفاظ على هذه الفضاءات قد يكون صعبًا بالقدر نفسه، ولا سيّما عندما تكون بقيادة نشطاء اجتماعيين. وقد تتعرّض مثل هذه البرامج أو المدارس لردود فعلٍ عنيفة قد تصدر عن أطراف داخل المجتمع أو عن الدولة نفسها. ومع انتخاب خافيير ميلي عام 2023، سيتوجب على المدارس الشعبية والتعاونيات التي تحتضنها، أكثر من أيّ وقتٍ مضى، إيجاد سبلٍ للحفاظ على استدامتها في مواجهة الهجمات التي تتعرض لها من قبل الدولة.

References

Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.

Biesta, G. (2021). *World-centered education: A view for the present*. Routledge.

Cabrera, N., Milem, J., Jaquette, O., & Marx, R. (2014). Missing the (student achievement) forest for all the (political) trees: Empiricism and the Mexican American studies controversy in Tucson. *American Educational Research Journal*, 51(6), 1084–1118.

CEIP-Histórica. (2016). *Praxis política y educación popular: Apuntes en torno a una pedagogía emancipatoria en las aulas del Bachillerato IMPA*. Editorial Naranjo en Flor.

Fraser, N. (2019). *The old is dying and the new cannot be born*. Verso.

Tarlau, R. (2019). *Occupying schools, occupying land: How the landless workers movement transformed Brazilian education*. Oxford University Press.

القسم ٥

(إعادة) التعلم من المعارف الاستعمارية والأصلية

وضع العدالة المعرفية في صلب التحوّلات التعليمية من أجل مستقبلٍ عادل

ماريا بالارين، باحثة أولى، مجموعة التحليل من أجل التنمية (GRADE)، ببيرو
mbalarin@grade.org.pe

ليزي أو. ميليجان، أستاذة في التربية والعدالة الاجتماعية العالمية، جامعة باث، المملكة المتحدة
emam25@bath.ac.uk

الدفع العالمي من خلال السياسات نحو التحوّل التعليمي

باتت الدعوات العاجلة إلى التحوّل نحو مجتمعات أكثر عدلاً واستدامة تحتلّ اليوم صدارة العديد من النقاشات السياسية العالمية الراهنة. وعلى الرغم من أنّ ذلك ينطوي على الاعتراف بالتحديات الاجتماعية والبيئية الملحة التي تواجهها الإنسانية والحياة عمومًا، فإنّ فكرة «التحوّل» تضيف بُعدًا طوباويًا إلى تصوّرنا للمستقبل (نوح سوبي وآرون بينافوت، 2023). وفي هذا السياق، يُنظر إلى التعليم بوصفه مساهمًا أساسيًا في التحوّلات المجتمعية المطلوبة لتحقيق مستقبل أكثر عدلاً واستدامة (اليونسكو، 2022). غير أنّ الطرق المحددة التي ينبغي من خلالها تحويل نُظم التعليم لا تزال محلّ نقاش. وفي حين لا يزال التوازن بين الجودة والإنصاف موضع جدل، وغالبًا ما تهيمن تصوّرات ضيّقة للجودة على التوجّهات السياسية العالمية، فقد باتت الحاجة إلى تحوّلات عادلة في صميم هذه النقاشات.

لقد حضرت شواغل العدالة—وإن كانت تُقارب على أنها إنصافًا ودون تسميتها صراحةً في كلّ الأحيان—في أجنّات سياسات التعليم منذ إنشاء مبادرة التعليم للجميع في أوائل تسعينيات القرن الماضي، وأصبحت اليوم محورًا أساسيًا ضمن أهداف التنمية المستدامة. واقتزن التركيز الأولي على توسيع فرص الوصول إلى التعليم بالتركيز على كلّ من الجودة والإنصاف. وعلى الرغم من أنّ ذلك قد يدل على التزام قوي بالعدالة، فإنّ الطريقة التي جرى بها التعبير عن هذا التركيز—ولا سيّما فيما يتعلّق بقضايا العمليات والبيداغوجيا والخبرة التعليمية—تتسم بقدر ملحوظ من الغموض (ماكوان، 2010). وإضافة إلى ذلك، غالبًا ما تُهمّش شواغل الإنصاف لصالح أهداف «جودة» المُعرّفة تعريفيًا ضيقًا (أونترهالتر، 2019). ويُسهّم ذلك في ترسيخ افتراضاتٍ غالبًا ما تكون تبسيطية حول كيفية جعل النُظم التعليمية أكثر شمولًا، على سبيل المثال، عبر مجرد إضافة موضوعات إلى المناهج الدراسية.

سعت جهودٌ حديثة، ومنها عمل اليونسكو بشأن مستقبل التعليم (UNESCO، 2022)، إلى معالجة هذه الإشكالية من خلال اقتراح «عقد اجتماعي جديد» يُنظّم فيه التعليم حول مبادئ التعاون والتشاركية والتضامن بدلًا من مبادئ المنافسة والإنجاز الفردي المهيمنة حاليًا. وعلى الرغم من

ملخص

يلعب التعليم دورًا محوريًا في الاستجابة للدعوات إلى التحوّل، في ظلّ التحديات العالمية الملحة. نقترح إعادة توجيه الجهود التعليمية نحو "جوهر معرفي"، بما يمكن التعليم من الإسهام بفاعلية في إحداث مثل هذه التحوّلات. ويضع ذلك المعرفة/المعارف والطرائق التي يمكن من خلالها لجميع الشباب استهلاكها والاعتراف بها وإنتاجها—في صميم الممارسات التعليمية.

الكلمات المفتاحية

المشروع التفكيكي للاستعمار
التوقع المعرفي
العدالة المعرفية
الاستعمار
الممارسة التحويلية

بالقدر نفسه—أي من خلال التركيز على الفعل الفردي من دون إثارة تساؤلات حول عدم تكافؤ توزيع المسؤوليات وتفاوت آثار المشاكل البيئية على المستويات المختلفة كما هناك افتقار مستمر إلى التفكير المنهجي لفهم الترابط بين العمليات ومختلف المشاكل.

ويُعتبر شيوع ما عرّفناه بـ «البيداغوجيا السطحية» (بالارين ورودريغز، 2024) قضيةً عابرة للقطاعات لجهة كيفية تناول المدارس لهذه الموضوعات وغيرها ذات الصلة—مثل تاريخ النزاعات العنيفة أو الإنصاف بين الجنسين. والمقصود بذلك عدم قدرة الممارسات في الصف على تعزيز قدرات الطلاب على التحليل والتأمل أو التفكير النقدي في مختلف القضايا فهي ممارسات بيداغوجية لا تُمكن الطلبة من ربط المعرفة المدرسية بتجاربهم اليومية، التي كثيرًا ما تتناقض مع الأفكار المعيارية المقدّمة لهم في المدرسة، كما أنّها لا تساعدهم على إدراك التعقيد ولا على التعامل مع القضايا الصعبة أو “الخلافية”.

الصورة 2: الموقع الميداني (لمدرسة) في ليما



المصدر: JustEd بيرو

وعندما جرى إشراك الطلبة من خلال المنهجية التشاركية التي استخدمناها في دراسة JustEd—والتي شجّعتهم على التأمل في تجاربهم وفي مظاهر الظلم اليومية التي تواجههم من خلال الصور الفوتوغرافية ومقاطع الفيديو والرسومات—تمكّن الطلبة من التعبير (إلى حدّ ما) عن قضايا ذات صلة. غير أنّه كان من الواضح أنّهم لا يمتلكون فضاءاتٍ داخل المدرسة أو خارجها، تمكّنهم من إضفاء معنى على هذه التجارب وربطها بالمعرفة الرسمية. وغالبًا ما كانت النتيجة شعورًا بالارتباك—إحساسًا بأنّ معرفتهم بالأمور التي تهّمهم تشبه «لغزًا غير مكتمل» —إضافةً إلى شعور قوي بعدم امتلاكهم ما يمكن أن يقدّموه لإحداث تغيير أو لتحويل واقعهم اليومي.

وفي دراسة JustEd، نُبرز كيف أنّ العدالة المعرفية—التي يمكن فهمها بوصفها «المساواة في استهلاك المعارف والاعتراف بها وإنتاجها» (بالارين وميليغان، 2024، ص. 130)—تشكل الأساس الذي يُستند إليه ويُركّز دور التعليم في تعزيز العدالة الاجتماعية والبيئية. غير أنّنا نعتبر أنّ

موافقتنا على هذه الأجندة، فإنّنا نرى أنّه يمكن تعزيزها بصورة أكبر من خلال إعادة تركيز الجهود على ما نُعرّفه بوصفه «الجوهر المعرفي» للتعليم—وهو مفهوم يضع العدالة المعرفية في صميم التحوّلات التعليمية. وتستند حجّتنا إلى نتائج مشروع JustEd—وهو دراسة غطت عدد من البلدان والمناهج المختلفة تتناول دور التعليم بوصفه الضمانة لإسهام التعليم الثانوي في التنمية المستدامة—كما جرى تأطيرها نظريًا بشكلٍ أعمق في عمل بالارين وميليغان (2024). ونركّز هنا على أبرز النتائج المستخلصة من دراسة الحالة الخاصة بالبيرو.

كيف تُطبق العدالة في مدارس الجنوب العالمي

الصورة 1: جدار في موقع العمل الميداني (مدرسة) في ليما - النص: «آمن بأن كل شيء ممكن»



المصدر: JustEd بيرو

تُعدّ بيرو حالة ذات أهمية خاصة إذ تسلط الضوء على كيفية ممارسة العدالة في المدارس الثانوية، ولا سيّما في بلدان الجنوب العالمي. على الرغم من الحضور الواضح لقضايا مرتبطة بالعدالة على مستوى السياسات—مثل التركيز على التعليم متعدد الثقافات والإنصاف بين الجنسين والمواطنة البيئية الفاعلة والوقاية من النزاعات بين الأفراد—فإنّ الطريقة التي تُعرّض بها هذه القضايا في السياسات القائمة ثم تُدرّج في المنهج الوطني والكتب المدرسية والصفوف الدراسية، غالبًا ما تكون سطحية ورمزية.

ويُعتبر التنوّع الثقافي من الأمثلة الواضحة على ذلك، إذ يُتناول بأسلوبٍ احتفالي ومُنزّه إلى حدّ كبير عن السياسة، متجاهلاً تجارب الظلم والتمييز التي غالبًا ما يرتبط بها هذا التنوّع. توقّر المدارس، ولا سيّما الواقعة في المناطق المهمّشة، فرضًا محدودة للطلبة للفهم والتصرف إزاء تجارب التمييز والإقصاء والعنف المتكررة وحالات انعدام الرفاه العام التي تطبع الحياة اليومية في البيئات التي يعيشون فيها.

وبالمثل، تُقارب القضايا البيئية بشكلٍ تقني—وسطحي

القيمة المعرفية لتنوّع المعارف، من دون الوقوع في فخّ النسبية أو الاستقطاب الحادّ اللذين كثيراً ما يقيّدان اليوم الخطاب العام حول القضايا المجتمعية والبيئية الحاسمة (انظر روبرتسون، 2013). إنّ تمكين الطلبة من أن يصبحوا مستهلكين ومنتجين أكفّاء للمعارف هو ما يتيح للمدارس إعدادهم للإسهام في تحولات ذات معنى تتجاوز نطاق التعليم نفسه.

تطوير بيداغوجيا عادلة

وتبقى الصعوبة في التطبيق وما قد يبدو عليه ذلك عملياً على أرض الواقع. توجد عدّة مبادرات تقترح إحداث تحولات في المدارس الثانوية، يتناول بعضها على وجه الخصوص قضايا متعلّقة بالعدالة (ستاينبرغ، 2022؛ تيكلي وآخرون، 2020). وعلى الرغم من وجود أوجه تشابه مع بعض الجوانب التي ناقشناها، فإنّ أيّاً منها لا يسعى إلى معالجة مسألة المعرفة على نحوٍ محدّد بالطريقة التي تناولناها نحن. تجدر الإشارة إلى أن التحولات الرامية إلى تعزيز الجوهر المعرفي للتعليم ستتطلّب إدخال ابتكارات بيداغوجية متعدّدة. ومن السبل التي يمكن من خلالها تناول ذلك الاستناد إلى بعض المقترحات الواردة في الدراسة الأوسع JustEd والتي تستند إلى نتائج من بيرو وأوغندا ونيبال، وتأخذ بعين الاعتبار مزايا ستة أبعاد بيداغوجية قائمة. تُبرز هذه الأبعاد أهمية ربط التعلّم بالمكان والتواريخ ومساندة عملية فهم الجوانب المعقدة من خلال الاستناد إلى تخصّصات متعدّدة وتنمية قدرة الطلبة على التفكير النقدي وتعزيز فهمهم لكيفية إنتاج المعرفة وكيف يمكن توظيفها في أنماط مختلفة من العمل (مراجعة الرسم 1، وياسمين سويصال، 2023؛ سويصال وآخرون، قيد النشر). ينبغي جعل هذه المبادرة جزءاً من الحوار القائم إضافة إلى الجهود الأخرى الآيلة إلى إعادة التفكير في التعليم الثانوي، بحيث يمكن تفعيل الجوهر المعرفي ويصبح التعليم قادراً على الإسهام بصورة أكثر معنى في تصوّرات الشباب لبدائل ومستقبلات أكثر أملاً.

البيداغوجيا السطحية تُضعف الأساس المعرفي للتعليم، إذ تحول دون تمكّن الشباب من إضفاء معنى على العالم من حولهم—بما في ذلك التناقضات المتعدّدة بين تجاربهم مع الظلم والمنهج المدرسي الرسمي—كما تُعيق تطوير الموارد المعرفية اللازمة لاستهلاك المعارف وإنتاجها ونقدها، وهي موارد ضرورية لتمكين الفعل الإيجابي والتحوّلي (انظر أيضاً شيلدر وموراتكيزي، 2024).

إعادة تركيز العدالة التعليمية على الجوهر المعرفي

نعتبر بأنّه، من أجل تعبئة وتعزيز إمكانات العدالة الكامنة في التعليم، ينبغي أن تستند إصلاحات التعليم الثانوي الموجهة نحو العدالة إلى الجوهر المعرفي للتعليم. ويستند ذلك إلى تصوّر ريتشارد إلمور (1996، 2008) لما يُسمّى بـ «الجوهر التعليمي»، حيث يُسهّم المعلّمون والطلبة والمحتوى، وكذلك العلاقات فيما بينهم، في تشكيل الجودة البيداغوجية. ننظر إلى الجوهر المعرفي بوصفه حضور العناصر التالية والعلاقة فيما بينها:

١- الانفتاح على تجارب الطلبة والمكان الذي يعيشون فيه، بما يوسّع آفاق المعرفة ويعزّز فهم معنى الإسهام والمشاركة،

٢- بيداغوجيا غنية ترتبط بالتجربة وتُنمّي التفكير النقدي وتؤدي إلى فهم الحالات المعقدة و

٣- نطاق واسع من الموارد المعرفية، بما في ذلك مواد ومضامين رصينة ومتنوّعة.

ومن خلال إعادة التركيز حول هذه العناصر الثلاثة، نُعيد (تخيّل) صفوف التعليم الثانوي حيث يُعترف بتنوّع المعارف ويجري استهلاكها، ويتمكّن فيها الشباب من التفاعل مع المعارف العامة بطرائق نقدية ومستقلّة. صفوف دراسية تسمح للطلبة بفهم كيفية إنتاج المعرفة وتضمن استيعابهم للمعرفة.

الرسم 1: اعتماد مقارنة العدالة في التعليم



References

- Balarin, M., & Milligan, L. O. (2024). Education as justice: Articulating the epistemic core of education to enable just futures. *Global Social Challenges Journal*, 3(1), 125–141. <https://doi.org/10.1332/27523349Y2024D000000013>
- Balarin, M., & Rodríguez, M. F. (2024). Shallow pedagogies as epistemic injustice: How uncritical forms of learning hinder education's contribution to just and sustainable development. *Global Social Challenges Journal*, 3(1), 49–67. <https://doi.org/10.1332/27523349Y2024D000000007>
- Elmore, R. (1996). Getting to scale with good educational practice. *Harvard Educational Review*, 66(1), 1–27.
- Elmore, R. (2008). *Improving the instructional core* (Draft manuscript). Graduate School of Education, Harvard University.
- McCowan, T. (2010). Reframing the universal right to education. *Comparative Education*, 46(4), 509–525.
- Robertson, E. (2013). The epistemic value of diversity. In B. Kotzee (Ed.), *Education and the growth of knowledge: Perspectives from social and virtue epistemology* (pp. 166–178). Wiley-Blackwell.
- Shields, R., & Muratkyzy, A. (2024). From experience to actions for justice: Learners' views on epistemic, environmental, and transitional justice in Nepal, Peru, and Uganda. *Global Social Challenges Journal*.
- Sobe, N., & Benavot, A. (2023). Transforming towards utopia: Redefining and repurposing change in global education. *US Summit on Transformative Education*. https://www.youtube.com/watch?v=f_ufaffYq5I
- Soysal, N. (2023). *Embedding a justice approach in secondary education: A practical guide for teacher educators*. Bath, JustEd. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8399885>
- Soysal, N., Milligan, L., & Wilder, R. (Forthcoming). Conceptualizing a multiple justice-based approach to environmental education in the Global South: Six pedagogic dimensions. *Journal of Environmental Education Research*.
- Steinberg, C. (2022). *Viaje a la transformación de la escuela secundaria: Hoja de ruta para implementar los cambios que necesita la educación de las y los adolescentes*. Siglo XXI Editores.
- Tikly, L., Duporge, V., Herring, E., Mitchell, R., Sprague, T., Batra, P., & Wals, A. (2020). *Transforming education for sustainable futures: Foundations paper (TESF)*. TESF.
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UN.
- Unterhalter, E. (2019). The many meanings of quality education: Politics of targets and indicators in SDG 4. *Global Policy*, 10(S1), 39–51.

تفكيك العنف المعرفي: أجندة عدالة اجتماعية تفكيرية للاستعمار ضمن مناهج التعليم العالي في جنوب أفريقيا

بنكوسانا سيثولي كا-ميا، جامعة ويتواترسراند، جنوب أفريقيا
nkosanamiya4@gmail.com

المقدمة

لا شك في أنّ الحراك المُطالب بالتعليم المجاني عبر الحركات الطلابية في الجامعات في جنوب أفريقيا (وفي أماكن أخرى) قد حرّك أيضًا المطالبة بسياسات تفكيك استعمار المعرفة. تقوم الحجّة على أنّ الاغتراب الذي يختبره الطلبة في مؤسسات التعليم العالي هذه—والذي ينتهي في نهاية المطاف إلى سلبهم كرامتهم—قد يُعزّي إلى التوجّه المعرفي الذي يتعرّضون له داخل هذه المؤسسات. وعليه، هناك دعوة إلى اعتماد مقاربة تُجسّد إنسانيّة متمركزة حول إفريقيا في التوجّه المعرفي. من شأن ظاهرة «بيداغوجيا نزع اللفة» أن تتيح مساحات للاعتراض والمساءلة إزاء تجليات الاستعمار في التعليم العالي، وهو أمر مهم لاستكشاف المنظور التفكيرية للاستعمار لمفهوم الوصول (إلى التعليم). كما ستُركّز هذه الظاهرة الانتباه على تراتبيّات السلطة داخل السياقات التعليمية وكيفية انعكاس ذلك على (إعادة) تصوّر الممارسة التحوّلية.

ظهرت الدعوات إلى تفكيك استعمار التعليم للمرّة الأولى في القارة الأفريقية في سياق النضالات ضدّ الحكم الاستعماري خلال خمسينيات وستينيات القرن الماضي. وقد استندت هذه الدعوات إلى رفض التعليم الاستعماري الحديث الذي تمحور مبدؤه التنظيمي حول تحويل المُستعمرين إلى رعايا استعماريين، بما أدّى، في سياق ذلك، إلى سلبهم إنسانيّتهم وقدراتهم الكاملة (فطار، 2018، ص. VI). تتمثّل الحجّة لذلك في أنّ معارف وممارسات القراءة والكتابة لدى النساء السود والنساء ذوات البشرة الملونة، وكذلك الطبقة العاملة الفقيرة والمعارف الأصليّة عمومًا، قد تعرّضت لما يُسمّى «الإبادة المعرفية»، حيث يُنظر إلى المعرفة الغربية بوصفها متفوّقة. ولا يقتصر ذلك على الدعوة إلى إعادة هيكلة هذا النمط من المعرفة فحسب، بل يمتدّ أيضًا إلى تعددية إنتاج المعرفة حين يتعلّق الأمر بالمعرفة الصادرة عن الفئات الدونيّة/المهمّشة. يركّز هذا المقال على أهمية التحوّل المعرفي في التعليم العالي، مستندًا إلى الأجندة النقدية للعدالة الاجتماعية التفكيرية للاستعمار وإلى الحاجة إلى العدالة المعرفية في المناهج الدراسية.

المركزية الأوروبية والتعليم العالي

من المهمّ توضيح ما أعنيه بمفهوم تفكيك الاستعمار بإيجاز، ولا سيّما فيما يتعلّق بتفكيك الاستعمار المعرفي. لا يُقصد بتفكيك الاستعمار، كما يقول ميمبي، إغلاق الباب أمام التقاليد الأوروبية أو غيرها بل يتعلّق الأمر

ملخص

لا شك في أنّ المشهد التعليمي في جنوب أفريقيا مُؤطّر، ولا يزال يتشكّل، بفعل أوجه اللامساواة السياسية والاجتماعية والاقتصادية. يسلط هذا المقال الضوء على الأجندة المحورية للعدالة الاجتماعية التي يتبنّاها المشروع التفكيرية للاستعمار في التعليم العالي. تتطلّب هذه الأجندة عدالة معرفية تضمن إدماج المعارف الأصليّة للباحثين الأفارقة (وغير البيض على نطاق أوسع)، بما في ذلك معارف وممارسات القراءة والكتابة لدى النساء السود والطبقة العاملة، في إطار المتن المعرفي الحديث.

الكلمات المفتاحية

المشروع التفكيرية للاستعمار
التفوق المعرفي
العدالة المعرفية
الاستعمار
الممارسة التحوّلية

التفكير في كيفية تشكّل موضوع الدراسة بحد ذاته، ثم إعادة بنائه وإحداث تغيير جذري (غاروبا، 2015).

العدالة المعرفية وأجندة العدالة الاجتماعية التفكيرية للاستعمار ضمن المنهج الدراسي

وفي إطار التعليم العالي، تُعرّف العدالة المعرفية بوصفها «مبدأً معيارياً يهدف إلى المعاملة المتساوية لجميع أشكال المعرفة» (فان دير فيلدن، دون تاريخ، ص. 12). ولا يعني ذلك أنّ جميع أشكال المعرفة متساوية، بل يعني أنّ مساواة العارفين تُشكّل الأساس للحوار بين المعارف، وأنّ ما تتطلبه الديمقراطية هو حواراً بين العارفين ومعارفهم. وتزداد أهمية ذلك نظراً لكيفيّة تصوير المتن الغربي بأنه متفوّق على المعارف الأصلية، وما ينجم عن ذلك من ظاهرة «هيمنة» لأشكال معرفية تُقوّض الأشكال المعرفيّة الأصلية الأخرى.

ومضياً في هذا الطرح، ينبغي التنبيه إلى أنّ ذلك لا يمثّل دعوة إلى الـ«لا مركزية» المعرفة الأفريقية. فمن شأن ذلك أن يكون مضاداً للتحوّل، إذ يتعارض مع التصورات السائدة، وينطوي على خطر النزعة الانعزالية. وأحد من هذا المنحى إذ لا توجد أنظمة معرفة متجانسة. وبالفعل، يمكننا أيضاً توظيف معارف متعدّدة للإجابة عن الأسئلة أو لسدّ الفجوات التي تُنتجها أنظمة المعرفة الأحادية (بوفانينورا دي سوزا سانتوس، 2014). وعليه، ينبغي أن ينطوي التغيير في الجامعات على «تفكيك الاستعمار ونزع الطابع العرقي ونزع الذكورية وتفكيك التمييز الجندي» في هذه المؤسسات، فضلاً عن الانخراط في القضايا الأنطولوجية وتلك المتعلقة بالأشكال المعرفيّة بكلّ تعقيداتها، بما في ذلك انعكاساتها على البحث والمنهجية والإنتاج العلمي والتعلّم والتدريس والمناهج والبيداغوجيا» (HESA، 2014، ص. 7).

يقدم فيسفانانان لنا معايير توضيحية، وإن لم تكن شاملة، يمكن تطويرها بصورة أعمق لفهم كيفية إنتاج المعرفة:

- يجب على كل منظومة معرفية، إذا أرادت أن تكون ديمقراطية، أن تُدرك أنها قد تُخلق ضرراً في بعض السياقات.
- يجب على كل منظومة معرفية أن تُدرك أنه في لحظات الهيمنة قد تُدمر بدائل داعمة للحياة متاحة في منظومات معرفية أخرى. كما ينبغي على كل نموذج معرفي أن يصون غيرة المنظومات المعرفية الأخرى ويحافظ عليها.
- لا يجوز لأي منظومة معرفية أن تُحوّل المنظومات المعرفية الأخرى إلى موضوعات متحفية (تُوظّرها بوصفها تراثاً جامداً). كما لا ينبغي لأي منظومة معرفية أن تمارس نزاعاً صريحاً للمهارات.
- يجب على كل منظومة معرفية أن تمارس نوعاً من اللامبالاة المعرفية تجاه ذاتها في بعض المجالات المختارة عن وعي.
- يجب إخضاع جميع المشاريع التقنية الكبرى التي تُضفي عليها الشرعية من خلال أشكال المعرفة المهيمنة للاستفتاء ولآليات المساءلة وسحب التفويض.

لا شكّ في وجود حاجة ماسّة إلى انفتاح على أنماط

بتحديد ما هو المركز تحديداً بوضوح (2016، ص. 35). ويضيف نغوجي واثيونغو (1981، ص. 93) أنّه لا يمكن لأوروبا أن تبقى محور الكون داخل الجامعات الأفريقية؛ إذ ينبغي أن تكون أفريقيا هي المركز. وهذا هو المقصود عندما أستخدم مصطلح «تفكيك الاستعمار».

غير أنّ الذين قيّموا جهود تفكيك الاستعمار على مدى العقدين الماضيين خلصوا إلى أنّ المُطبعين مع البنى الاستعمارية لا يمكن التعويل عليهم لتحقيق تفكيك حقيقي للاستعمار؛ إذ استمروا بالدفاع عن امتيازاتهم وعن البنى المُستعمرة نفسها (ستين وأندريوتّي، 2017، ومقالات شايف وآخرين، 2021، ص. 970). ولا يُعدّ ذلك مفاجئاً، إذ إنّ الجامعات، بحكم طبيعتها، مسؤولة عن الإبقاء على الإقصاء والشعور بالغربة، بل والأهم—وهو أمر حاسم لاستمرارها—عن الحفاظ على التجليات الاستعمارية. تنزع المركزية الأوروبية الشرعية عن المقاربات المعرفية الأصلية لأساليب البحث والمعرفة وعن الهوية الأفريقية (أو طرائق الوجود الأفريقية) داخل الأوساط الأكاديمية وخارجها، وهو ما يُشكّل برأي شكلا من أشكال العنف. يكشف ذلك عن تراتبيّات السلطة داخل السياقات التعليمية وكيفية انعكاس ذلك على (إعادة) تصوّر الممارسة التحوّلية في التعليم العالي بوصفها أجندة عدالة تفكيرية للاستعمار. ولهذا السبب، غالباً ما تتركز في الكتابات الأكاديمية الغربية ادّعاءات عن اليأس أو نوع من اللاعقلانية حين يتعلّق الأمر بأفريقيا، بما يوحى بأنّها تحتاج إلى مخلص أبيض للبقاء. يسعى هذا النوع من التلقين الأوروبي عبر المناهج الدراسية إلى «جعل الغرب معياراً كونياً والآخرين مجرد أطراف» (بول تيبامبي زيليزي، 2009، ص. 133). وكما يشير إدوارد سعيد (1994، ص. 8)، فقد صوّرت الأدبيات الأوروبية الغربية، على مدى قرون، العالم غير الغربي وشعوبه بوصفهم «أدنى منزلة» و«تابعين»؛ وقد أسهم ذلك في «تطبيع» العنصرية لدى المستعمرين وفي ترسيخ فكرة مفادها أنّ «على أوروبا أن تحكم، وأن يُحكم غير الأوروبيين» (سعيد، 1994، ص. 120، كما ورد في سيبو هيلتا، 2016).

لا تُفضي هيمنة التصورات المعرفية والرؤى والخبرات الغربية والرأسمالية وتلك المرتبطة بالتغيير الجنسي والذكورية في التعليم العالي إلا إلى تعميق الشعور بالغربة.

ومع ذلك، من المهمّ التأكيد أنّني لا أقصد بهذا كلّ إقصاء الرجال والنساء البيض من المناهج الدراسية، بل أقصد عدم التعامل معهم بوصفهم المتن المعرفي العارف بكلّ شيء أو المرجع الأوحد للمعرفة. يخلق ذلك ما يُسمّى «الانغلاق المعرفي» أي الاعتقاد بأنّ نظام المعرفة الخاص بالمرء متفوّق وبالتالي كافٍ للتعامل مع تعقيدات الحياة، وهو ما يسهم بدوره في إدامة الهيمنة الغربية. كما أودّ أن أوضح أنّني لا أسعى إلى الإبقاء على الوضع القائم من خلال إضافة أجزاء متفرقة من أفريقيا أو «غيرها» إلى منهج دراسي ذو توجّه مركزي أوروبي. يشبه ذلك ما ينتقده بيللي (2015) بوصفه «مفهوماً تكملياً للتاريخ»، حيث نقوم اليوم بإضافة الدراسات الأفريقية إلى المنهج القائم، مع ما يحمله ذلك من خطر إعادة عزلها مرة أخرى عن غيرها من التخصصات السائدة. وعليه، أدعو إلى اعتماد مقاربة تُعيد

References

De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against epistemicide*. Paradigm Publishers.

Fataar, A. (2012). Pedagogical justice and student engagement in South African schooling: Working with the cultural capital of disadvantaged students. *Perspectives in Education*, 30(4), 52–62.

Garuba, H. (2015, April 17). What is an African curriculum? *Mail & Guardian*. <https://mg.co.za/article/2015-04-17-what-is-an-african-curriculum/>

Heleta, S. (2016). Decolonisation of higher education: Dismantling epistemic violence and Eurocentrism in South Africa. *Transformation in Higher Education*, 1(1), a9. <https://doi.org/10.4102/the.v1i1.9>

Higher Education South Africa (HESA). (2014). *South African higher education in the 20th year of democracy: Context, achievements and key challenges*. Presentation to the Portfolio Committee on Higher Education and Training, Cape Town, 5 March. <https://static.pmg.org.za/140305hesa.pdf>

Leibowitz, B. (2017). Cognitive justice and the higher education curriculum. *Journal of Education (University of KwaZulu-Natal)*, (68), 93–112.

Maseko, P. B. N. (2018). Transformative praxis through critical consciousness: A conceptual exploration of a decolonial access with success agenda. *Educational Research for Social Change*, 7(spe), 78–90. <https://doi.org/10.17159/2221-4070/2018/v7i0a6>

Mbembe, A. (2016). Decolonising the university: New directions. *Arts & Humanities in Higher Education*, 15(1), 29–45. <https://doi.org/10.1177/1474022215618513>

Ngugi, W. T. O. (1981). *Decolonising the mind: The politics of language in African literature*. East African Educational Publishers.

Pillay, S. (2015, June). Decolonising the university. *Africa is a Country*. <https://africasacountry.com/2015/06/decolonizing-the-university/>

Said, E. (1994). *Culture and imperialism*. Vintage.

Van der Velden, M. (2006). A case for cognitive justice. *Unpublished paper*.

Visvanathan, S. (2007). Between cosmology and system: The heuristics of a dissenting imagination. In B. De Sousa Santos (Ed.), *Another knowledge is possible: Beyond Northern epistemologies* (pp. 182–218). Verso.

Zezele, P. T. (2009). African studies and universities since independence: The challenges of epistemic and institutional decolonization. *Transition*, 101, 110–135.

المعرفة. وعلى الرغم من أن هذه المعايير ليست شاملة، فإنها تظل مفيدة بوصفها أداة تُوجّه الانتباه إلى المنهاج باعتباره أجندة للعدالة الاجتماعية، تُصوّر الجامعة بوصفها فضاءً لغرس فاعلية نقدية متعددة الأبعاد قادرة على إحداث التغيير» (ماسكو، 2018، ص. 78). وتكتسب هذه المسألة أهمية بالغة حتى تتم معالجة ذهنيات الاستعمارية الكامنة داخل المنهاج ليس فقط بغرض إرساء منظومة معرفية متمركزة حول إفريقيا، بل أيضاً من أجل بناء منظومة تُبدي اهتماماً بالتحوّل الاجتماعي ضمن الأجندة التحولية الأوسع في المجتمع. تتطلب العدالة المعرفية إقامة علاقات بين معارف مختلفة، أي إتاحة تعددية المعارف. ويتطلب ذلك إدراك حقيقة أن المعرفة تُفهم بوصفها جزءاً من ممارسات الناس، أي بوصفها معرفة يُحددها السياق، لا معرفة مستقلة وموضوعية أو «خارجة» عن السياق. «ولهذا الأمر تداعيات مهمة على التعلّم، إذ يقود إلى طرح سؤال نقدي مفصلي: إذا لم يكن الفرد مشاركاً في ممارسات المعرفة التي جرى في إطارها إنتاج أشكال معرفية معيّنة، فما السبيل الأمثل لاكتساب هذه المعرفة؟ (لابوفيتز، 2017، ص. 104).

آفاق المستقبل: الخلاصة

يقترح ميغنولو مفهوم الفكّ الارتباطي (الانفصال عن الإطار المعرفي الغربي وعن قانونه المعرفي) بوصفه شرطاً مسبقاً لتحرير العقل من الاستعمار وللاشتقاق التعددية العالمية، أي الاعتراف بعودة بروز نظم المعرفة المُنتجة خارج الشمال العالمي وإعادة إدراجها على الخريطة العالمية (مراجعة: «إعادة البروز»، كما ورد لدى غاليان، 2020، ص. 38). وتتمثل إحدى النقاط الجوهرية التي يؤكد عليها ميغنولو في ضرورة نزع الطابع الغربي عند السعي إلى بناء «التعدّد العالمي»، ذلك أنّ اختلالات القوة وأنماط التفكير الاستعماري لا تزول بمجرد نزع الطابع الغربي، ما دام العالم لا يزال موسوماً بأفكار رأسمالية امتثالية تقوم على الاستخراج والاستغلال. وفي حال أراد الأفراد داخل المؤسسات وخارجها إحداث تحوّل حقيقي والإسهام إيجابياً في الديناميات الاجتماعية-الاقتصادية في القارة الإفريقية من خلال المنهاج، فإن عليهم إحداث تغيير جذري في طرائق التدريس وفي مضمون ما يُدرّس، لأن إزالة الاستعمار تتجاوز مجرد تغيير المواد التعليمية. إن النظم المعرفية والتجارب الغربية السائدة حالياً والتي تحتل موقع الصدارة في المنهاج، لا تتيح مجالاً واسعاً لإعادة تخيل مستقبل مناهج إفريقيّ متمركز حول الذات ومتحرّر من الاستعمار، وذلك لأنّ عدد كبير من الأكاديميين لا يزالون يفترضون أنّ منظومات المعرفة الغربية تمثل حقائق غير قابلة للمساءلة. وعليه، تبرز الحاجة إلى أن يعمل الأكاديميون التقدميون والطلبة، إلى جانب جمهور عامّ معنويّ، على إيجاد سُبُل لمساءلة المؤسسات ومحاسبتها، بالتوازي مع تفكيك العنف القائم على النمط المعرفي داخل الجامعات. إنّ معارضة مشروع إزالة الاستعمار متجذّرة بعمق في هياكل الجامعات؛ ولذلك فإن هذه النخب ستفعل كل ما في وسعها لمقاومة أي اعتراض أو مساءلة تسعى إلى زعزعة الوضع القائم. تدعو الحاجة إلى قطيعة جذرية مع منظومات المعرفة الاستعمارية هذه. نستشهد أخيراً بالمفكر التفكيكي للاستعمار بوانتورا دي سوزا سانتوس القائل إنه يتعيّن علينا مواجهة الحداثة الغربية بوصفها شكلاً من أشكال «التفكير السحيق»، لأنها تعبّر عن ذهنية استعمارية.

القسم ٦

الاستجابة لأزمة المناخ

مواجهة الاستخراجية بالنشاط الاجتماعي والنضال: إعادة تخيل التواصل عبر التربية العامة على إنستغرام

كاري كارسغارد، جامعة كيب بريتون، كندا،
carrie_karsgaard@cbu.ca

إنّ التفاهم المتزايد وعدم التوازن في آثار تغيّر المناخ والتدهور البيئي يفرضان لحظة حاسمة لإعادة التفكير في التعليم. يتساءل عدد كبير من الباحثين عن مدى قدرة التعليم، بصيغته الراهنة، على معالجة الجذور العميقة للأزمة المناخية والبيئية المرتبطة بالرأسمالية الاستخراجية — بل بالاستخراجية تحديداً — ولا سيّما أنّ التعليم نفسه يستند إلى هذه الأسس الرأسمالية الاستخراجية ذاتها ويتأثر بالسياسات النيو ليبرالية. وعليه، فإنّ تحويل التعليم السائد حول تغيّر المناخ يستلزم التنقيب في الأسس الوجودية المعرفية للاستخراجية، وفي العلاقات التي تنتجها، مع الالتفات إلى البدائل من أجل إعادة بناء التعليم على نحو جديد.

وعلى الرغم من أنّ تحويل التعليم لا يزال متأخراً مقارنةً بتصاعد الأزمات المناخية والبيئية السريع، فإنّ النشاط يلجؤون إلى وسائل التواصل الاجتماعي بوصفها فضاءً للتربية العامة لمواجهة مشاريع الوقود الأحفوري وتقديم بدائل مناهضة للاستخراجية. وفي معارضة لخط أنابيب ترانس ماونتن — وهو مشروع مثير للجدل يعبر أراضي عددٍ من أمم الشعوب الأصلية في غرب كندا — استخدمت شبكات متداخلة من مواطنين معيّنين وحماة أراضي من الشعوب الأصلية ونشطاء بيئيين منصة إنستغرام لتوثيق أعمال إنشاء خط الأنابيب، والتعليم من خلال الرسوم المعلوماتية، والتعبير عن التضامن عبر إعادة نشر المحتوى.

وانطلاقاً من فهم هذه الجهود بوصفها شكلاً من أشكال التربية العامة، تتبّع هذا النمط من النشاط الاجتماعي خلال السنوات القليلة الماضية (كارسغارد، 2023)، آخذة في الاعتبار ليس فقط ما يمكن للتعليم النظامي أن يتعلّمه من التربية العامة المرتبطة بخطط الأنابيب، بل أيضاً كيف باستطاعة التعليم أن يساهم على نحو أفضل في التحوّلات المناهضة للاستخراجية الضرورية لتعزيز العدالة في قضايا المناخ والبيئة في عصرنا الراهن.

ومن خلال محاور الصور المركبة (Niederer & Colombo، 2020) لمنشورات بارزة مناهضة لخطط الأنابيب على إنستغرام¹ مع أمثلة من دراستي الميدانية حول التربية العامة المرتبطة بخطط الأنابيب، تسلط هذه الورقة الضوء على كلّ من العلاقات الاستخراجية المهيمنة وأشكال المقاومة المناهضة لخطط الأنابيب، مع لفت الانتباه إلى بدائل علائقية تمارسها الحركات القاعدية. وعلى الرغم من أنّ اقتصاد وسائل التواصل الاجتماعي يخدم أغراضاً رأسمالية استعمارية، فإنّ النشاط يعيدون توظيف إنستغرام لانتقاد دولة الاستيطان وتجاوزها، وذلك عبر إحياء العلاقات مع العوالم غير البشرية، وتفعيل الحركات المناهضة للاستعمار، وإعادة تخيل العلاقات من خلال الجماليات

ملخص

على الرغم من أنّ تحويل التعليم لا يزال متأخراً مقارنةً بتسارع حدّة الأزمات المناخية والبيئية، فإنّ النشاط يستخدمون إنستغرام لمواجهة مشاريع تطوير الوقود الأحفوري. وانطلاقاً من التعلّم من النضال الاجتماعي المناهض لمدّ خطوط الأنابيب عبر منصة إنستغرام بوصفها شكلاً من أشكال التربية العامة، تستكشف هذه الورقة كيف يمكن للتعليم أن يساهم على نحو أفضل في التحوّلات المناهضة للاستخراجية الضرورية لتعزيز العدالة في قضايا المناخ والبيئة في عصرنا الراهن.

الكلمات المفتاحية

الاستخراجية
وسائل التواصل الاجتماعي
التربية العامة
الحراك الاجتماعي
القنوات

السياسية، بما يوفّر أشكالاً من التربية العامة العلائقية القادرة على إغناء التعليم النظامي وتقديم بدائل له.

الاستخراجية في سياق الاستعمار الاستيطاني

يتواطأ التعليم السائد في استمرار الأزمة المناخية نظراً إلى ارتكازه على حداثة غربية استخراجية وإعادته إنتاج الوضع القائم، وذلك رغم أنّ هذا التشبّع لم يكن شاملاً في السياقات التي لا تزال فيها التصورات الكونيّة المرتبطة بالأرض لدى الشعوب الأصلية والإفريقية وغيرها من الرؤى البديلة، تؤثر في التعلّم، كما هو الحال في **التعليم القائم على الأرض**. من خلال تعريف الأرض والأجساد بوصفها موارد لا تُقدّر إلا بربحيّتها، تنكر الاستخراجية العلائقية المتأصلة في جميع الأشياء (سيمبسون وكلاين، 2017). وتتعرّز الاستخراجية عبر الخطاب والتعليم في كندا، اللذين يميلان إلى الاحتفاء بتاريخ البلاد القائم على الموارد واقتصادها، في الوقت الذي يخفيان فيه نزع الملكية عن الشعوب الأصلية الضروري لتنفيذ مشاريع الوقود الأحفوري، ويصوّران مقاومة خطوط الأنابيب على أنها إجرامية أو «مناهضة لكندا»، وذلك من خلال خطاب عنيف أحياناً (الصورة 1). تؤثر عملية تجريم المقاومة بشكل غير متكافئ على الشعوب الأصلية، التي غالباً ما تعارض مشاريع خطوط الأنابيب على أراضيها ذات السيادة (كروسبي، 2021). تُخفي الهيمنة البيضاء الكامنة في الاستخراجية وراء مبدأ أخلاقيّ مُسوَّغ اقتصادياً يُعمّم فوائد البنى التحتية للموارد على «جميع الكنديين»، على الرغم من أنّ المستفيدين الفعليين هم طبقة رأسمالية صغيرة نسبياً — ومعظمها من المستوطنين البيض — (بارني، 2017).

وتُعَدّ الاستخراجية رؤية كونيّة متجذّرة بعمق في التعليم السائد بقدر ما هي متورّطة في إنتاج الظلم المناخي والبيئي. وتعتبر العديد من النظم التعليمية استخراج الموارد بأيّ ثمن أمراً بديهياً، من خلال ما يُعرف بـ «التربويات النفطية» (ايتون وداي، 2020) وكذلك من خلال مقاربات فردانية ونيو ليبرالية خاصة بالمناخ والعمل البيئي.

الصورة 1. صورة مرّبة مرتبطة بهاشتاغ #buildkm (والذي يشير إلى «بناء خط أنابيب كيندر مورغان 2»)³



لا تُسهم هذه المقاربات إلا بدرجة محدودة في استكشاف "طرائق أخرى للتفاعل مع الأرض/الطبيعة/ وبين بعضنا البعض، على أسس تختلف عن الحداثة أو تتجاوزها" (Tilley & Parasram, 2018، ص. 306)، إذ تُهمّش التربية السائدة طرائق المعرفة والوجود غير المهيمنة، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى حصر إمكانيات المستقبل في مجرد تعديلات على علاقات استخراجية قائمة.

اكتشاف علاقات جديدة: التربية العامة المناهضة لخط أنابيب ترانس ماونتن

غير أنّ طرائق أخرى للتفاعل تبدو جليّة من خلال التربية العامة المناهضة لخطوط الأنابيب على منصة إنستغرام. يمكن للناشطين تعزيز الخطاب المناهض لخطوط الأنابيب من خلال إعادة نشر المنشورات، وتحويل التصقّح إلى فعل عملي عبر مواقع العرائض باستخدام خاصيّة "الرباط في السيرة الذاتية"، واستخدام الصور الساخرة لانتقاد القرارات السياسية؛ إضافةً إلى توعية الجمهور عبر منشورات معلوماتية قابلة للتمرير. وتتجلّى أشكال متعدّدة من الإبداع والتقويض وإعادة التوظيف إذ يستثمر الناشطون إمكانيات منصة صُمّمت أساساً لاستخراج البيانات وبيعها، من أجل التثقيف بشأن خط أنابيب ترانس ماونتن. يتسبب واقع اقتصاد إنستغرام — فضلاً عن تواطؤه في قضايا حقوق الإنسان من خلال استخراج المعادن وما يتطلبه من إنفاق كبير على الطاقة - توتّرات حقيقية في أوساط الناشطين الساعين إلى التوعية في مجالي العدالة الاجتماعية والبيئية. وفي الوقت نفسه، يكشف التوظيف التقويضي للمنصة من قبل الناشطين عن شكل من أشكال التربية العامة يجمع بين البعدين السياسي والتعليمي للثقافة الشعبية، بما يدعم النقد الثقافي والعدالة الاجتماعية، ويُشكّل في الوقت ذاته خطاباً مُضاداً للتعليم النظامي.

تستفيد مقاومة خط أنابيب ترانس ماونتن من إمكانيات متعدّدة تتيحها منصة إنستغرام لتوجيه نقد مباشر للدولة الاستيطانية، كاشفةً عن استخراجيتها المتأصلة وتفوّقها الأبيض تزامناً مع إعادة إحياء العلاقات مع العوالم غير البشرية. ذكرت العديد من المنشورات الموقع "كندا" أو هاشتاغ رئيس الوزراء الكندي #ترودو للتحدث مباشرة مع ممثلي الدولة والرد على سياسات الدولة وأحياناً بطريقة ساخرة من خلال استبدال اسم رئيس الوزراء بـ #كروودو. ويتناول الناشطون المناهضون لخطوط الأنابيب الآثار البيئية والمناخية المتركمة للمشروع، مثل الأضرار التي تلحق بتجمّعات حيتان الأوركا المهدّدة بالانقراض، وتداعيات تسرّبات النفط على أحواض مائية رئيسية (الرسم 2)، فضلاً عن إسهام خط الأنابيب في انبعاث غازات الدفيئة، وجميعها يكشف كيف تُدمر الاستخراجية علاقاتنا مع الكيانات والعوالم غير البشرية. وتُسلط عبارة «الماء حي»، الظاهرة بشكل خافت في خلفية الصورة 2، **الضوء على حماية المياه في مواجهة تيار الاستخراج**، وذلك انسجماً مع المقاومة التي شهدتها موقع ستاندينغ روك ضد تطوير خطوط الأنابيب العابرة للأراضي السيو. وتستحضر هذه العبارة العلاقة العميقة "بين البشر والمياه والأرض" (روزيك وآخرون، 2020) مقدّمة تصوّراً بديلاً للكينونة والمعرفة يعارض الاستخراجية من جذورها.

الصورة 2. صورة مركبة من هاشتاغ #stoptmx (والذي يشير إلى إيقاف توسعة ترانس ماونتن)



الصورة 3. صورة مركبة من هاشتاغ #transmountainpipeline



وبحسب بيداغوجيا إنستغرام، تؤدّي الجاليات البصرية بدائل قوية للعلاقات الاستخراجية، متجاوزة التمثيلات العنصرية للشعوب الأصلية وتصوير الأرض بوصفها "أرضاً بلا صاحب". وأقصد هنا بالجاليات معناها السياسي لدى رانسبير (2013)، حيث تقوم التعبيرات الفنية، مثل منشورات إنستغرام، بتفكيك أو التدخّل في البنى الهرمية والتصنيفية القائمة لتنظيم العالم المحسوس، وهي البنى التي تُعقّلن اللامساواة وتُبرّر الاستخراجية. فعلى سبيل المثال، غالباً ما تُقاطع المنشورات المناهضة لخطوط الأنابيب المرتبطة بحركة "محاربو البيوت الصغيرة" (الصورة 4) —وهي مجموعة من حُماة أراضي شعب السيوكيمك (Secwepemc) الذين عطلوا أعمال البناء عبر تشييد بيوت صغيرة تعمل بالطاقة الشمسية على امتداد مسار خط الأنابيب وغالباً ما تقاطع الأنظمة الاستعمارية للتمثيل من خلال إظهار أجساد نساء الشعوب الأصلية المتواجداً على الأرض. تُظهر الصور نساءً يعملن في مشاريع الألواح الشمسية أو يرفعن قبضاتهن تعبيراً عن التضامن. تُتيح الصور المتكررة للوجوه والأجساد لحُماة الأرض بممارسة تمثيل ذاتي خاصة أنهم يرفضوا أن يُصوّروا كمجرمين أو محتجّين عنيفين أو "متوحّشين" (لاين، 2018). وانسجماً مع الجهود

إضافة إلى تناول البُعد العلائقي مع الكيانات والعوالم غير البشرية، تربط نسبة كبيرة من مقاومة خطوط الأنابيب بين تطوير الوقود الأحفوري والعلاقات الاستعمارية التي تُلحق أذى مستمراً بالشعوب الأصلية وبالأرض على حدّ سواء، بما يُبرّر حاجة ملحة إلى إعادة تشكيل العلاقات الإنسانية. فعلى سبيل المثال، يستخدم الناشطون بطاقات معلوماتية (الصورة 3) مع هاشتاغ #mmiw (أي النساء المفقودات والمقتولات من الشعوب الأصلية) لتسليط الضوء على العنف الذي تتعرّض له نساء الشعوب الأصلية على يد عمّال خطوط الأنابيب المقيمين في مساكن مؤقتة تُعرّف باسم «معسكرات العمّال»، في المجتمعات الريفية الواقعة على امتداد مسار خط الأنابيب.

وعلى الرغم من أنّ **مجتمعات الشعوب الأصلية لطالما**

ناشدت الحكومة معالجة قضية النساء من الشعوب الأصلية المفقودات والمقتولات، فقد ظلّ إنشاء خطوط الأنابيب أولوية للدولة، حيث تُسرّع مشاريع الوقود الأحفوري عبر إجراءات تنظيمية تُقيّد سيادة الشعوب الأصلية (ماك كيرري وميلغن، 2018). ويربط الناشطون قضية النساء من الشعوب الأصلية المفقودات والمقتولات بمسألتَي الرضا (الموافقة) وسيادة الشعوب الأصلية، من خلال استحضار إعلان الأمم المتحدة بشأن **حقوق الشعوب الأصلية** من خلال هاشتاغ #UNDRIIP.

فيديو إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق الشعوب الأصلية إلى المشاركة الصريحة لنساء الشعوب الأصلية في العمليات المتعلقة بتغيّر المناخ وحقوق الإنسان (الأولوية 5) كما يطالب الدول باحترام سيادة الشعوب الأصلية من خلال السعي إلى الحصول على «الموافقة الحرة والمسبقة والمستنيرة» بشأن استخدام الأراضي والموارد (الأولوية 8). ومن خلال ربط هاشتاغ #mmiw و #UNDRIIP بخط أنابيب ترانس ماونتن، يقدّم الناشطون نقداً للطابع القائم على تفوّق العرق الأبيض والطابع الذكوري

الاجتماعي أن يُسهم في إثراء التربية العامة القائمة لبناء المزيد من العلاقات والتضامن، لا سيّما عندما تُوضَع نتائج وسائل التواصل الاجتماعي في حوار مباشر مع المجتمعات المعنية (دوارتي وفيجيل-هايز، 2021).

ونظرًا للطبيعة المعقدة للمسائل المرتبطة بالأرض، مثل مشاريع الوقود الأحفوري، التي تتجاوز آثارها البعد البيئي أو المناخي فحسب، يمكن للمقاربات المناهضة للاستخراج في تعليم المناخ أن تُواجه بشكل أكثر مباشرة إخفاقات أنماط التفكير الغربية، وأن ننخرط مع تصوّرات بديلة للوجود والمعرفة، بما يفضي إلى إعادة تشكيل العلاقات السياسية والاقتصادية والثقافية والتكنولوجية والمادية. وبما أنّ للجماليات قدرة سياسية على مقاطعة البنية الهرمية الراهنة لتنظيم العالم التي تُبرّر الاستخراج، فإنّ التعليم النظامي قد ينخرط هو الآخر في تجريب جماليّ عبر الممارسة التربوية، ومن خلال الموارد والمواد والفضاءات التعليمية (داخل الصفوف والمدارس وخارجها). وينبغي لهذا الشكل من التجريب أن يُقدّم إلى الواجهة تلك المعارف التي جرى استخراجها أو نزع الشرعية عنها، وأن ينطوي على شركاء في الإبداع من غير البشر. وبذلك، قد تفتح طرائق التفكير والوجود المناهضة للاستعمار جيّراً لتعليم متجذّر في العلائقية والتبادلية والقرابة، حيث لا يكون البشر مركز التعلّم واتخاذ القرار، بل يكونون كائنات مدمجة على نحو جوهري ضمن شبكات من العلاقات التي تشمل جميع الكيانات.

الهوامش الختامية

- ١- جرى إنشاء الصور المرئية باستخدام برنامج فوتوشوب، وذلك من خلال تراكم هرميٍّ لأكثر عشر صور حازت على أكبر عدد من "الإعجابات" والمرتبطة بكل هاشتاغ، بحيث وُضعت الصورة التي حصّدت أعلى عدد من الإعجابات في الطبقة العلوية. وعلمّا أنّ العديد من الناشطين على إنستغرام يخضعون لمستويات عالية من المراقبة من قبل الحكومات والقطاع الصناعي، فإنّ الصور المرئية تُسهم في حماية هويّات المستخدمين من خلال تفادي إمكانية البحث العكسي عن الصور.
- ٢- كانت شركة كيندر مورغان هي الشركة الأولى التي تمّ التعاقد معها لبناء خطّ الأنابيب. وبعد أن اشترت حكومة كندا خطّ الأنابيب عام 2018، تولّت شركة ترانس ماونتن، وهي شركة تاج (مؤسسة مملوكة للدولة)، إدارة العقد.
- ٣- دعمت مقاطعة كولومبيا البريطانية خلال فترة ولاية حكومة الحزب الديمقراطي الجديد برئاسة جون هورغن، مشروع خطّ الأنابيب، الذي أدّى إلى نشوب توترات بين المقاطعات مع مقاطعة ألبرتا المجاورة، التي تُعدّ موطناً لرمال النفط، والتي انطلقت منها نسبة كبيرة من التحركات الداعمة لخطّ الأنابيب.

المناهضة للاستخراج التي تقودها حركة «محاربو البيوت الصغيرة»، ومع دعمها لسيادة شعب السيكيويمك، تُشكّل الممارسات الثقافية والجمالية المنبثقة عن هذه المواقع حركة استراتيجية من الرفض: رفض الوقوع في الأسر ومقاومة الاستيعاب وتجديد أنماط العيش الأصلية من خلال نفى إبداعيٍّ للتقسيمات التي فرضها الاستعمار الاختزالية للكينونة والإحساس. وبهذا المعنى، يُسهم فنّ الشعوب الأصلية في مسار إزالة الاستعمار من خلال زعزعة الترتيب الخطي الذي يفرضه الاستعمار على العالم والطريقة التي يُعيد من خلالها تشكيل ما هو ممكن (مارتينو وريتسك، 2014، ص. ٧). وعلى الرغم من المراقبة المستمرة لحقّة أراضي الشعوب الأصلية على وسائل التواصل الاجتماعي، لا يزال بإمكان هؤلاء الناشطين التقاط هواتفهم الذكية لتقديم عروضهم والتصوير ومشاركة بدائل للوضع الاستخراجي القائم، بما يكمل نضالهم الميداني بتعبيرات إبداعية.

بدائل تعليمية لمستقبلات غير استخراجية

الصورة 4: صورة مركبة مرتبطة بهاشتاغ #tinyhousewarriors (محاربو البيوت الصغيرة)



تؤكد بيداغوجيا إنستغرام قضية متجذّرة في الأرض، داخل وفي وجه اقتصادات وثقافات الإعلام الرقمي وأنظمة التمثيل العنصرية والاستعمارية والبيئة الأوسع للعلاقات في ظلّ الدولة الاستيطانية. ومن شأن التعلّم من البيداغوجيا المرتبطة بخطّ أنابيب ترانس ماونتن أن يسمح بإغناء التعليم النظامي، إذ يمكن لهذا الأخير أن يستفيد من المعرفة والنظرية المتولّدتين عن إمكانات إنستغرام، مثل الهاشتاغ والصور. ولا سيّما في السياقات حيث لا يزال التعليم معتمداً بشكلٍ مفرط على مناهج مُطوّرة هرمياً صاغتها السلطات الاستعمارية نفسها التي تُخاطبها مقاومةً خطوط الأنابيب والحركات الأوسع المناهضة للاستخراج، كما يمكن للبحث عبر وسائل التواصل

References

- Crosby, A. (2021). The racialized logics of settler colonial policing: Indigenous ‘communities of concern’ and critical infrastructure in Canada. *Settler Colonial Studies*, 0(0), 1–20. <https://doi.org/10.1080/2201473X.2021.1884426>
- Duarte, M. E., & Vigil-Hayes, M. (2021). How we connect: An Indigenous feminist approach to digital methods. In B. Carlson & J. Berglund (Eds.), *Indigenous peoples rise up: The global ascendancy of social media activism* (pp. 93–111). Rutgers University Press.
- Eaton, E. M., & Day, N. A. (2020). Petro-pedagogy: Fossil fuel interests and the obstruction of climate justice in public education. *Environmental Education Research*, 26(4), 457–473. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1650164>
- Gilio-Whitaker, D. (2019). *As long as grass grows: The Indigenous fight for environmental justice, from colonization to Standing Rock*. Beacon Press.
- Karsgaard, C. (2023). *Instagram as public pedagogy: Online activism and the Trans Mountain pipeline*. Palgrave Studies in Education and the Environment.
- Lane, T. M. (2018). The frontline of refusal: Indigenous women warriors of Standing Rock. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 31(3), 197–214. <https://doi.org/10.1080/09518398.2017.1401151>
- Martineau, J., & Ritskes, E. (2014). Fugitive indigeneity: Reclaiming the terrain of decolonial struggle through Indigenous art. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(1), 1–12.
- McCreary, T., & Milligan, R. (2018). The limits of liberal recognition: Racial capitalism, settler colonialism, and environmental governance in Vancouver and Atlanta. *Antipode*, 53(3), 1–21. <https://doi.org/10.1111/anti.12465>
- Niederer, S., & Colombo, G. (2019). Visual methodologies for networked images: Designing visualizations for collaborative research, cross-platform analysis, and public participation. *Disena*, 14, 40–67. <https://doi.org/10.7764/disen.14.40-67>
- Rancière, J. (2013). *The politics of aesthetics*. Bloomsbury Publishing.
- Rosiek, J. L., Snyder, J., & Pratt, S. L. (2020). The new materialisms and Indigenous theories of non-human agency: Making the case for respectful anti-colonial engagement. *Qualitative Inquiry*, 26(3–4), 331–346. <https://doi.org/10.1177/1077800419830135>
- Simpson, L. B., & Klein, N. (2017). Dancing the world into being: A conversation with Idle No More’s Simpson. *Tabula Rasa*, 26, 51–70. <https://doi.org/10.25058/20112742.188>
- Tilley, L., & Parasram, A. (2018). Global environmental harm, internal frontiers and Indigenous protective ontologies. In S. A. Hamed & S. Huq (Eds.), *Routledge handbook of postcolonial politics* (pp. 302–317). Routledge.
- Whyte, K. (2020). Too late for indigenous climate justice: Ecological and relational tipping points. *WIREs Climate Change*, 11(1), e603. <https://doi.org/10.1002/wcc.603>

القسم ٧

تسليط الضوء على التعليم في حالات النزاع والطوارئ

المحبة في التربية: مدخل علائقي نحو تعليم عادل للاجئين

جمانة الوائلي، زميلة باحثة ما بعد الدكتوراه، جامعة ألستر، المملكة المتحدة
J.al-waeli@ulster.ac.uk

جاءت الحجة الداعية إلى إضافة ركيزة رابعة وهي العدالة العلائقية بوصفها محبة تربوية إلى تصوّر نانسي فريزر (2009) للعدالة الاجتماعية، استنادًا إلى بحث دكتوراه أجري مع مجموعة من الطلبة اللاجئين السوريين، الذين تتراوح أعمارهم بين 13 و16 عامًا، في مدرسة أكاديمية في مدينة لندن في المملكة المتحدة بين العامين 2019 و2021.

يرتكز إطار فريزر للعدالة الاجتماعية على تكافؤ المشاركة بوصفه "النواة المعيارية" للعدالة. ويؤكد هذا الإطار إلى أنّ العدالة تتطلب "ترتيبات اجتماعية تسمح للجميع بالمشاركة بوصفهم أندادًا في الحياة الاجتماعية" (فريزر، 2009، ص. 22) وأنّ تجاوز أوجه الظلم يستلزم تفكيك العوائق المؤسسية المُقننة التي تحول دون مشاركة الأفراد على قدم المساواة مع الآخرين بوصفهم شركاء بشكل كامل في التفاعل الاجتماعي. بناءً على ذلك، يقترح فريزر أن تحقيق تكافؤ المشاركة يتوقف على ثلاثة عناصر أساسية: الاعتراف الثقافي وإعادة التوزيع الاقتصادي والتمثيل السياسي.

وانطلاقًا من مفهوم فريزر للعدالة الاجتماعية بوصفها تكافؤ المشاركة، يسعى البحث الاستقرائي الذي يُطر هذه الورقة إلى إتاحة منصة للشباب السوريين لتمثيل تجاربهم التعليمية والاجتماعية في المدرسة، مع الإقرار بأن أصواتهم ذات أهمية ويجب الإصغاء إليها والأخذ بها والعمل على أساسها. تمحورت الأسئلة العامة التي استندت إليها الدراسة في بدايتها حول العوامل التي قد تُسهم في تعزيز أو عرقلة التجارب التعليمية والاجتماعية للأطفال داخل المدرسة ومن خلالها، في سياق ثقافي جديد وغير مألوف.

جسّدت شهادات الشباب السوريين (الوائلي، 2024) بشكل فعّال وعيهم بالحاجة الملحة إلى توافر شروط العدالة الاجتماعية:

لم أستطع أن أجد... تعاطفًا أو رعاية... ولا عدالة أو مساواة، ولا دعمًا للتعليم (في هذه المدرسة) [عمر، 16 عامًا] (ص. 111)

كان من الممكن أن تكون المدرسة [و]المعلّمون بمثابة عامل حماية يخفّ مما نواجه يوميًا داخل المدرسة وخارجها... لكن المعلّمين لا يصغون أبدًا ولا يهتمّون لما يُصيبنا أو عمّا إذا كنّا بحاجة إلى مساعدة... لم يسألوا يومًا عمّا إذا كنتُ أتكيّف... أو أتعلّم... أو ما هي المشاكل التي كنت أواجهها. [ملك، 14 عامًا] (ص. 114)

لا يُقدّم [المعلّمون] مساعدة تُذكر عندما يقولون: «إذا لم

ملخص

تقترح هذه الورقة إضافة ركيزة رابعة هي العدالة العلائقية بوصفها محبة تربوية إلى تصوّر فريزر (2009) للعدالة الاجتماعية، وذلك في سياق تعليم اللاجئين. وتشير الورقة إلى أنّ المجال العلائقي قادر على التخفيف من أوجه الظلم (أو إنتاجها)، سواء بصورة مستقلة أو في تفاعل مع الشروط الثقافية والاقتصادية والسياسية للعدالة الاجتماعية. وعليه، يُعدّ هذا المجال حيّزًا ذا أهمية سياسية لفهم ومعالجة سوء الاعتراف وسوء التوزيع وسوء التمثيل داخل النظم والعمليات المدرسية، وهي عوامل تُسهم في إعاقة تعلّم اللاجئين اليافعين وتقويض شعورهم بالأمان وإضعاف إحساسهم بالانتماء وقدرتهم على الازدهار والشعور بأنهم في وطنهم وسط بيئاتهم الجديدة.

الكلمات المفتاحية

العدالة الاجتماعية
العدالة العلائقية
المحبة التربوية
تعليم اللاجئين
الإحساس بالوطن

يعجبك الأمر هنا فارجع إلى بلدك» ... أعرف فقط أنني لا أتنتمي إلى هذا المكان... إنهم لا يسمعونني... أريد أن أجد مكانًا أشعر فيه بأني مسموع... ومرئي... [وأن أكون] ناجحًا ومطمئنًا. [سلطان، 15 عامًا] (ص. 115-116)

أبرزت كلمات الأطفال ما اعتبروه غيًا للعدالة الاجتماعية وهيمنة ثقافة عداوية سائدة في مدرستهم، وهو ما يمكن عزوه إلى سياسة "البيئة العدائية" التي تفرضها الحكومة البريطانية. وتهدف هذه السياسة إلى الحد من عدد طالبي اللجوء الداخلين إلى البلاد، وذلك من خلال فرض قيود أكثر صرامة على وصولهم إلى مختلف الخدمات الاجتماعية واستحقاقاتهم المرتبطة بها (بانسون وآرنو، 2009). وبالنسبة للمدارس التي تستقبل الطلاب اللاجئين، فقد عني ذلك تخفيضات جسيمة في التمويل والميزانيات التعليمية، ما أدى إلى العجز عن توفير تدريب مناسب للمعلمين أو تقديم الدعم اللازم أو اعتماد تدابير كافية للاستجابة للاحتياجات المتعددة لهؤلاء الطلاب، بما في ذلك سلامتهم وتعلمهم ورفاههم. تتفاقم هذه العدائية كذلك بفعل الخطابات السياسية والإعلامية التي غالبًا ما تُصور اللاجئين على أنهم خطر يهدد التماسك الاجتماعي للمجتمع البريطاني، وعيًا على البلاد ونظام الرعاية الاجتماعية، مما يؤدي إلى الإقصاء الاجتماعي حتى داخل المدارس (بانسون وآرنو، 2009). إضافة إلى ذلك، جعلت الثقافة النيو ليبرالية القائمة على الأدائية والنهج المعياري في التعليم المدارس والمعلمين غير قادرين و/أو غير راغبين في تبني ممارسات عادلة اجتماعيًا ترفض الوضع القائم. وأخيرًا، أبدت العديد من المدارس في المملكة المتحدة ترددًا في قبول الطلاب اللاجئين بسبب المخاوف من تأثير ذلك على نتائج الامتحانات وأداء المدارس (بانسون وآخرون، 2010).

لقد أثرت هذه العوامل في التجارب المدرسية للأطفال السوريين، إذ تحدثوا عن شعورهم بعدم الأمان والإقصاء وبأنهم غير مُقدَّرين وغير متكافئين مع أقرانهم، وهو ما أدى إلى فقدان الدافع للتعلم أو الإحساس بالانتماء. وعزوا هذه التجارب السلبية إلى سوء /عدم الاعتراف باحتياجاتهم وهوياتهم ورأس مالهم وظروفهم ونضالاتهم اليومية؛ وإلى غياب الدعمين الأخلاقي والمادي اللازمين للاستجابة لاحتياجاتهم ومخاوفهم؛ وإلى سوء تمثيلهم من حيث الهوية وما الذي يتطلعون إليه من مدارسهم؛ وإلى تجاهل أصواتهم في القضايا المتعلقة بتعلمهم ورفاههم؛ والأهم من ذلك كله، إلى غياب المحبة والاحترام والتعاطف المستدام في تفاعلاتهم اليومية، ولا سيما مع المعلمين (الوالتلي، 2024). وأبرزت رواياتهم أهمية الاعتراف والتوزيع العادل للموارد والتمثيل المنصف والعلاقات الرعائية المستدامة في تعزيز الازدهار الاجتماعي والأكاديمي. ويكتسب ذلك أهمية خاصة بالنسبة للأطفال اللاجئين، لأن المدرسة تُعد بيئة أساسية لإقامة الروابط الاجتماعية والتكيف مع وطنهم الجديد (سيدهو وتايلر، 2007).

وعليه، يقدم الإطار المطروح في هذه المقالة حجة متماسكة تستند إلى تصور فريزر للعدالة الاجتماعية وعلاقتها بمفهوم المحبة داخل المؤسسات التعليمية، وإلى أهمية الفهم الشمولي للعدالة الاجتماعية في استعادة الإحساس بالانتماء وبالحياة الاعتيادية.

وتناول كوهلي (2011) مسألة استعادة الإحساس بالحياة الاعتيادية في بلدان إعادة التوطين الجديدة، إذ يرى أن مسارات الشباب اللاجئين لا تتوقف عند الوصول إلى البلد المضيف بل تمتد عبر ثلاث مسارات رئيسية وهي: البحث عن الأمان وبناء إحساس بالانتماء وتنمية الإرادة للنجاح في بيئاتهم الجديدة. إلا أن هذه المسارات الثلاثة لا تتحقق في فراغ. إن قبول أو رفض المواقف والسياسات الاجتماعية والسياسية السائدة هو ما يتحكم في المسارات التي يسلكها الأطفال اللاجئين ويقيدها في سعيهم إلى استعادة الإحساس بالوطن والانتماء.

ويعني ذلك أن تحقيق المشاركة المتكافئة والنجاح على المدى الطويل يتأثر بمدى السماح للشباب اللاجئين بالمشاركة على قدم المساواة في محيطهم الاجتماعي وبناء علاقات ذات معنى معه (كوهلي، 2011). وعلى هذا الأساس، يؤكد كل من ماكنثير وأبرامز (2020) الحاجة إلى إطار مفاهيمي أخلاقي ومعيار للعدالة الاجتماعية، يمكن ضمنه بحث الشروط المادية والاجتماعية الضرورية. ويجادل كل من ماكنثير وأبرامز بأن منظور فريزر القائم على "تكافؤ المشاركة" يتيح لنا النظر في مدى تأثير العوامل البيئية في كيفية استجابة المدارس ومن يعملون فيها لاحتياجات الوافدين الجدد من الشباب" (2020، ص. 31).

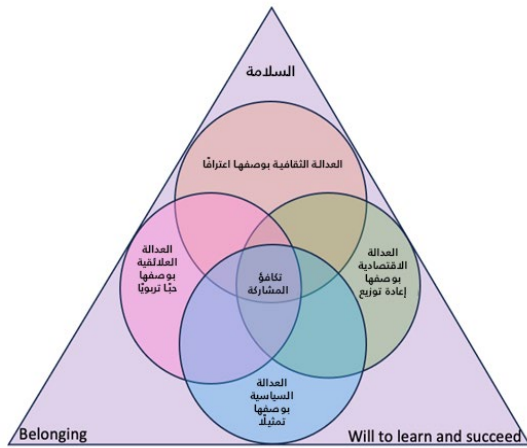
وعليه، يمكن استعادة الإحساس بالحياة الاعتيادية عندما يُنظر إلى الطلاب اللاجئين بوصفهم أقرانًا متكافئين في التفاعلات المدرسية اليومية، مع الاعتراف بتجاربتهم ورأس مالهم وقدراتهم واحتياجاتهم؛ وعندما تُخصّص لهم الموارد المادية وغير المادية اللازمة للمشاركة على قدم المساواة مع أقرانهم؛ وعندما تُسمع أصواتهم، وتُقدّر مساهماتهم، ويُستجاب لاحتياجاتهم.

ومع ذلك، فإن هذه التصورات تُغفل البُعد الحيوي للعلاقات الذي شدّد عليه مرارًا العديد من الباحثين في الدراسات النسوية والتربوية، والذي عبّر عنه أيضًا الطلاب اللاجئين المشاركون في هذه الدراسة.

أولًا، لا يأخذ تأطير فريزر للعدالة الاجتماعية في الحسبان المجال العلائقي، وهو حيز أساسي يمكن أن تُعاد فيه إنتاج أشكال الظلم أو التخفيف منها عبر العلاقات الوجدانية، سواء بشكل مستقل أو بالتوازي مع المجالات السياسية والثقافية والاقتصادية. وبذلك، يتجاهل هذا الطرح الطبيعة الاعتمادية المتبادلة للبشر، وميلهم الفطري إلى إقامة علاقات مع الآخرين ضمن دوائرهم المختلفة (لينش وآخرون، 2021). فالعلاقات الوجدانية ليست معزولة، بل هي مترابطة مع المجالات الثقافية والاقتصادية والسياسية، ويمكنها أن تؤثر فيها كما تتأثر بها. فيمكن أن تؤدي أوجه اللامساواة في المجال الوجداني إلى سنّ قوانين وسياسات تُعزّز أشكال الظلم الاقتصادي والثقافي والسياسي. وعلى العكس من ذلك، يمكن لأوجه اللامساواة في هذه المجالات الثلاثة أن تؤثر في القدرة على إقامة العلاقات الوجدانية والحفاظ عليها، حيث تُحدّد السياسات والعمليات المؤسسية من يُنظر إليهم على أنهم مستحقون لتلقي المحبة والرعاية، ومن يُقصّون ويُجردون من الإنسانية ويُعاملون بوصفهم "آخرين"، وذلك استنادًا إلى عوامل ثقافية واجتماعية

المملكة المتحدة، يصبح من المنطقي القول إنه لكي تتحوّل المدارس إلى فضاءات عادلة اجتماعيًا يشعر فيها الطلاب بالأمان والانتماء ويتعلّمون ويستعيدون الإحساس بالحياة الاعتيادية، لا بدّ من وجود إطارٍ شمولي للعدالة الاجتماعية يشمل الأبعاد العلائقية والثقافية والاقتصادية والسياسية. وتندرج ضمن هذا الإطار مفهوم استعادة الحياة الاعتيادية لدى كوهلي، كما تبناه وأبرزه ماكنثير وأبرامز (2020) (مراجعة الصورة 1).

الصورة 1 إطار للتعليم العادل اجتماعيًا لللاجئين



تمثّل الركيزة العلائقية في هذا الإطار بالمحبّة التربوية، بوصفها ممارسة مستدامة للتعليم الجيّد والبيداغوجيا، وتوجّهًا أخلاقيًا يؤطّر عمل المعلّمين والمدارس. وتتطوّر هذه الممارسة ذات المعنى من خلال شراكات بين قيادات المدارس والمربّين والتلاميذ اللاجئين. وتجسّد هذه الممارسة مفهوم فرييري للتعليم العادل، الذي يتضمّن نظريةً ضمنية للمحبّة ويُرسخها في الممارسات التربوية اليومية. إضافةً إلى ذلك، تُعدّ المحبّة التربوية مفهومًا سياسيًا ونقديًا ينبع من الإيمان بالعدالة الاجتماعية ويهدف إلى تمكين الطلاب والمربّين. وينطوي ذلك على إيجاد ترتيباتٍ أخلاقية متبادلة والانخراط فيها والتأمّل بها، والحفاظ عليها، بما يُنمّي ممارساتٍ قائمة على الرعاية داخل البيئات التعليمية.

إنّ تطبيق هذه البيداغوجيا القائمة على المحبّة يُسهم في ترسيخ وديمومة تشكيل مجتمعاتٍ آمنة وشاملة داخل المؤسسات التعليمية والصفوف الدراسية، حيث تُعزّز مشاعر الانتماء وتنمو إرادة التعلّم إلى أقصى حدّ. ويمكن تحقيق ذلك من خلال إقامة وتنمية علاقاتٍ متبادلة قائمة على الثقة والرعاية والالتزام والاحترام بين القيادات والمعلّمين والطلاب، وكذلك عبر الاعتراف بقدرات واحتياجات وأصوات كلّ من المربّين والطلاب اللاجئين والاستجابة لها والعمل على أساسها. وعليه، تُصبح البيداغوجيا المستدامة القائمة على المحبّة عنصرًا لا غنى عنه للتعلّم التحويلي العادل اجتماعيًا، إذ تُسهم في مساعدة الطلاب اللاجئين على التعافي وإعادة بناء أنماط حياتهم اليومية واستعادة الإحساس بالانتماء والحياة الاعتيادية (ويل كينسون وكاووكو 2020)، كما أكّد أحد المشاركين في الدراسة:

واقتصادية وسياسية. وعليه، فإن الركيزة العلائقية تحمل دلالةً سياسية بالغة الأهمية للعدالة الاجتماعية بوصفها تكافؤًا في المشاركة، ويجب الاعتراف بها باعتبارها قيمة قائمة بذاتها وبترباطها مع الترتيبات السياسية والثقافية والاقتصادية للمجتمعات (لينش، 2012).

في المجتمعات النيو ليبرالية والرأسمالية مثل المملكة المتحدة، أصبحت علاقات المحبّة والرعاية محدودة ومحصورة ضمن الدوائر الحميمة والعائلية. وأصبحت المواقف الشخصية تجاه المحبّة متشابكة مع السياسات الاجتماعية والثقافية، ومع الأجهزة الأيديولوجية للدولة. فتلاشت المحبّة من الخطاب العام والسياسات، وحلّت محلّها علاقات القوّة والهيمنة، حيث جرى توظيف المحبّة كأداة سياسية لإنتاج "الآخر"، وإدامة السيطرة، وتعميق أوجه الظلم، وزرع الخوف والتهميش (هوكس، 2000).

وفي السياق التربوي، يؤكّد فرييري على مفهوم العلاقات القائمة على الرعاية بوصفها علاجًا شاملاً لقضايا العدالة الاجتماعية، من خلال دعوته إلى محبّة تحويلية "تنظر على نحو أوسع [وترى] بعمقٍ أكبر" بما تنطوي عليه من دلالات داخل الصف الدراسي وخارجه (1998، ص. 74). لا يعتبر فرييري المحبّة فعلًا فرديًا رومانسيًا من الكرم يصدر عن المعلّمين، بل هي تصوّر مُلهم ونقدي وتحويلي وفيه تحدّي يُضفي الطابع الإنساني على التعليم. وينطوي هذا التصوّر على موقفٍ نقدي ذي طابع سياسي فاعل، يسعى إلى تحويل حياة الطلاب المهمّشين وتوظيف التعليم التحويلي للتصدّي لأوجه الظلم الاجتماعي العميقة؛ حيث يتجاوز المعلّمون البعد الشخصي لفهم القوى الاقتصادية والسياسية والثقافية والاجتماعية التي تُسهم في زرع الظلم وتعميقه وتجريد الناس من إنسانيتهم وتشويه قدرتهم على النجاح والازدهار.

ويؤكد هذا الفهم على أنّ المحبّة لا يمكن أن تكون من دون عدالة (هوكس، 1994)، كما ولا يمكن تحقيق العدالة من دون ممارسات تربوية قائمة على المحبّة والتعاطف داخل المدارس (كاووكو وآخرون، 2021).

ثانيًا، ينبغي أن يتجاوز فهم السعي إلى الأمان وعلاقته بالانتماء والنجاح ضمن الإطار الذي أعده كوهلي الجوانب المادية والقانونية، ليشمل المتطلّب الأخلاقي المتمثّل في توفير الأمان العلائقي المتجدّد في أخلاقيات المحبّة. وبالفعل، ربط كوهلي الشعور بالأمان بعلاقاتٍ مستقرة وعادلة وشاملة. وبالمثل، فإن توسيع دوائر الانتماء ذات المعنى وتنمية الإرادة للتعلّم والنجاح يرتبطان بعلاقاتٍ داعمة وحاضنة تتجاوز مجرد واجب الرعاية. وعليه، ففي سياقات تعليم اللاجئين، ينبغي أن تكون استعادة الإحساس بالحياة الاعتيادية نتيجةً للتمتّع بعلاقاتٍ متكافئة وقائمة على الرعاية والصحة بين الطلاب اللاجئين ومدارسهم ومعلّميهم، الذين يسعون إلى خلق فضاءاتٍ شاملة ومفعمة بالمحبّة. وستعدو هذه البيئات عندئذٍ حاضنةً لبيداغوجيا قائمة على الرعاية، تُعدّل وتُعيد صياغتها وتُكيّف بما يتلاءم مع احتياجات التلاميذ اللاجئين المتغيّرة في مختلف مراحل مسار إعادة توطينهم (كاووكو وآخرون، 2021).

وعند إسقاط هذه الحجج على سياق تعليم اللاجئين في

References

- Al-Waeli, J. (2024). Representations of Syrian refugee children in an inner London school. In Hargreaves et al. (Eds.), *Schooling for refugee children: A social justice perspective informed by children from Syria*. UCL Press.
- Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world* (Vol. 31). Columbia University Press.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers: Letters to those who dare teach*. Westview Press.
- hooks, b. (2000). *All about love: New visions*. William Morrow.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Kaukko, M., Wilkinson, J., & Kohli, R. K. (2021). Pedagogical love in Finland and Australia: A study of refugee children and their teachers. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–17.
- Kohli, R. K. (2011). Working to ensure safety, belonging and success for unaccompanied asylum-seeking children. *Child Abuse Review*, 20(5), 311–323.
- Lynch, K. (2012). Affective equality as a key issue of justice: A comment on Fraser's 3-dimensional framework. *Social Justice Series*, 12(3), 45–64.
- Lynch, K., Kalaitzake, M., & Crean, M. (2021). Care and affective relations: Social justice and sociology. *The Sociological Review*, 69(1), 53–71.
- McIntyre, J., & Abrams, F. (2020). *Refugee education: Theorising practice in schools*. Routledge.
- Pinson, H., & Arnot, M. (2009). Local conceptualisations of the education of asylum-seeking and refugee students: From hostile to holistic models. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 247–267.
- Pinson, H., Arnot, M., & Candappa, M. (2010). *Education, asylum and the 'non-citizen' child: The politics of compassion and belonging*. Palgrave Macmillan.
- Sidhu, R., & Taylor, S. (2007). Educational provision for refugee youth in Australia: Left to chance? *Sociology of Education*, 43(3), 283–300.
- Wilkinson, J., & Kaukko, M. (2020). Educational leading as pedagogical love: The case for refugee education. *International Journal of Leadership in Education*, 23(1), 70–85.

“المعلّم الجيّد يُحبّ [تلاميذه] ويحترمهم... ويجعلهم يشعرون بالثقة، فيستطيعون بدورهم أن يثقوا به... ولو كنت معلّمًا، لبذلتُ جهدًا لمساعدة طلابي، ولن أؤذيهم أبدًا... أو أعاقبهم... بل سأشركهم، وأصغي إليهم... وأجعلهم يشعرون بأنه مُرتّب بهم... إنني لا أتعلّم جيّدًا إلّا عندما أشعر بأنني مقبول ومُقدّر كإنسان لديه مشاعر واحتياجات” (عمر، 16 سنة) (الوائلي، 2024، ص. 111)

القسم ٨

تعزيز التعليم من أجل التحرير

المرأة، الحياة، الحرية: إطار للتحوّل الاجتماعي في إيران

إلناز صفارها، جامعة ماريلاند، كوليدج بارك، الولايات المتحدة الأمريكية
esafarha@umd.edu

ملخص

أدى مقتل جينا (مهسا) أميني أثناء احتجاجها لدى الشرطة الإيرانية إلى إطلاق حركة "المرأة، الحياة، الحرية" في العام 2022. يركز هذا الفصل على عملية التوعية المستمرة داخل الحركة، مع التركيز على فلسفتها الموجهة، الجينولوجيا (علم المرأة)، بوصفها إطاراً نسوياً تحررياً. ويتناول كذلك تطوّر حركة المرأة، الحياة، الحرية (WLF) إلى ممارسة ثورية، بما تبثّه من أمل في إيران بإمكانية تحقيق تحوّل اجتماعي.

الكلمات المفتاحية

تحرّر النوع الاجتماعي
الجنولوجيا (علم المرأة)
إيران
التوعية / الوعي النقدي
فرييري

يُعدّ فهم الترابط بين الدولة والرأسمالية والاضطهاد القائم على النوع الاجتماعي أمراً أساسياً لتحقيق التحوّل الاجتماعي وإحداث تغييرات جذرية في النّظم. وعليه، فإن إدماج الأطر النسوية في النّظم الاقتصادية والسياسية يُعدّ أمراً بالغ الأهمية ضمن الخطابات البديلة. وبوصفها إطاراً نسوياً تحررياً يُشكّل العمود الفقري للنظام السياسي في الإدارة الذاتية لشمال وشرق سوريا، تبرز الجينولوجيا، بوصفها بديلاً مقنعاً وذا دلالة. وتؤكد الجينولوجيا أنّ التحوّل الاجتماعي لا بدّ أن يعمل على تفكيك إخضاع النساء، بوصفه أداة للضبط والسيطرة السياسية، تتأثّر بالرأسمالية وتُعزّز من قبل الدولة.

عندما يُؤاظّم مثل هذا الإطار التحرري مع التعلّم النقدي وعملية التوعية داخل حركة اجتماعية، يمكنه أن يبعث جرعة من الأمل في بناء ديمقراطية بديلة قيد الممارسة. ويصف هذا الوضع السياق الراهن في إيران عقب بروز حركة "المرأة، الحياة، الحرية" (WLF)، وذلك من خلال ما سمّاه فرييري "الممارسة الثورية" (فرييري، 1970، ص. 126). وتحديداً، أسهمت الطبيعة المتعدّدة الأبعاد للحركة وغياب القيادة في تعزيز عملية توعية نقدية، بما يدعم الحوار والتعلّم داخل الحركة نفسها.

ومن منظور تربوي، يسعى هذا الفصل إلى تفكيك عملية التوعية التي تتشكّل في إيران من خلال حركة "المرأة، الحياة، الحرية"، وذلك عبر التأمل في مبدئها الموجه المتمدّن فعلاً حول "المرأة، الحياة، الحرية"، والفلسفة المرتبطة به: الجينولوجيا. يُنظّم هذا الفصل في ثلاثة أقسام رئيسية وهي: (1) عرض موجز لإطار الجينولوجيا؛ (2) استكشاف خصائص حركة المرأة، الحياة، الحرية على ضوء فلسفة الجينولوجيا؛ و (3) تأمل في كيفية تلاقي هذه المفاهيم المترابطة مع الممارسة الثورية، بما يعكس المقاربة البيداغوجية عند فرييري.

الجنولوجيا: الإطار النسوي الكردي

ترقى الجينولوجيا إلى حركة المقاومة الكردية في تركيا في أواخر سبعينيات القرن الماضي وهي حركة أطلقها عبد الله أوجلان، مؤسس حزب العمال الكردستاني (عزير، 2023). تأثر أوجلان بمفكرين مثل موراي بوكتشين فوسّع رؤيته من السعي إلى الحكم الذاتي لكردستان إلى بلورة مقاربة تحررية مناهضة للدولة ومناهضة للرأسمالية، تقوم على الديمقراطية المباشرة والنسوية والتعددية الثقافية والبيئية والحياة الجماعية (عزير، 2023). وأدّى هذا التحوّل إلى تبني مجتمع روجافا نظام الكونفدرالية الديمقراطية بوصفه نظاماً سياسياً بديلاً، يقوم على الديمقراطية القاعدية وتحرّر النوع الاجتماعي والبيئة بوصفها ركائزه الأساسية.

أدّى تركيز أوجلان على تحرّر النوع الاجتماعي في نهاية المطاف إلى بروز أيديولوجيا الجينولوجيا، أي علم المرأة، عام 2008 بوصفها العمود الفقري للنظام السياسي في روجافا (عزيز، 2023، بلاشيتشيك، 2018). وانطلاقاً من مبدئها التوجيهي «جين، جيان، آزادي»، الذي يعني «المرأة، الحياة، الحرية»، تضع فلسفة الجينولوجيا تحرّر النوع الاجتماعي قبل تحرير الوطن، إذ يُعدّ تحقق الثاني مشروطاً بتحقيق الأوّل (دوزغون، 2016). ويتخذ هذا الإطار من النوع الاجتماعي عدسة تحليلية لمواجهة بُنى السلطة حيث يتقاطع النوع الاجتماعي والعرق والطبقة ضمن السياقات التاريخية والاقتصادية والاجتماعية – السياسية (شاهفيسي، 2021).

وإلى جانب تركيزها التقاطعي المتوافق مع النسوية السوداء، تنسجم الجينولوجيا أيضاً مع النسوية البيئية، إذ تُبرز كيف تُستغل الطبيعة على يد النظام الأبوي داخل النظام الرأسمالي القائم على الدولة. وتؤكد أنّ تحرّر النساء مترابط ارتباطاً وثيقاً بتحرّر البيئة من الرأسمالية الأبوية (عزيز، 2023، بلاشيتشيك، 2018). وإضافة إلى ذلك، تعترف الجينولوجيا في روجافا بقوة النساء وفاعليتهنّ في سياقهنّ المحلي، وتولي أهمية للفضاءات المستقلة لنشاط النساء الجذري القاعدي وصياغة الحلول الجماعية والتعبئة والتنظيم. وعلاوة على ذلك، تهتمّ الجينولوجيا بالتحرّر الجماعي لجميع النساء عند تقاطعات الطبقة والإثنية والعرق والدين مع عنف الدولة، آخذة بعين الاعتبار قوة النساء وفاعليتهنّ وذاتية التجارب التي يعشنها في سياقاتهنّ المحليّة (عزيز، 2023).

خصائص حركة «المرأة، الحياة، الحرية» وفلسفة الجينولوجيا

أدّى مقتل جينا (مهسا) أميني في 16 أيلول/سبتمبر 2022، أثناء احتجاجها لدى الشرطة بسبب ارتدائها حجاباً "غير مناسب"، إلى إشعال أعمق وأطول حالة اضطراب سياسي شهدتها النظام الإسلامي في إيران حتى الآن (بيّات، 2023). وفي أعقاب وفاتها المأساوية، اندلعت فوراً موجات من الاحتجاجات، قادتها في الغالب النساء، وحشدت نحو مليوني شخص في أكثر من 160 مدينة وبلدة صغيرة في إيران (توحيد، 2023). وقد أثار هذا الحدث الاستثنائي موجة لافتة من التضامن الدولي، ولا سيّما داخل أوساط الشتات الإيراني.

ومن منظور سوسيولوجي، يُوصف بيّات (2023) الحركة في إيران بأنها مسارٌ ثوري لا يقتصر على التمسك بالمُثل النسوية فحسب، بل يسعى أيضاً إلى "استعادة الحياة، بوصفها نضالاً لتحرير وجود حرّ وكريم من استعمارٍ داخلي"، ولأنّ هذا الاستعمار يتركز أساساً على النساء، "فقد أصبحن الفاعلات الرئيسيات في [هذه] الحركة التحرّرية". ولوضع هذا الطرح ضمن إطار الجينولوجيا، فإنّ خصائص هذه الحركة، ولا سيّما شعارها الرئيسي "المرأة، الحياة، الحرية"، تُجسّد عملية توعية الناس بالعلاقة بين السيطرة السياسية على أجساد النساء وكرامتهن، وبين السيطرة على كرامة الأمة بأكملها في إيران والاعتداء عليها. ويعني ذلك الإقرار بأنّ النساء أصبحن مستعمرة بيد الدولة، وأنّ تحرّرهن يُعدّ شرطاً مسبقاً لتحرّر الأمة، أو—وفقاً لفرييري—لتحقيق إعادة إنسانيتهن الكاملة.

غير أنّ خصائص حركة "المرأة، الحياة، الحرية"، وإلى جانب

هدفها الشامل، تعكس أيضاً عناصر نقدية أساسية من إطار الجينولوجيا. أولاً، من المهم الإشارة إلى أصل مبدئها الموجه "المرأة، الحياة، الحرية" وطابعه التقاطعي. جرت أوّل الاحتجاجات واسعة النطاق إثر وفاة جينا المأساوية في مسقط رأسها سقز، وهي مدينة ذات أغلبية سكانية كردية. أقدمت السيدات الكرّاد الحاضرات في جنازتها على خلع حجابهن، وهتفن بشكل رمزي «جين، جيان، آزادي» (أي المرأة، الحياة، الحرية)، فسرعان ما انتشر هذا الشعار في مختلف أنحاء البلاد خلال الأشهر الخمسة اللاحقة. كانت جينا أميني امرأة شابة كردية سنّية. وبرز كلٌّ مكوّن من هويّاتها عوامل اجتماعية مثل النوع الاجتماعي والجنسانية والعمر والإثنية والدين، وهي جميعها مرتكزات رئيسية لأشكال التهميش الطبقي التي يمارسها النظام الإسلامي.

ثانياً، وعلى غرار فلسفة الجينولوجيا التي تُبرز الترابط بين النساء والبيئة في سياق الأبوية الرأسمالية، تُقرّ حركة "المرأة، الحياة، الحرية" باستغلال البيئة من قبل الاستراتيجيات الاقتصادية للنظام الإسلامي، وبما تتأثر به هذه الاستراتيجيات من الرأسمالية الاستهلاكية العالمية. فعلى سبيل المثال، تضمّن الأغاني الجديدة للمقاومة التي برزت خلال الحركة إشاراتٍ إلى قضايا بيئية، كغياب الإدارة البيئية (مثلاً انقراض الأنواع النادرة)، فضلاً عن الاستخراج المفرط للوقود الأحفوري وما يترتب عليه من نتائج (مثل تلوث الهواء وجفاف الخزّانات/المسطّحات المائية).

ويتمثّل العنصر الثالث في بروز فاعلية جماعية داخل الحركة من أجل تحرّر جماعي. وعلى خلاف الانتفاضة الخضراء والانتفاضات السابقة، حشدت هذه الحركة قضايا أوسع وشرائع مجتمعية أكثر تنوعاً، بما في ذلك الأقليات الإثنية (الكرّاد والبلوش والعرب والأذريون) ومجتمع الميم والشباب وأسر الطبقتين الوسطى والعاملة ومجموعات حضرية وبعض المجتمعات الريفية، إلى جانب فئات اجتماعية متعدّدة. فبدأ الأفراد المهمّشون يشاركون علناً بتجاربهم مع قمع الدولة، في حين تلاقت فئات اجتماعية مختلفة والتقت حول حركة "المرأة، الحياة، الحرية". وقد عزّزت هذه العملية وعي الناس بقمع الدولة، وأسهمت في ترسيخ تضامنٍ وطني والتزامٍ جماعي بمناهضة هيمنة الدولة.

وأخيراً، تُعدّ السمة النسوية العابرة للحدود في الجينولوجيا—التي تأخذ في الحسبان تعقيدات الشروط التاريخية والاجتماعية والسياسية-الاقتصادية الداخلية والخارجية التي تُحدّد شكل حراك الأمة—سبباً آخر يجعل إطارها هو النسب لفهم الحركة في إيران. لما كان من الممكن أن تنشأ حركة "المرأة، الحياة، الحرية" بين ليلة وضحاها. فوراها تراكُم من الدروس المستفادة من الانتفاضات السابقة وأثّر أكثر من 120 عاماً من الحراك النسائي و"غيابه" والخطابات النسوية في إيران، و"أفعال ترابطية يقوم بها أفراد لا ينتمون إلى تنظيم جماعي منظم" لا يسعون إلى الاحتجاج سياسياً، بل يعملون على ترسيخ معايير بديلة لبلوغ حياةٍ كريمة حرّموها منها.

حركة «المرأة، الحياة، الحرية» ممارسةٌ ثورية

على الرغم من أنّ حركة "المرأة، الحياة، الحرية" تنسجم مع العناصر الأساسية لفلسفة الجينولوجيا، فإنّها تتقاطع أيضاً

بشكل وثيق مع مقاربة باولو فرييري في عددٍ من الالتزامات المتجسّدة عملياً. وتمثل الالتزام الأوّل في إقامة شراكة مع حركات المضطهدين، وقد اتّسعت هذه الشراكة من حيث الرسالة والحجم والتركيبية. ويتّخذ هذا الالتزام على مستوى المرافقة ثلاثة مستويات. فأوّلًا، وللمرّة الأولى في تاريخ إيران، شارك الرجال بفاعلية في احتجاجات واسعة دعمًا لحقوق النساء وضدّ عنف الدولة، مردّدين شعار "المرأة، الحياة، الحرية" في مختلف أنحاء البلاد. أيضًا وللمرّة الأولى منذ ثورة عام 1979، اجتمع الإيرانيون في مختلف أنحاء العالم، متّحدين في رفع أصوات الإيرانيين داخل البلاد.

أما المستوى الثاني فيرتبط بالطابع التقاطعي للحركة، الذي أوجد تضامنًا جماعيًا جمع بين أشخاص تعرّضوا للتهميش المنهجي من قبل النظام الإسلامي وأو الأنظمة القمعية السابقة في إيران (مثل مجتمع الميم والنساء والأقليات الإثنية والدينية وغيرهم)، بغضّ النظر عن طبقتهم أو نوعهم الاجتماعي أو ميولهم الجنسية أو انتمائهم الإثني أو الديني. فعلى سبيل المثال، أسهمت خطب صلاة الجمعة في المناطق السّنية من سيستان وبلوشستان، ومراسم تشييع ضحايا عنف النظام الإسلامي من الأكراد، في حشد أكثر الفئات تنوعًا في الشوارع (بيّات، 2023). كما تُعرّف العديد من النساء التقليديات المحجّبات أنفسهنّ بأنهنّ جزء من حركة "المرأة، الحياة، الحرية"، ومن بينهنّ فاطمة سبهري، السجينة السياسية المحكوم عليها بالسجن 18 عامًا بسبب تحدّيها للنظام. غير أنّ ردّ النظام الإسلامي على هذا التضامن الوطني تمثّل في تصعيد للعنف والاعتقالات وعمليات القتل، ولا سيّما بحقّ الأقليات الإثنية مثل الأكراد والبلوش، الذين اتّهموا من قبل النظام بالتحريض على الانفصال. إلّا أنّ رد النظام تسبب بنتائج عكسية، إذ زاد من ترسيخ هذا التضامن الجماعي والسعي نحو تحقيق التحرّر الجماعي.

أمّا المستوى الأخير من الشراكة مع المضطهدين فيتعلّق بتعددية الأبعاد في حركة "المرأة، الحياة، الحرية". شارك العمّال بفاعلية في بعض الإضرابات والاحتجاجات العمالية ضمن هذه الحركة. غير أنّ تعبئتهم لم تتبلور بالكامل بعد، نظرًا لسياسات إعادة الهيكلة النيو ليبرالية في عقد الألفية الثانية التي أدّت إلى تفتيت الطبقة العاملة وإضعاف أمنها الوظيفي في إيران (بيّات، 2023). غير أنّ المعلّمين وطلاب الجامعات برزوا بدلًا من العمال بوصفهم قوّة معارضة فاعلة تتمنّع بخبرات تنظيمية واحتجاجية قوية. كما أظهر طلاب المدارس الثانوية والجيل الجديد حضورًا قويًا في هذه الحركة، إذ نشأوا وأو تسيّسوا على يد آباء شاركوا في انتفاضات سابقة، بما في ذلك الانتفاضة الخضراء عام 2009. ومن الأمثلة على ذلك تنظيم اعتصامات رمزية وتحديّ فرض الحجاب الإلزامي أو القيام بعروض جريئة داخل المدارس مثل إنزال صورة المرشد الأعلى من على الجدار. لقد أفضى هذا التلاقى بين فئات اجتماعية متنوّعة إلى نشوء مطلب جماعي لا يقتصر على الإحساس بالمظلومية بل يتعدّاه إلى الفعل والتأمّل (الممارسة).

ويتمثّل الالتزام الثاني، المرتبط جدليًا بالالتزام الأوّل، في عملية توعية مستمرة. فعلى الرغم من أنّ العنف الشديد الذي مارسه الدولة والاعتقالات وعمليات القتل قد أبطأت وتيرة الاحتجاجات إلّا أنها لم تُنه الانتفاضة. فتغيّر شكل

الاحتجاجات وتحوّلت إلى عصيان مدني ومقاومة يومية، دخلت مسارًا لا رجعة فيه. فعلى سبيل المثال، أصبحت أشكال التعبير غير اللفظي—مثل تحدّي النساء لفرض الحجاب، لا سيّما في المناطق الحضرية—إلى جانب الخطابات والبيانات الملهمة، خصوصًا الصادرة عن السجناء السياسيين وظهور فنّ المقاومة والأدب والشعر بل وحتى الفضاءات العامة مثل الجدران والأوراق النقدية كلّها تشكّل منذ ذلك الحين رصيدًا ثريًا من أدوات المقاومة. وبعبارة أخرى، دخلت هذه الحركة القاعدية مرحلة الممارسة الثورية التي تتجلّى في عملية توعية نقدية مستمرة. كما تحوّل الشعار من الهتاف بـ "المرأة، الحياة، الحرية" إلى الهمس بـ "المرأة، الحياة، الحرية ممارسة يومية"، وذلك لترسيخ هذه الذهنية في الأنشطة اليومية بوصفها فعل التزام بهذا التحوّل الاجتماعي.

ويرتبط الالتزام الثالث بالطابع غير القيادي وغير الحزبي لهذه الحركة القاعدية. وعلى الرغم من أنّ هذه السمة لا تخلو من تحدّيات، ولا سيّما فيما يتعلّق بمستقبل الحركة، فإنّها أوجدت داخلها عملية تعلّم قائمة على طرح الإشكاليات، بما يعزّز مسار التوعية النقدية. سمح هذا الطابع تحديدًا بزخم أفقي لتحديّ ديناميات السلطة القائمة، من خلال إبراز تجارب المهمّشين وواقعهم إلى الواجهة. وقد يسّر هذا المسار تعلّمًا بيداغوجيًا وحواريًا داخل الحركة، إذ أصبح الجميع في آنٍ واحدٍ معلّمين ومتعلّمين، يعزّز بعضهم تعلّم بعض.

وعلاوة على ذلك، ورغم تباطؤ وتيرة الاحتجاجات، فإن الالتزام بالتحوّل الاجتماعي وبعملية التوعية لا يزال مستمرًا. ففي 5 يناير 2024، نفذت السلطات الإيرانية حكم الجلد بحق الناشطة الكردية روبا حشمتي، التي جُلدت 74 جلدة بسبب رفضها الالتزام بارتداء الحجاب الإلزامي. وفي وصفٍ تفصيلي لتجربتها على صفحتها على إنستغرام، قالت إنّها لم تكن تعدّ الجلّات وهي تقع على جسدها؛ بل كانت تردّد في سرّها إحدى أغاني المقاومة:

باسم المرأة،
باسم الحياة،
سنتحرّر من قيود العبودية،
وسيتحوّل ليّنا الدامس إلى فجر،
وستُكسر كلّ السياط...

تجسد قصّتها كيف حوّلت النساء شعار "المرأة، الحياة، الحرية" إلى ممارسة يومية—إلى ممارسة تحويليّة. لقد أوجدت هذه الأحداث، من خلال تقاسم الأفعال التربوية المقصودة، فضاءً للتأمّل النقدي، فتحوّلت إلى لحظة جدلية تربط الحركة بالتعليم عبر إطارها التحرري. وتجسد حركة "المرأة، الحياة، الحرية" في إيران، التي تقودها النساء، مسارًا توعويًا من خلال فلسفة علم المرأة (الجنولوجيا). إنّها تؤكد على التحرر الجماعي من خلال تحرّر المرأة والتقاطعية والالتزام المستمر بالتحوّل الاجتماعي، بما يعكس المقاربة التربوية لبولو فرييري. وعلى الرغم من أنّ مستقبل الحركة لا يزال غير مؤكّد، فإن المسيرة نحو التحوّل الاجتماعي والتحرّر في إيران مستمرة، إذ يحتضن الأفراد الممارسة اليومية لشعار «المرأة، الحياة، الحرية»، بما يعزّز روح المقاومة ويغذي الأمل في إحداث تغيير جذري.

References

Azeez, H. (2023). Jineology and the pandemic: Rojava's alternative anticapitalist-statist mode. In *Emancipatory feminism in the time of Covid-19: Transformative resistance and social reproduction* (p. 264). Wits University Press.

Bayat, A. (2023, March). Is Iran on the verge of another revolution? *Journal of Democracy*. <https://www.journalofdemocracy.org/is-iran-on-the-verge-of-another-revolution/>

Błaszczuk, C. (2021). Jineology: Kurdish “feminism” in the doctrine of democratic confederalism and the political system of the Democratic Federation of Northern Syria. In *Miscellanea*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Duzgun, M. (2016). Jineology: The Kurdish women's movement. *Journal of Middle East Women's Studies*, 12(2), 284–287.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Academic.

Shahvisi, A. (2021). Beyond Orientalism: Exploring the distinctive feminism of democratic confederalism in Rojava. *Routledge*, 26(4), 998–1022.

Tohidi, N. (2023). Iran in a transformative process by Woman, Life, Freedom. *Freedom of Thought Journal*, 13, 29–57.

تعزيز التواصل بين الليبيين المهتمين بالتحوّلات الاجتماعية والثقافية عبر التعليم

ريم بن جابر، حاصلة على درجة الماجستير ومرشحة لنيل درجة الدكتوراه من معهد التربية (IOE)، كلية التربية والمجتمع، جامعة كوليدج لندن (UCL)، المملكة المتحدة.
reembengiaber.20@ucl.ac.uk

ملاك بن جابر، حاصلة على درجة الماجستير في العلوم (MSc)، ممارسة في العلاج المرتكز على الحلول، ومديرة شركة إعجاز للاستشارات والتدريب، ليبيا.
info@ejaz.ly

المقدمة

يعترف تقرير اللجنة الدولية لليونسكو لمستقبل التعليم (2021) بأن "التعليم بحاجة إلى إعادة تفكير في عالم يتسم بتزايد التعقيد وعدم اليقين والهشاشة" (ص. 2)، ويدعو إلى إبرام عقد اجتماعي جديد للتعليم يبرز قدرته على إحداث تحوّلات في مجتمعاتنا. غير أنه لا يستطيع أي نوع من التعليم أن يحدث مثل هذا الانتقال أو إطلاق مثل هذه العملية الإصلاحية؛ إذ ينبغي العمل بصورة مستمرة على غايات العملية التربوية وشروطها (ديوي، 1916/2018؛ كوبمان، 2009). فكيف نطوّر ونفعل مثل هذا العقد الاجتماعي الجديد؟

خضع التعليم في ليبيا لرقابة شديدة وصارمة فترة أربعين عامًا في ظلّ نظام معمر القذافي (1969–2011) إذ لم يشهد أيّ تحوّل عضوي تحقيقاً للاستجابة المرجوة. وإن شهد النظام التربوي الليبي "إصلاحاً" فكان يأتي من الأعلى أو من الخارج وبالتنسيق مع الأعلى، لا من داخل النظام ومن قاعدته. ومن أمثلة ذلك الإصلاح الذي جرى في العام 1976 بدفع من "الطريق الثالث" الجديد الذي طرحه معمر القذافي (1975/1999) — أي ما يتجاوز الرأسمالية والاشتراكية — كما ورد في بيانه/مانيفستو الكتاب الأخضر، وكذلك الإصلاح الذي تمّ عام 2006، والذي تمثّل في استيراد بعض عناصر المنهاج السنغافوري. ولم تشهد ليبيا الكثير من المبادرات المُنبثقة عن الطلاب أو المعلمين أو الباحثين التربويين أو الأكاديميين. ففي ظلّ نظام كان خاضعاً لرقابة مشدّدة من التعليم الابتدائي حتى التعليم العالي، حيث جرى كبح الابتكار والإبداع أو حتى حظرهما (بن جابر، 2023؛ ميلتون، 2022)، ليس من المستغرب أنه اليوم، وبعد زوال اليد الثقيلة التي كانت تمسك بزمام الأمور، نعيش ما كان جون ديوي يصفه بالـ "وضع غير المتعيّن". وفي مثل هذه الحالات، تكون "سبل العمل الاعتيادية مُحَيطة أو غير كافية" (غاريسون، 1996، ص. 395) للاستمرار بطريقة ذات معنى واستجابة ملائمة.

وعلى الرغم من أن الليبيين يواصلون حفظ موضوعات المقررات الدراسية عن ظهر قلب من أجل اجتياز الامتحانات الوطنية العالية المخاطر، فإنهم يتخرّجون لينخرطوا في مجتمع مدّمر، تصبح فيه معارفهم المدرسية غير ذات صلة بواقعه. الخلل واضح. وجلّ ما يقوله الليبيون عن المنظومة التربوية والتعليم والتعلم في ليبيا هو: "لا بدّ من التغيير". هناك إجماع على أن المجتمع يقف على أعتاب تحوّل حتمي (في

ملخص

يقدم هذا الفصل وصفاً لمشروع تربوي غير نظامي قيد التنفيذ يُعرف باسم "إيدو ليبيا (EduLibya)". انطلاقاً من ميولنا المفاهيمية وخبرتنا — كباحثة/تربوية في المملكة المتحدة ومُتمرسّة في المجال النفسي-الاجتماعي في ليبيا — نجمع معاً فاعلين وأشخاصاً من في قطاع التعليم في ليبيا، وهي دولة لا تزال تعاني من تداعيات انتفاضة عام 2011. ونأمل أن تسهم هذه المساحة في البناء المشترك لمجتمع قادر على التحدث بلغة مشتركة تحقيقاً للتحوّلات المرجوة.

الكلمات المفتاحية

التفكير المنظومي أو الإيكولوجي
اللغة والتواصل
المقاربة المرتكزة على الحلول
الانتقالية البراغمية في ليبيا

احتياجات متحوّلة باستمرار. إنّ الغاية التي يُراد لها أن تبقى مفتوحة وغير محسومة سلفًا، على نحو ما يشير إليه ديوي (1916/2018)، تكمن في التشييد التشاركي لمجتمع يُنتج لغةً مشتركة للتحوّل، قادرة على توجيه الحركة في الاتجاه الذي تفرضه ضرورات اللحظة.

ملاك في درنة: آفاق متولّدة وتحولات حتمية

كان من المقرّر أن يعاود فريق "إيدو ليبيا (EduLibya)" عقد اجتماعاته الشهرية في سبتمبر/أيلول 2023، بعد العطلة الصيفية، من أجل دمج أفكار ومقترحات جديدة واستشراف سبل المضيّ قدمًا. غير أنّ العاصفة دانيال ضربت مدينة درنة الساحلية في 10 سبتمبر/أيلول 2023. فأُسفرت الأمطار الغزيرة عن انهيار سدين كانا مهمّلين، ما أدّى إلى سيول جارفة اجتاحت أحياءً بأكملها، وتسببت في سقوط آلاف الضحايا (منظمة الصحة العالمية، 2023)، وأحدثت دمارًا يفوق الوصف أودى بأجيال كاملة من عائلات بأسرها. فانقطع التواصل المنظم بين أعضاء مجموعة "إيدو ليبيا (EduLibya)"، فيما بدا وكأنه نوع من الانسحاب الذي احتجنا على المستوى الفردي لاستيعاب ما جرى وفهمه. وكانت الأسئلة التالية، وإن لم تُنطق، حاضرة بقوة: كيف يمكننا مواجهة ذلك؟ وكيف يمكننا المضيّ قدمًا بأفضل صورة ممكنة؟

وقد أُتيحت لي، أنا ملاك، فرصة العمل على هذه الأسئلة من خلال التعاون مع زملاء وزميلات في الميدان. كان موقفني المُتسم بالـ "خبرة" وفي الوقت نفسه "غير العارف" موجّهًا حسب التفكير المنظومي (بيرتالانفي، 2009؛ باكمان، 2004)، مع تركيز على فهم العلاقات وترايط الأفكار والمعلومات من خلال التواصل. وإثر لقائي بـ 25 متدربًا/متدربة في درنة، أتاح لي النهج المرتكز على الحلول إطارًا مفاهيميًا ممكنًا للتحرك مع التحديات التي برزت أمامنا.

تكوّنت هذه المجموعة من مهنيين وطلبة دراسات عليا عملوا كمرشدين مدرسيين، إضافةً إلى مقدّمي خدمات الصحة النفسية والدعم النفسي-الاجتماعي، في سياقاتٍ متعدّدة ضمن أكثر مناطق درنة تضرّرًا. ومع تعرّفي إليهم أكثر، أدركت مدى أهمية اقتراح مقارنة تستند إلى نقاط القوة وتجنّب نحو المستقبل (BRIEF، المملكة المتحدة، دون تاريخ)، لا سيّما في سياق بدا وكأنه مثقل باليأس. حمل كلّ فرد في هذه المجموعة سرديّة موجهة عن خسارة ومعاناة تتجاوز الوصف؛ غير أنّ حضوري بينهم، ودخولي إلى عالمهم بقصد الحوار واستكشاف أفكارٍ قد تسند عملهم، فتح فضاءً انتقاليًا أحسّسنا به جميعًا منذ اللحظة الأولى. كان عملنا معًا تمرينًا على الأمل بوصفه ممارسةً علائقية. وتسمي نورا بيتسون هذا الشكل من التعلّم تعلّمًا تشاركيًا عابرًا للسياقات، نلتقي فيه بالأزمة دون أن نتماهى معها، إفساحًا لتعلّم طرائق جديدة للوجود في العالم (بيتسون، 2015، 2023). فعلى سبيل المثال، روت إحدى المتدربات في درنة أن أطفالها باتوا يخشون المطر. عندها كان بإمكانني أن أتناول موضوع الصدمة النفسية وتداعياتها وتشخيصاتها وأعراضها، أو أن أختار سؤالًا مختلفًا: كيف تعرفين أنب، كأم، ما الذي يحتاج أطفالك إلى سماعه الآن؟ أجابت إنها طمأنتهم بأن "السود لا تنهار إلا مرة واحدة"، وأن المطر ليس عدوًا بل صديق،

ظل تفاقم الصراع الأهلي وتراجع سيادة القانون واستشراف الفساد المؤسسي وتراجع الأداء) ويرى كثيرون أن إصلاح المدرسة ينبغي أن يكون المدخل الأول لهذا التحوّل. تشهد ليبيا تحوّلًا على جميع المستويات غير أنّ ملامح التحوّل المرتجى لا تزال مُلتبسة وغير متبلورة. فما الذي نطمح إليه؟ ومن يمتلك القدرة على إرشاد المسار؟ وبأيّ طرائق نختار أن نسلك هذا الطريق؟ وكيف نقيس الوصول؟ ولماذا نختار هذا المسار دون غيره؟

نقترح أن تُطرح هذه الأسئلة بوضوح، دون السعي إلى تقديم إجابات جاهزة لها. لا في المرحلة الراهنة أقله. نرى أن تسمية أهداف التعليم وطرائقه وتحديد بصورة نهائية من شأنه أن يقيد الحوار ويشدّ جذرانا صلبة جديدة قد تعترض مسار التغيير والتحوّل الحتميّن اللذين ستمرّ بهما ليبيا. غير أنّ ما نقترحه، في المقابل، هو الانخراط في مسارٍ من الاستقصاء ونسج حواراتٍ تواصلية. نستعرض، في الفقرات التالية، مثل هذه الاستفزازات الفكرية التي تدعو إلى حوارٍ أعمق وأكثر ثراءً، وربما إلى قدرٍ أقل من تلك الإجراءات القابلة للقياس وتقييم الأثر المؤثّر بمنطق النيو ليبرالية.

إيدو ليبيا (EduLibya): مبادرة تربوية غير نظامية

نحن المؤسّستان المشاركتان لـ "إيدو ليبيا (EduLibya)"، وهو فضاء تربوي إلكتروني يجمع الليبيين (من داخل قطاع التعليم وخارجه). ففي بلد يعيش انتقالًا دائمًا وتحولاتٍ مستمرة، وتبقى فيه مسارات التحوّل الديمقراطي عصيّة على التحقق، كيف يمكن لتعليم ذو معنى أن يبدو؟ ما هو عليه الآن، وما الذي نطمح أن يكون عليه؟ تلك هي الأسئلة المُولّدة التي تحرك "إيدو ليبيا (EduLibya)".

مستلهمة من التصورات النظرية الكامنة في الفلسفة السياسية والتربوية لجون ديوي (1916/2018)، ومن مقاربة عائلة غريغوري بيتسون (إ. بيتسون، 1972/2000) ونورا بيتسون (ن. بيتسون، 2016) في التفكير الإيكولوجي، تعمل "إيدو ليبيا (EduLibya)" على ربط الليبيين المعنيين بالتحوّلات المجتمعية من خلال أشكال متنوّعة من التعليم (النظامي وغير النظامي). ويشمل نطاقها التعليم النظامي والمدرسي، وكذلك في الخبرات التربوية غير النظامية واللامنهجية. وتجدر الإشارة إلى أن جميع المُنتميين إلى "إيدو ليبيا" مرتبطون بشكل أو بآخر بقطاع التعليم سواء لكونهم طلاب أو معلمين أو أولياء أمور أو قادة ورش عمل أو باحثين أو ممارسين في المجال النفسي الاجتماعي وغيرهم.

وترتكز "إيدو ليبيا" في جوهرها على التزام راسخ بتعزيز الحوار وبناء مجتمعٍ فكريٍّ حول مكانة التعليم ودوره في ليبيا. ونعتبر التعليم جزءًا من إيكولوجيا أوسع للممارسات الإنسانية في المجتمع؛ فهو بُعدٌ واحد يتفاعل ويتشابك مع خيوطٍ متعددة من النسيج الاجتماعي الثقافي الليبي. لا نسعى إلى تقديم حلولٍ للمشاكل؛ بل إلى نسج صلاتٍ أعمق فيما بيننا، وبين أفكارنا وممارساتنا، أملًا في بلورة سبلٍ لـ "مواجهة ما لم يأت بعد".

تتطور "إيدو ليبيا (EduLibya)" عبر الزمن والمكان بشكلٍ عضوي، مع أعضاء يتبدلون باستمرار ويتحاورون حول

واستحضرت معهم ذكريات الضحك واللعب تحت زخّاته. وفي لحظة الإفصاح تلك، تحررت من الشعور بالتعثر، وأعطت للأمل شكلًا ملموسًا.

ويرى غريغوري بيتسون أن التفكير الإنساني يتشكّل على شكل سرديات، وأن الاستعارة تؤدي دورًا محوريًا في تنظيم المعنى وبناء الفهم، إذ إنها ليست مجرد أداة لغوية، بل طريقة لرؤية العلاقات داخل النظام (Cybernetic Explorer, 2023). كانت القصص التي رويت في درنة مشبعة بالاستعارات: استعارات للفقدان وهو يُعاش ويُفكّك تدريجيًا، استعارات تسمح للألم بأن يتمهّل في مساره، وفي الوقت ذاته تفسح مجالًا لطرح الأسئلة وانتظار تبلور الإجابات. وفي الواقع، تدعو المقاربة المرتكزة على الحلول في الدعم النفسي-الاجتماعي إلى استحضار مثل هذه السرديات من خلال الأسئلة. كيف نعرف أننا نتأقلم؟ ما الذي سنلاحظه في طريقة تقدّمنا إلى الأمام؟ كيف سنتبيّن أن العمل الذي نقوم به معًا هنا ذو جدوى؟ لقد كانت الإجابات عن هذه الأسئلة تنطوي في جوهرها على الأمل. إن تغيير موضع السؤال، كما تقترح نورا بيتسون، يتيح لنا التحرك خارج حالات التعثر التي نعلق فيها. أثقل الوحل اللزج الذي عمّ المكان بعد الفيضانات السرديات وأعاق انسيابها، لكن رغم ذلك، استمرت الأسئلة بالظهور في أعقاب كلّ قصة.

الخلاصة

يُثقل كاهل التعليم — الرسمي وغير الرسمي — بالكثير من التوقعات؛ إذ يُعلّق عليه الكثير من الوعود والآمال. إنه المجال الذي يشهد على تحوّلاتنا: من حالة ذهنية إلى أخرى، ومن تجربة إلى تجربة، ومن نمطٍ من التفاعل بين ذواتنا وبيئاتنا إلى نمطٍ آخر يتشكّل في سياق جديد. ليس التعليم، بحسب ديوي، تدريبًا مؤجّلًا للحياة، بل هو الحياة ذاتها في طور التشكل. تتجلى القيمة الجوهرية للتعلّم بوصفه خبرة اجتماعية تفاعلية في أوقات الهزّات الكبرى، حين يصبح الالتقاء والسؤال المشترك شرطًا أساسيًا لاستكشاف المعنى وصياغة الاستجابات. ثورة؟ ادخلوا، لنجلس معًا. كارثة مناخية؟ تفضلوا بالجلوس، لننتحور. فوضى الفساد؟ هل تشربون الشاي مع السكر؟ فلنجتمع ونتواصل مع بعضنا البعض. فلنستمر في الحوار، في "إيدو ليبيا" وخارجها، سواء انجرف الوحل أو ترسّخ في نسيجنا الاجتماعي والثقافي؛ فالتغيّر القادم ليس بعيدًا، بل يلوح عند المنعطف التالي.

References

Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind* (University of Chicago Press ed.). University of Chicago Press. (Original work published 1972)

Bateson, N. (2015). Symmathesy—A word in progress. *Proceedings of the 59th Annual Meeting of the ISSS - 2015 Berlin, Germany*, 1(1), Article 1. <https://journals.issn.org/index.php/proceedings59th/article/view/2720>

Bateson, N. (2016). *Small arcs of larger circles: Framing through other patterns*. Triarchy Press.

Bateson, N. (2023, July 26). London Warm Data Lab (Training Workshop). London, UK.

Ben Giaber, R. (2023). Libyan teachers as transitionalist pragmatists: Conceptualising a path out of the peacebuilding narrative in conflict-affected contexts. *London Review of Education*, 21(1). <https://doi.org/10.14324/LRE.21.1.15>

Bertalanffy, L. von. (2009). *General system theory: Foundations, development, applications* (Rev. ed., 17th paperback print). Braziller.

BRIEF. (n.d.). The Centre for Solution Focused Practice. <https://www.brief.org.uk/>

CyberneticExplorer. (2023, February 22). *Gregory Bateson Metaphors & Butterflies Part A* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=0fbT7Jd8Cm8>

Dewey, J. (2018). *Democracy and education*. CreateSpace Independent Publishing Platform. (Original work published 1916)

Garrison, J. (1996). Dewey, qualitative thought, and context. *Qualitative Studies in Education*, 9(4), 391–410. <https://doi.org/10.1080/0951839960090403>

Gathafi, M. A. (1999). *The green book*. Garnet Publishing (UK) Ltd. (Original work published 1975). <http://ebookcentral.proquest.com/lib/ucl/detail.action?docID=1764174>

Koopman, C. (2009). *Pragmatism as transition: Historicity and hope in James, Dewey, and Rorty* (Paperback ed.). Columbia University Press.

Milton, S. (2022). Higher education, post-conflict democratization and the legacies of authoritarian rule: The Tripoli University Programme for Rebuilding Libya. *Education, Citizenship and Social Justice*, 17(1), 18–34. <https://doi.org/10.1177/1746197920981365>

Pakman, M. (2004). On imagination: Reconciling knowledge and life, or what does “Gregory Bateson” stand for? *Family Process*, 43(4), 413–423. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2004.00031.x>

World Health Organization. (2023, September 27). *Director-General's opening remarks at the media briefing*. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-27-september-2023>

القسم ٩

تمهيد الطريق للمستقبل

في مهام الباحث/الناشط النقدي¹

مايكل ديليو. آبل، أستاذ في كلية جون باسكوم للمناهج وطرائق التدريس ودراسات سياسات التعليم في جامعة ويسكنسن، الولايات المتحدة الأمريكية
apple@education.wisc.edu

ملخص

تتطلب أزمنة الأزمات الاقتصادية والسياسية والإيديولوجية الحادة تفكيرًا صارمًا ومتعمقًا في الفعل المركب المتمثل في أن يصبح المرء "باحث/ناشط نقدي". تستعرض هذه المقالة تسع مهام أساسية، من بينها: الشهادة على المظاهر السلبية وتحديد آفاق العمل الممكنة وتوسيع نطاق البحث والتواصل مع الحركات الاجتماعية وإرشاد الباحثين النقديين الجدد وتوظيف الامتياز المهني لفتح فضاءات غالبًا ما تكون مغلق

الكلمات المفتاحية

باحث نقدي
باحث نشط
علم الاجتماع
الإرشاد الأكاديمي

يفي لحظات الأزمات العميقة اقتصاديًا وسياسيًا وإيديولوجيًا، تتعاظم الحاجة إلى تأمل صارم في موقع ودور "الباحث/الناشط النقدي". يكتسب هذا النمط من التحليل عمقه حين ينبع من وعي مُعاش بضرورة مقارنته بشكل نقدي رصين. إنه في الحقيقة ليس مجرد التزامًا سياسيًا بل معرفيًا أيضًا. وفي الواقع، إن بناء تصوّرات نقدية راسخة حول تشابكات السلطة المتفاوتة، وحول إمكانات إرباكها أو قطع استمراريتها، يجب أن يتم في علاقة جدلية عضوية مع الحركات الاجتماعية والنضالات الملموسة على أرض الواقع (آبل، 2006، 2013؛ آبل وآخرون، 2009). ويقدم مايكل بوراوي (2005) نموذجًا مقنعًا لما يمكن أن يعنيه ذلك عمليًا. فإن مفهوم "علم الاجتماع العمومي العضوي"، كما صاغه بوراوي (2005)، يحدّد المكوّنات الرئيسة لكيفية مقارنة هذا التحدي عمليًا ضمن سياقنا هذا. وبكلماته هو، مع استحضار أصدقاء غرامشي، فإن عالم الاجتماع النقدي: يعمل في تفاعل عضوي مع جمهورٍ محليّ نشط ومرئي، كثيرًا ما يتشكّل كـ "جمهور مضاد". ينخرط/تنخرط في العمل مع الحركات العمالية وجمعيات النُحباء والجماعات الدينية ومجموعات مناصرة حقوق المهاجرين ومنظمات حقوق الإنسان. العلاقة بين عالم الاجتماع العمومي وجمهوره هي علاقة حوار ومسار تعلم مشترك... يتمثل مشروع هذا النوع من "علم الاجتماع العمومي [العضوي]" في جعل غير المرئي مرئيًا وتحويل الخاص إلى عام وإضفاء الشرعية على هذه الروابط العضوية بوصفها جزءًا من حياتنا السوسولوجية (2005، ص. 265).

إنّ فعل "التشكّل" هذا — وهو مشروع مستمر، إذ إن المرء لا يكتمل أبدًا، بل يبقى في حالة صيرورة دائمة — ليصبح المرء ناشط/باحث نقدي، هو فعلٌ معقّد. وبناءً على ذلك، أودّ أن أتناول عنصرًا واحدًا من هذه الالتزامات — وهو دور التحليل النقدي في التعليم — وأن أربطه برؤية بوراوي. وفي هذا السياق، أعتمد على المعالجة الموسّعة التي قدّمناها في كتابي بعنوان "هل يستطيع التعليم تغيير المجتمع؟" (آبل، 2013) إنّ النقاط التي أطرحها هنا أولية ومبدئية، وبالتأكيد ليست شاملة. غير أنّ المقصود منها هو الشروع في حوار حول ما الذي ينبغي «لنا» أن نقوم به تحديدًا. على نحو عام، تتحدّد تسع مهام أساسية يتعيّن على التحليل النقدي — وعلى المحلل النقدي في الحقل التربوي — الاضطلاع بها:

1. يتعيّن على التحليل النقدي أن "يشهد على السلبية"
2. بعبارة أخرى، تتمثّل إحدى مهماته الجوهرية في الكشف عن ترابط السياسات والممارسات التربوية مع أنماط الاستغلال والسيطرة والتبعية، وكذلك مع أشكال المقاومة التي تنشأ في مواجهة هذه العلاقات داخل البنية الاجتماعية الأوسع³.

2. وفي سياق الانخراط في مثل هذه التحليلات النقدية، ينبغي للتحليل النقدي أيضًا أن يكشف عن التناقضات، وأن يشير إلى مساحات العمل الممكنة. وعليه، فإن هدفه يتمثل في إخضاع الوقائع الراهنة لفحص نقدي ضمن إطار مفاهيمي/سياسي يسلط الضوء على المساحات التي يمكن أن تنشأ فيها، وتستمر، ممارسات أكثر تقدّمية ومناهضة للهيمنة. إنها خطوة حاسمة على نحو مطلق؛ إذ إنّ البحث، في غيابها، قد لا يفضي إلا إلى تغذية النزعة التشاؤمية أو الاستسلام لليأس.

3. وقد يستلزم الأمر، في بعض السياقات، إعادة النظر في حدود ما يُعترف به بوصفه «بحثًا»، وتوسيع نطاقه. وأعني هنا الاضطلاع بدور «الأمناء» النقيدين لتلك الفئات من الناس والحركات الاجتماعية المنخرطة اليوم في تحدّي علاقات القوة غير المتكافئة القائمة، أو فيما يُسمّى في مواضع أخرى «إصلاحات غير إصلاحية»، وهو مصطلح له تاريخ طويل في علم الاجتماع النقدي والدراسات التربوية النقدية (آبل، 2012). وهذه هي المهمة تحديدًا التي جرى الاضطلاع بها في التوصيفات الكثيفة للممارسات المدرسية الديمقراطية النقدية في «المدارس الديمقراطية» (آبل وبين، 2007)، وكذلك في الأوصاف النقدية الداعمة للإصلاحات التحويلية، مثل مدرسة المواطن والموازنة التشاركية في بورتو أليغري، البرازيل (مراجعة: آبل، 2013؛ آبل وآخرون، 2019؛ غاندين وآبل، 2012؛ رايت، 2010). وينطبق الأمر نفسه على CREA، وهو مركز بحثي متعدد التخصصات في جامعة برشلونة يُعدّ نموذجًا لكيفية بناء أجندة بحثية ثم ترجمتها إلى سياسات وبرامج تمكّن الفئات المهمّشة اقتصاديًا وثقافيًا في مجتمعاتنا (أوبير، 2011؛ فليشا، 2009، 2011؛ غات وآخرون، 2011)، وكذلك على أجزاء مهمة من كلية التربية في جامعة دبلن. كما تموضعت هذه الجهود في قلب مسارات بحث وفعل لم تكن بتشخيص الفقر والتفاوت، بل أولت اهتمامًا خاصًا للحركات والمبادرات الساعية إلى إرساء المساواة (مراجعة على سبيل المثال لينش 2022، لينش وآخرون 2009). ويتجلّى ذلك أيضًا بوضوح في الأدبيات الحديثة حول إنشاء «فضاءات ثالثة» مناهضة للهيمنة في مجال التعليم (أندرسون وآخرون، 2023). ويمكن هنا ذكر العديد من المراكز والمؤسسات الأخرى في بلدان متعددة.

4. حين أگد غرامشي (1971) أن التربية المضادّة للهيمنة لا تقوم على رفض المعرفة النخبوية بقدر ما تقوم على إعادة تشكيلها لخدمة حاجات اجتماعية تقدّمية، فإنه كان يرسم أفقًا لدور إضافي «عضوي» و«عام» يمكن أن يؤدّيه المثقفون. وعليه، ينبغي ألا ننخرط فيما يمكن تسميته بـ«الانتحار الفكري». بمعنى آخر، يتطلّب الانخراط في هذه المسائل امتلاك كفايات فكرية وبيداغوجية رصينة لمقاربة تاريخ الجدول والنقاشات المرتبطة بالأسئلة المعرفية والسياسية التربوية التي تحدّد ما يُعترف به بوصفه معرفة ذات قيمة، وما يُعدّ تعليمًا ناجحًا ومنصفًا اجتماعيًا. ليست هذه قضايا بسيطة أو هامشية، وقد جرى تطوير المهارات العملية والفكرية/السياسية اللازمة للتعامل معها على نحو متقدّم. ومع ذلك، فإن هذه المهارات عرضة للتآكل إن لم تُفعل وتُمارَس بصورة

مستمرة. ويمكننا استعادة هذه المهارات وتفعيلها من خلال توظيفها لمساندة المجتمعات في التفكير في هذه القضايا، والتعلّم منها، والانخراط في حوارات تربوية متبادلة تمكّن من اتخاذ قرارات تراعي المصالح القصيرة والطويلة الأمد للشعوب المحرومة (انظر: آبل وآخرون، 2009؛ بوراوي، 2005؛ فريزي، 1970).

5. وفي هذا المسار، يضطلع العمل النقدي بمهمة إبقاء تقاليد العمل الراديكالي والتقدّمي حيّة. وفي مواجهة الهجمات المنظّمة على «الذاكرات الجماعية» للاختلاف وللحركات الاجتماعية النقدية — وهي هجمات تجعل من الصعب على نحو متزايد الحفاظ على الشرعية الأكاديمية والاجتماعية للمقاربات النقدية المتعددة التي أثبتت قيمتها في مناهضة السرديات والعلاقات المهيمنة — يصبح من الضروري للغاية إبقاء هذه التقاليد حيّة وتجديدها، بل ونقدها عند اللزوم لما قد يعتريها من صمّ مفاهيمي أو تجريبي أو تاريخي أو سياسي، أو من حدود تعيق فاعليتها. ويقتضي ذلك تجنّب الوقوع في الاختزال أو الجوهرية، مع إلقاء اهتمام خاص لما تصفه فريزر بثلاثية سياسات إعادة التوزيع والاعتراف والتمثيل، بوصفها محاور مركزية لفهم العدالة الاجتماعية وممارستها (فريزر، 1997؛ انظر أيضًا: آبل، 2013؛ أنيون وآخرون، 2009). ولا يقتصر ذلك على إبقاء التقاليد النظرية والتجريبية والتاريخية والسياسية حيّة، بل — وهو الأهم — توسيعها ونقدها نقدًا داعمًا وبنّاء. ويشمل ذلك أيضًا إبقاء الأحلام والرؤى الطوباوية و«الإصلاحات غير الإصلاحية» حيّة، بوصفها جزءًا أصليًا من هذه التقاليد الراديكالية (آبل وآخرون، 2009؛ آبل، 2012؛ جاكوبي، 2005؛ تيتلباوم، 1993). إنّ إبقاء مثل هذه التقاليد حيّة، ومساءلتها نقديًا بروح داعمة عندما تعجز عن مواكبة الوقائع الراهنة، لا يمكن أن يتحقّق ما لم نطرح الأسئلة التالية: «لمن نحافظ عليها حيّة؟» «وكيف، وبأي صورة، ينبغي إلّا تحتها؟» إنّ جميع ما ذكرته أعلاه ضمن هذا التصنيف للمهام يقتضي إعادة تعلّم أو تطوير واستخدام مهارات متنوّعة أو جديدة للعمل على مستويات متعدّدة ومع مجموعات متنوّعة. وعليه، تزداد أهمية المهارات الصحفية والإعلامية والمهارات الأكاديمية والشعبية والقدرة على مخاطبة جماهير متباينة (آبل، 2006؛ بولر، 2008). ويقتضي ذلك اكتساب القدرة على التنقّل بين أنماط خطابية متعدّدة وصياغة الأفكار الجوهرية بطريقة تُيسّر الفهم، بدل أن تُلقى بكامل عبء التأويل على عاتق المتلقّي.

6. يجب على المرّين النقيدين أيضًا أن «يعملوا» بالتنسيق مع الحركات الاجتماعية التقدمية التي يدعمها عملهم، أو أن ينخرطوا في الحركات المناهضة للفرضيات والسياسات اليمينية التي يقومون بتحليلها نقديًا. ومن هنا، فإن الانخراط في حقل التربية النقدية يقتضي التحوّل إلى مثقّف «عضوي» أو «عمومي» وينبغي للأخير أن ينخرط في الحركات الساعية إلى تغيير سياسات إعادة التوزيع والاعتراف والتمثيل المهيمنة وأن يسخر خبرته ومعرفته دعمًا لها. كما يقتضي الأمر التعلّم من الحركات الاجتماعية ذاتها (آنيون، 2005). ومن ثمّ،

فإن نموذج "المثقف المنفصل" (مانهايم، 1936) أو المراقب من على — ذاك الذي يقف على الشرفة متأملًا (باختين، 1968) — لا يصلح إطارًا للعمل النقدي الملتزم. كما يؤكد بورديو، فإن العمل الفكري ليس ترفًا منفصلًا عن الواقع؛ فهو لا يستطيع أن يظل محايدًا أو لامباليًا أمام الصراعات التي يترهن فيها مستقبل العالم (2003، ص. 11).

7. استنادًا إلى النقاط المطروحة في الفقرة السابقة، يضطلع الباحث/الناشط النقدي بدور إضافي: إذ يتعين عليه أن يكون موجّهًا ملتزمًا بعمق، يجسّد من خلال حياته معنى أن يكون باحثًا متميزًا وعضوًا ملتزمًا في مجتمع مطبوع بالـ مساواة مستمرة. يتعين عليه أن يظهر كيف يمكن مزج هذين الدورين معًا — رغم ما قد ينشأ بينهما من توتر — بحيث يجسّد ذلك التزامًا مزدوجًا بالبحث المتميز والملتزم اجتماعيًا، وبالمشاركة في الحركات الساعية إلى تعطيل علاقات الهيمنة. ومن الواضح أنّ هذه الالتزامات لا يمكن أن تبقى منفصلة عن التدريس، بل يجب أن تتكامل معه تكاملًا تامًا.

8. وأخيرًا، تعني المشاركة استثمار الامتياز المعرفي والمؤسسي الذي يتيح موقع الباحث/الناشط. وبمعنى آخر، يقتضي الأمر توظيف الامتياز الذي يحظى به لفتح المساحات داخل الجامعات وخارجها أمام من هم مُبعدون عنها، وأمام من لا يملكون حاليًا صوتًا في تلك الفضاءات وفي المواقع "المهنية" التي يتمتع — بحكم موقعه المميز — بإمكانية الوصول إليها. يمكن رؤية ذلك، على سبيل المثال، في مسيرة برنامج "الناشط المقيم" في مركز هيفنز رايت للبنية الاجتماعية والتغيير الاجتماعي بجامعة ويسكونسن، حيث جرى استقدام ناشطين ملتزمين في مجالات متعدّدة (كالبيئة وحقوق الشعوب الأصلية والإسكان والعمل والفوارق العرقية والتعليم وغيرها) للتدريس وربط عملنا الأكاديمي بالفعل المنظّم المناهض للعلاقات المهيمنة. كما يتجلى ذلك أيضًا في عدد من برامج دراسات المرأة وبرامج دراسات الشعوب الأصلية والسكان الأصليين والأمم الأولى، التي أشركت تاريخيًا ناشطين من هذه المجتمعات بوصفهم مشاركين فاعلين في حوكمة هذه البرامج ومناهجها التعليمية داخل الجامعات.

الخلاصة

إنّ المهامّ التسع التي ناقشتها أعلاه مُتطلّبة، ولا يستطيع أي شخص أن يخرط فيها جميعًا بالكفاءة نفسها وفي الوقت ذاته. ما يمكننا فعله هو أن نواصل، بصدق ووعي، محاولتنا استيعاب التوترات والأنشطة الفكرية والشخصية والسياسية المعقّدة التي يفرضها هذا الدور. لن يكون هذا بالأمر السهل، إذ يستلزم فحصًا نقديًا عميقًا لموقعنا البنيوي وللالتزامات السياسية المعلنة والضمنية التي نحملها ولأفعالنا المتجسّدة، متى ما أخذ هذا الوعي — بكل ما ينطوي عليه من تعقيدات وتناقضات — بالجديّة التي يستحقها. ومع ذلك، إذا نظرنا حول العالم، نجد أفرادًا وباحثين ومعاهد وتحالفات ونقابات وحركات اجتماعية أدّت — وما تزال تؤدي — دورًا بالغ الأهمية في النضال المستمر لبناء تعليم يكون، تعليميًا وثقافيًا وسياسيًا، ديمقراطيًا نقديًا بحق، في الدول القائمة وفي "الدول التي هي في طور التشكّل".

أيمكننا أن نفعل أقلّ من ذلك؟

الهوامش الختامية

1. يُعدّ هذا الفصل مقتبسًا ومنقّحًا ومحدّثًا عن نصّ سابق لمايكل ديليو. آبل (2013)، هل يستطيع التعليم تغيير المجتمع؟
2. أدرك أن لفكرة «الشهادة» دلالات دينية، وهي دلالات قوية في أجزاء كثيرة من الغرب، لكن قد يُنظر إليها في تقاليد دينية أخرى بوصفها شكلًا من أشكال الإمبريالية الدينية. ومع ذلك، أفضل الاحتفاظ به نظرًا لما يتضمّنه من دلالات وأصداء عميقة داخل الحقول الأخلاقية. ومع ذلك، أرحّب بمقترحات من تقاليد دينية متعدّدة، وكذلك من مربّين وباحثين نقديين آخرين، بشأن مفاهيم بديلة يمكن أن تستدعي استجابات مماثلة.
3. تُستخدم هنا مفاهيم الاستغلال والهيمنة والتبعية بوصفها مصطلحات تحليلية تقنية، لا بوصفها توصيفات خطابية أو إنشائية. يشير المصطلح الأول إلى العلاقات الاقتصادية، ويُبنى اللامساواة، والتحكّم في العمل المأجور وغير المأجور، وتوزيع الموارد في المجتمع. أمّا المصطلحان الأخيران فيشيران إلى عمليات الاعتراف والتمثيل والاحترام و"الصوت" — وإلى الكيفيات التي تُفرض بها الهويات على الناس. وهي بالطبع تصنيفات تحليلية تُستخدم بوصفها أنماط مثالية لغراض الفهم النظري. فإنّ أغلب الشروط أو السياقات القمعية تنشأ عن تداخل مركّب بين هذه الأبعاد الثلاثة التي تتطابق مع ما تسميه فريزر (1997) سياسات إعادة التوزيع، وسياسات الاعتراف، وسياسات التمثيل.

References

- Apple, M. W. (2006a). *Educating the “right” way: Markets, standards, God, and inequality* (2nd ed.). Routledge.
- Apple, M. W. (2012). *Education and power* (Revised Routledge Classic ed.). Routledge.
- Apple, M. W. (2013). *Can education change society?* Routledge.
- Apple, M. W., Gandin, L. A., Liu, S., Meshulam, A., & Schirmer, E. (2019). *The struggle for democracy in education: Lessons from social realities*. Routledge.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (Eds.). (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Heinemann.
- Apple, M. W., Au, W., & Gandin, L. A. (Eds.). (2009). *The Routledge international handbook of critical education*. Routledge.
- Aubert, A. (2011). Moving beyond social inclusion through dialogue. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 63–75.
- Bakhtin, M. M. (1968). *Rabelais and his world*. MIT Press.
- Boler, M. (Ed.). (2008). *Digital media and democracy: Tactics in hard times*. MIT Press.
- Bourdieu, P. (2003). *Firing back: Against the tyranny of the market 2*. New Press.
- Burawoy, M. (2005). For public sociology. *British Journal of Sociology of Education*, 56(2), 259–294.
- Flecha, R. (2011). The dialogic sociology of education. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 7–20.
- Fraser, N. (1997). *Justice interruptus*. Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- Gandin, L. A., & Apple, M. W. (2012). Can critical democracy last: Porto Alegre and the struggle over ‘thick’ democracy in education. *Journal of Education Policy*, 27(5), 621–639.
- Gatt, S., Ojala, M., & Soler, M. (2011). Promoting social inclusion counting with everyone: Learning communities and INCLUDE-ED. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 33–47.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Q. Hoare & G. N. Smith, Trans.). International Publishers.
- Jacoby, R. (2005). *Picture imperfect: Utopian thought for an anti-utopian age*. Columbia University Press.
- Lynch, K. (2022). *Care and capitalism*. Polity Press.
- Lynch, K., Baker, J., & Lyons, M. (2009). *Affective equality: Love, care, and injustice*. Palgrave Macmillan.
- Mannheim, K. (1936). *Ideology and utopia*. Harvest Books.
- Teitelbaum, K. (1993). *Schooling for good rebels*. Temple University Press.
- Wright, E. O. (2010). *Envisioning real utopias*. Verso.



شارع أوجين ريغو 2
1202 جنيف، سويسرا
+41 (0) 22 908 45 47
norrag@graduateinstitute.ch

نشرة NORRAG العدد العاشر
الإصدار الإنجليزي، أكتوبر 2024
الإصدار العربي، مايو 2026

جميع أعداد المجلة هنا
www.norrageducation.org/norrag-special-issues

انضم الى شبكة نوراج
www.norrageducation.org/norrag-network

تابع NORRAG على وسائل التواصل الاجتماعي



ISSN: 2571-8010



9 772571 801003