

خطاب رئيسي في المؤتمر العالمي السادس عشر للتربية المقارنة في بكين في آب/أغسطس 2016¹

آخر التطورات في التربية المقارنة والمجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة عند مفترق القرن الواحد والعشرين

كارلوس ألبرتو توريس²
في جامعة كاليفورنيا، لوس أنجلوس

(Translated by):
Claude Wehbe, Saint Joseph University (USJ), Beirut

1. تمهيد

وُلدت التربية المقارنة في نهاية القرن التاسع عشر وترسخت كحقل معرفي أكاديمي في القرن العشرين. لكنّها مع ذلك وعلى مدى القرن العشرين، بقيت حقلاً معرفياً هامشياً ومبهماً وغير تقليدي نسبياً استلزم صقلاً وارتباطاً جديدين مع بداية العولمة.

ستقدّم هذا الخطاب الرئيسي تحليلاً يتطرق إلى مساهمات التربية المقارنة المحتملة وتحدياتها الناشئة. وسيقوم هذا الحقل المعرفي المتطور جداً بمواجهة الأدوار المحتملة التي سيؤديها المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة "المجلس" لمعالجة هذه التحديات في عالم يشهد أكثر فأكثر التبعية المتبادلة، وفي سياق إطار مؤسساتي ومهني أكثر تعقيداً وتنوعاً.

2. من العولمة إلى التربية المقارنة

إنّ حقل التربية المقارنة والدولية هو حقل مستمرّ التغيّر، وتؤثر عمليات العولمة المتعدّدة تأثيراً كبيراً على هذا الحقل وتوجّهه. وقد سبق أن كتبتُ عن أوجه العولمة المختلفة، فهي تتخذ أشكالاً مختلفة، لذا يجدر بنا فعلاً التحدّث عن عمليّات العولمة بصيغة الجمع. هنا، نودّ أن نلفت الانتباه إلى أشكال العولمة السائدة. فأحد أشكالها - الذي غالباً ما يُنظر إليه على أنّه "العولمة من الأعلى" - توطّره الإيديولوجية النيوليبرالية، ويدعو إلى فتح الحدود، وإنشاء أسواق منطوقية متعدّدة، وانتشار التبادلات الاقتصادية والمالية السريعة، ووجود الأنظمة الحاكمة غير الدولة الأمة. بدون أيّ شك، قد أثر شكل العولمة النيوليبرالية المهيمن على "الإصلاحات القائمة على التنافس"، مغيّراً بذلك السياسة التربوية في الصفوف الابتدائية والثانوية والتعليم العالي.

ويمثّل شكل آخر نقيض الشكل الأوّل فهو شكل العولمة الذي غالباً ما يوصف بأنه "العولمة من الأسفل" أو الشكل المناهض للعولمة. فالعولمة من الأسفل تظهر على نطاق واسع في الأفراد والمؤسسات والحركات الاجتماعية المتعارضة تعارضاً ناشطاً مع ما يُنظر إليه على أنّه عولمة مؤسّساتية. فبالنسبة إلى هؤلاء الأفراد والمجموعات، الشعار القائم هو: "لا عولمة بدون تمثيل". أمّا الشكل الثالث من أشكال العولمة المتعلّق بالحقوق أكثر منه بالأسواق فهو عولمة حقوق الإنسان. أضف تعبيراً رابعاً عن العولمة يتجاوز حدود الأسواق ويناهض حقوق الإنسان إلى حدّ ما، وهو يسمّى عولمة الحرب الدولية على

¹ خطاب رئيسي يُنشر في التربية المقارنة العالمية: مجلة المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة. وسيُنشر في لغات الأمم المتّحدة الست. راجع الموقع الإلكتروني <http://wcces-online.org>.

² أتوجّه بالشكر إلى الدكتور غريغ ميسيازيك والدكتور جايسون دوريو والدكتور روبرت أرنوف على تعليقاتهم القيّمة على نسخة سابقة.

الإرهاب. ويظهر شكل خامس من أشكال العولمة هو التهجين المتنامي الذي يجتاز العالم. كذلك، يظهر شكل سادس منها هو الإعلام العالمي. وأخيراً، ثمة شكل آخر من العولمة يرتبط بمبادئ مجتمع المعرفة ومجتمع الشبكة.

تؤثر أشكال العولمة هذه كلها تأثيراً عميقاً على حقلنا المعرفي. في الواقع، لا نستغرب أن التربية المقارنة والدولية تختبر ما يمكن أن نعتبره أزمة هوية. فما هي التربية المقارنة والدولية فعلياً؟ هل هي ميدان خبرة مع منهجية علمية مقارنة تشبه المنهجية التي حاول بعض أسلافنا منذ العقود المبكرة تأسيسها انطلاقاً من توجه وضعي؟ أم هي ميدان يُعنى بالنتائج العملية التي تتأتى عن إفراض الابتكارات واستعارتها بين الأنظمة التربوية؟ أم هي ميدان يُعنى بتدويل التربية ومنتجات التربية العالمية على المواطن في العالم؟ هل "كلّ ما هو مذكور أعلاه" – تلك العبارة الشهيرة في الكثير من أدوات الدراسات الاستقصائية – هو الجواب السهل الذي يساعد في الحقيقة على تقادي الأسئلة الفعلية؟ سأعالج بعض هذه المسائل أدناه.

لقد تطوّر الميدان منذ بداياته المترعزة وسجّل وفق معظم المعايير تقدماً على الصعيد الدولي مع درجة معقولة من المأسسة والاحترام الأكاديميين. ولكن، بالرغم من التقدم، ما زالت الأسئلة المستمرة عن الهوية تحاصر هذا الميدان والكثيرين من ممارسيه. وإذا سمحتم لي أن أدرس هذا الوضع من منظور "ماركس"، فسأظهر مناقشات عدة في التربية المقارنة "فقر النظرية" في هذا الميدان.

فإن المناظرات حول نظرية التربية المقارنة ومنهجيتها، بدلاً من أن تعرض التقدم الجديد في النظرية والمنهجيات، تشدّد في النهاية على الحاجة إلى تعريف فكري أفضل لهذا الميدان، لا سيّما لجهة ما يُعتبر طرق تعليم أفضل، وأبحاث وصنع سياسات في هذا المجال، وكذلك ما يُعتبر فنّ التربية المقارنة والدولية.

لن نرودنا عمليات العولمة بالأجوبة عن هذه الأسئلة. بدلاً من ذلك، تسلط العولمة الضوء على الميدان وتحدّاه ليجيب عن السؤال التالي: ما هي الأفضلية النسبية للتربية المقارنة في فهم سياق التربية الاجتماعي المتغيّر وبعض المعضلات العالمية المتعلقة بالإنصاف والمساواة ونوعية التربية في أرجاء العالم؟ هل تتجدّد أهمية التربية المقارنة والدولية بصفتها ميداناً علمياً واستقصائياً مع زيادة الترابط بين المجتمعات كلها؟ لا يعني هذا الإطلاق أن العولمة قدّمت لنا عالماً أكثر تجانساً، بل إنّ العكس قد يصحّ أيضاً في مجالات عدة. باختصار، إذا كانت العولمة عموماً تعبيراً عن أن الرأسمالية العالمية تحكم العالم، يبقى المجال متاحاً للانشقاق. بالإضافة إلى ذلك، تظهر عمليات متفرقة من حركات الناس وتجددهم الثقافي، وهي عمليات ليس من السهل أن نحشرها ضمن نمط حياة نيوليبرالي بقياس واحد يلائم الجميع، لا سيّما عندما تؤدي العولمة النيوليبرالية إلى تهميش غالبية سكان العالم وإفقارهم، بدلاً من أن تدمجهم على قدم المساواة.

وقد يسأل المرء إذا كان استفزازياً: هل إنّ التربية المقارنة بصفتها ميداناً، جاهزة للتخلّي عن تلك البيئة الملائمة المريحة غير الواعية، هل هي جاهزة للتخلّي عن وضعها كقناة مترسبة في العلم تتضمن علماء وتكثف أطيبين يأتون من حقول معرفية متعدّدة ذات توجه دولي ومقارن؟ ألم تعدّ التربية المقارنة مجرد انعكاس أشخاص يجوز أنّهم لم يجدوا بيئة مهنية أو أكاديمية أو مؤسّساتية أفضل من سواها في مكان آخر (أم أنّهم لم يكونوا بارعين بما يكفي ليفعلوا ذلك في مجالات حقول معرفية، لا سيّما في الفترة الأولى)؟ مع ذلك، كما ذكرت في كتابي بعنوان *Education, Power and Personal Biographies*، إذا خدشنا سطح نظرية معيّنة، فسندج سيرة ذاتية. فسيرات أسلافنا الذاتية صنعت من التربية المقارنة مهنة راسخة وحقلاً معرفياً وميداناً راسخين. لا شكّ في أنّ المرّبين في التربية المقارنة، مثلهم مثل منظورات التربية الأكثر دقة، استفادوا من الازدهار الاقتصادي في الخمسينات والستينات، وبعد ذلك من الاستقرار الاقتصادي اللاحق ومن المأسسة الأكاديمية في المجتمعات الرأسمالية المتقدّمة. فهذه الاعتبارات المقترنة ببناء المعرفة المتواصل، بدلاً من مجرد التفوق، ساعدت على وصول هذا الميدان إلى مكانته الحالية.

يبقى أنّ مسائل المساواة والإنصاف ونوعية التربية، مهما كانت مزعجة، هي بمثابة تحدّيات مستمرة تواجهها التربية المقارنة لأنّ الأسئلة عن الهوية لن تتلاشى أبداً. ويجدر بنا أن نبقى موجّهين نحو حقائق زمانها التاريخية الجديدة ومدركين هذه الحقائق.

أمّا تداخل الحقول في التربية والعلوم الاجتماعية فقد بلغ مستوى لم يسبق له مثيل. فمساهمات التربية المقارنة والدولية تبدو أشبه بشرط مسبق لأيّ تحليل جدّي يتناول الديمقراطية والمواطنة والتعددية الثقافية، وهي ثلاثة عناوين نموذجية أعدّها وحرّى بها أن تشكل جزءاً لا من عدة الأدوات النظرية والمنهجية فحسب، بل أيضاً من شغفنا الفردي إذا أردنا عالماً أفضل وأكثر مراعاة وعدالة، عالماً تسود فيه الأخلاقيات والتنمية المستدامة.

الأمر الذي يبدو جديداً اليوم هو أنّ العولمة أطلقت بقوة مسألة الأبعاد الدولية والمقارنة في التربية في معظم مجالات التخصص، متجاوزة بذلك حدود خيال علماء التربية المقارنة وممارسيها الأكثر جموحاً. مع ذلك، لا يأتي هذا الوعي بدون ثمن، فالجهد المبذول لمعرفة ماهية عمليات العولمة المتعدّدة وأصولها ونتاجها على التربية، إذا تحدّثت عن مجالنا وحده، يكشف تعديدية في الأجوبة والمقاربات والتحليل. لكنّ هذا المجهود الرامي إلى الفهم يفتقر حتى الآن إلى نتاجات أبحاث اختبارية ومقارنة دولية ملموسة. وفي عالم أكاديمي يقلّ فيه تمويل الأبحاث يوماً بعد يوم، من شأن هذا الأمر أن يثير القلق.

نعود إذًا إلى الوضع السابق. فالنظرية المحدودة والبحث الاختباري المحدود يهزمان هدف التربية المقارنة بصفتها ميداناً فكرياً لتحليل العولمة والحركات المناهضة للعولمة. ويصحّ هذا أكثر فأكثر إذا تجاهلت الحركات الداعية إلى العدالة والمساواة الاجتماعيين في العالم. فصحيح أنّ النيوليبرالية تنادي بالعولمة نموذجاً جديداً من العلاقات الاجتماعية في أرجاء العالم، إلا أنّ بفاع الأرض أو المناطق في البلدان ليست كلّها معولمة بالطريقة والحدّة والوجهة نفسها. أضف أنّ بعض المناطق (وبعض الأنظمة التربوية) غير معولمة على الإطلاق.

ولكن، طبعاً، دائماً ما يعتمد الجواب عن نتائج العولمة والحركات المناهضة للعولمة على الإطار الذي نستعمله في تحليلها. وأتصوّر أنّ خبيراً من البنك الدولي أو من منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي من جهة، وفلاحاً فقيراً لكنّه مسييس من "حركة الفلاح بدون أرض" في البرازيل من جهة أخرى، قد ينظران إلى عمليات العولمة من منظورين مختلفين وينتظران منها توقّعات مختلفة جذرياً.

صحيح أنّ الكتابات الكليّة تضررت إثر عاصفة ما بعد الحداثة ويرى البعض أنّ معالجتها مستحيلة. لكنّ نقبل أنّ هذا الواقع هو مجرد بناء اجتماعي وأنّ كلّ بناء اجتماعي جيّد هو بجودة البناء التالي، أو أنّ المقومات التي تشكّل شخصيتنا وأفعالنا والأمور التي نناضل في سبيلها هي مجرد كتابات مركّبة ومغمّسة في انعطاف لغوي، يمكن أن يفهم كما لو أنّنا، نحن العلماء في التربية المقارنة، نتقبّل هزيمة العقل.

إنّ عمليات العولمة المتعدّدة لا تتوافق فحسب مع تحدّ وأزمة جديدين تواجههما التربية المقارنة بصفتها ميداناً. فالسجل حول العولمة ووجود الحركات المناهضة للعولمة يقدّمان لنا فرصاً جديدة لإجراء تحقيقات مقارنة عبر ثقافية جديّة عن العولمة في التربية ولبلورة منهجياتنا ونظريّاتنا.

في مواجهة هذه التحدّيات، هل سنتمكّن من إيجاد جواب أفضل على سؤالنا المستمر: من نحن، وما هي المساهمات، أو الميزة الفارقة إذا صحّ التعبير، التي يستطيع المرّبون في التربية المقارنة تقديمها في العلم من أجل تحسين العالم؟ أخشى أنّ المسألة لا تقتصر على تعلّم مجال الأبحاث ومهارات التعليم. فالجواب المتّسق عن هذه الأسئلة يستلزم قبل كلّ شيء رؤية وحكمة وسخاء وتعاطفاً.

ولكن، للأسف، ما زال بعض العلماء في ميداننا يؤيّدون نصوصه الفرعية. والغريب أنّ الكثير من التصريحات العلنية والتقاليد الاستعمارية والإمبريالية، ولا سيّما تصريحات حكومات ومؤسسات دولية وثنائية الأطراف كثيرة، لا تتوفّر فيها هذه الموارد والقيم.

3. رحلة واضع نظرية نقدي كرئيس المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة

أودّ أن أحدّثكم اليوم بصفتي رئيس "المجلس" وقد انتخبني بطريقة ديمقراطية ثلثا جمعيات التربية المقارنة في تموز/يوليو 2013 في المجلس العالمي الخامس عشر لجمعيات التربية المقارنة في بوينس آيريس - الأرجنتين، مدينتي الأم. يشرفني أن أخدم كرئيس. وأودّ في هذا الخطاب الرئيسي أن أشارككم بعض التعاليم التي تعلّمتها في "المجلس" ومن 40 سنة في العمل التربوي بصفات متنوّعة. وتتعلّق هذه الرسالة أيضاً بآرثي، لكنّ الأهمّ بأشواط هو تعلّقها بمستقبل التربية المقارنة والدولية ومستقبل "المجلس".

ففي أثناء التحقيق في وضع "المجلس"، سافرت على نطاق واسع، ربما أكثر من أيّ رئيس سافر على الإطلاق لزيارة الجمعيات وأعضاء جمعيات التربية المقارنة، ولإلقاء خطابات رئيسية أحياناً في اللقاءات السنوية. وقد سافرت في الأغلب بالموارد الماليّة التي زوّدتني بها جامعة كاليفورنيا، لوس أنجلوس بدلاً من استعمال موارد "المجلس" المالية المحدودة.

لقد زرت 17 جمعية في 6 قارّات في فترة رئاستي. ويمكن أن يساوي سفري بصفتي رئيساً وعالمياً مجموع رحلات كثيرة حول العالم، باعتبار أنّ رحلة واحدة حول محيط الأرض يساوي 24,901,55 ميلاً، أو إذا اعتبرنا أنّ كوكب الأرض كرة مسطّحة، فسيعني هذا أنّ الأرض مسطّحة على طول المحور من القطب إلى القطب بحيث يتواجد نتوء حول خط الاستواء. وينجم هذا النتوء عن دوران الأرض وينتج عنه أن يكون قطر خط الاستواء أكبر بـ 43 كلم (27 ميلاً) من قطر القطب إلى القطب. إذًا، بحسب المكان الذي سافرت منه، أكون قد اجتزّت رقماً مختلفاً من الأميال يتراوح بين 24,901.55 و 27 ألف ميل.

وقد كان لي مصدر آخر للتعلّم من خلال العمل مع اللجنة التنفيذية والمكتب، وتفهمّ الألام المتزايدة التي سبّبتها تغييراتي في مأسسة "المجلس" وتمهينه. فحلّ النزاعات يفتح المجال لمنظورات مذهلة ويحفّز الخيال المبدع.

وأتكلم أيضاً على أساس خبرة حياة بكاملها مكرّسة للعمل في التربية المقارنة. فقد التحقّت بالمجلس الدولي لتبادل العلماء في العام 1980 بصفتي طالباً متخرّجاً في جامعة ستانفورد، وأصبحتُ رئيسه في منتصف التسعينات بعد 10 سنوات من نيلي شهادة الدكتوراه.

مع ذلك، لم يقتصر عملي على التربية المقارنة والدولية بل تشاركت عملي الأكاديمي مع ميادين نظرية واختبارية أخرى مثل علم الاجتماع السياسي للتربية الذي ساعدت على صياغته في الثمانينات، والدراسات عن علم أصول التعليم النقدي وفق باولو فرييري، والنظرية النقدية على طريقة فرانكفورت في التربية، وعملي على التعددية الثقافية والعولمة ومعنى النيوليبرالية الشائع الجديد والتربية في أميركا اللاتينية.

وأتكلم أيضاً بصفتي بروفسوراً مميّزاً في التربية وشاغلاً كرسي اليونسكو في جامعة كاليفورنيا، لوس أنجلوس للتعليم العالمي وتعليم المواطنة العالمية. إنه لشرف عظيم لي أن أشغل أول كرسي في اليونسكو وافق عليه نظام جامعة كاليفورنيا في تاريخه. فبفضل سخاء دافعي الضرائب في كاليفورنيا، كان في تصرفي في كل سنة من سنوات إدارتي، حوالي 125 ألف دولار من مساهمات مؤسساتية من جامعة كاليفورنيا، لوس أنجلوس، وهذا ما سهّل عليّ تكريس نفسي للعمل كرئيس فيما أعلم وأجري أبحاثاً في الجامعة. كذلك، فإنّ هذا التمويل ساهم في دفع راتب مساعد الرئيس، وهو حالياً الدكتور جايسون دوريو الذي تعرّفتم إليه بالتاكيد عبر الرسائل الكثيرة التي تبادلها معكم في السنوات الثلاث الأخيرة نيابة عني.

وأتكلم بصفتي كاتباً غزير الإنتاج في ميادين تخصصي. في ميداننا بالتحديد، أشرّف بالتعاون مع دار نشر روبرت أرنوف لنشر كتاب *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local* الذي هو حالياً، بالتعاون مع ستيفن فرانز، في طبعته الرابعة مع ترجمة إلى الإسبانية والبرتغالية والصينية ولغات أخرى. ويمثّل هذا الكتاب كما يشير إليه عنوان المؤتمر العالمي مرجعاً في ميداننا.

وأتكلم أيضاً بصفتي مفكراً في الشؤون العامة مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بجمعية النظرية النقدية، بروحية مدرسة فرانكفورت، وبعلم أصول التعليم النقدي، بروحية باولو فرييري. وأتصور أنّ الجمعيات التي اختارتني حتى أترأس "المجلس" قد عرفت أنني سأطبق مبادئ النظريات المشيدة على النضال في سبيل التحرير في إدارة هذا المجلس، بما أنني واضع نظرية نقدي.

من الممكن أنّ من قرأوا مؤلفاتي يفهمون أنّ واضع النظرية النقدي لا يستطيع الفصل بين التحليلي والمعياري، وبناء عليه، لا يستطيع الأكاديميون الذين يعتمدون هذه التقاليد أن يكونوا مشاهدين ينظرون إلى الواقع بتهمك وسخرية فيما يستمتعون بامتيازاتهم، أو تكنوقراطيين يطبقون بتصلب نماذجهم في الهندسة الاجتماعية بدون أن يأخذوا في الاعتبار الضرر الذي تلحقه بالبلدان والمجتمعات والأفراد.

اسمحوا لي أن أقول إنّ تناقض الواقع يؤدّبنا بعمق نحن واضعي النظريات النقديين في المجتمع، فهذا هو السبب الذي يدفعنا إلى التعليم وإجراء الأبحاث وتقبل المسؤوليات في الإدارة لتغيير العالم نحو الأفضل، لا لإعطاء نسخة جديدة عنه. أودّ من هذا المنبر المؤسساتي وبصوتي الشخصي أن أقدم منظوراً تاريخياً قصيراً عن التربية المقارنة والدولية ثم أناقش دور مجلس جمعيات التربية المقارنة في المستقبل.

4. التربية المقارنة والدولية: منظور تاريخي موجز

كان أسلافنا الوضعيون مهوسين بهدف تطوير المنهجية المقارنة، وتطبيق القوانين والتعميمات لفهم التربية. ومع أنّ هذا الهوس كان مفيداً في إرساء هذا الحقل المعرفي ومأسسة المقررات في الجامعات، إلّا أنّ معظمهم فشل في ربط هذا المجال الناشئ بالمناقشات حول أسس التربية الاجتماعية، لا سيّما في الربع الأول من القرن الماضي الذي شهد مساهمات جون ديوي الذي ليس ممثلاً بشكل جيّد بين مؤسسي هذا الحقل المعرفي.

فقد أمضى دوي عدداً من السنوات يدرس التغيرات التربوية المهمة ويساهم فيها، ودرس و/أو زار في مسيرته الأكاديمية المثمرة التغيرات التربوية في المكسيك الثورية، أول ثورة اجتماعية في القرن العشرين، والثورات في الاتحاد السوفياتي والصين، من ضمن عمليات تغيير اجتماعية أخرى.

وأما في أميركا اللاتينية الحبيبية، فأذكر أنه لم تُجرَ حتى الآن دراسة منهجية عن مساهمات دومينغو فوستينو سارميانتو الذي طوّر مساهمات تضعه فعلاً في مرتبة أحد رواد التربية المقارنة والدولية في العالم بأسره، وذلك في النصف الأول من القرن التاسع عشر.

فسارميانتو كان عبقرياً ومثيراً للجدل في آن معاً. ومع نشر كتاب *Facundo* في العام 1845، دشّن سارميانتو تقليداً أدبياً مثيراً للجدل لكنّه مهمّ، حتى إنني أجرؤ على القول إنه تأسيسي ليس فحسب بالنسبة إلى الأدب الغاوتشي (أدب يعكس عقلية "الغاوتش" المعادل لراعي البقر الأميركي) الذي يأتي جزئياً كتجاوب مع حجّته عن التوتّرات بين الحضارة والبربرية، بل أيضاً بالنسبة إلى الأدب الأرجنتيني بحدّ ذاته.

وكان سارميانتو منفيّاً ورحالة عريقاً سافر وتعلّم من الآخرين، وهذان نشاطان حدّدهما اليونانيون في الماضي على أنّهما دور الفيلسوف. فالترحال والتعلّم يمثلان جوهر الفلسفة.

ثم زار سارميانتو أوروبا بين العامين 1845 و1848 في خضم الثورات الاجتماعية التي درسها ماركس في مقالة "انقلاب نابليون بونابرت في 18 برومير"، وزار الولايات المتحدة وقصد 21 ولاية، واكتشف هوراس مان في بوسطن الذي كان آنذاك مديراً مشرفاً على التعليم الرسمي في ولاية ماساشوسيتس. ومان هو الذي عرض على سارميانتو مبادئ نموذج التعليم الرسمي التي كان يبحث عنها. أما سارميانتو الذي أصبح رئيس الأرجنتين السابع فكان عصامياً، رجلاً ذاتي التعليم بحث عن نموذج التربية الملائم للأرجنتين الناشئة، الدولة الأمة في فترة ما بعد الاستعمار.

ثم زار سارميانتو الولايات المتحدة مجدداً بصفة وزير مفوض وسفير فوق العادة إلى الولايات المتحدة، بالتزامن مع نهاية الحرب الأهلية واغتيال لنكولن. وتعلم في الولايات المتحدة أن العبودية فظاعة يجب إبادتها عن وجه الأرض وأن المساواة بين الجنسين ضرورية للإنجاز من خلال التربية لبناء المواطنة. ودعا عدداً كبيراً من المعلمين للحضور إلى الأرجنتين بهدف التعليم بالرغم من انتمائهم جميعاً إلى الطائفة البروتستانتية واحتمال أن يلقيين استقبالاً سيئاً في بلد كاثوليكي ناشئ. وقام سارميانتو بجولاته السياسية والتربوية في خضم الاضطرابات الاجتماعية والسياسية في زمانه.

ولما نشر سارميانتو خلاصة رحلاته في كتاب بعنوان *Popular Education* في العام 1849 وابتدع التعليم الرسمي في أميركا اللاتينية، أصبح عن غير قصد ممارساً لحقل معرفي غير موجود: التربية الدولية والمقارنة.

فبالنسبة إلى سارميانتو، يشكّل التعليم الرسمي السبيل المثالي لتعليم المواطنين الذين سيهيّدون الدولة الأمة، وقد جاء في كتابه السابق ذكره (1849) أن اعتماد سياسة المساواة هو "أساس التنظيم الاجتماعي". وكما ذكر معلقون كثير، فقد صرح سارميانتو، تماشياً مع الثورات الديمقراطية في القرن التاسع عشر، أن "من واجب كل حكومة أن توفر التعليم لأجيال المستقبل فلا يمكننا إجبار جميع الأفراد في الجيل الحاضر على تلقّي الإعداد الفكري الذي يتضمّن ممارسة الحقوق المنسوبة إلى المواطنة."

ويعد أن ذاق مرارة اللحظة المناهضة للفكر المهيمنة بوضوح في بلاده، صرح أن "الامتناع عن تعليم الأجيال الجديدة سوف يتسبّب في استمرار الشوائب التي تعانيها منظمتنا الحالية" (صفحة 26).

وأما ريكاردو بيغليا فقد قام في نصّ جميل بعنوان *Notes on Facundo* بتكريس سارميانتو بصفته أحد المفكرين الرواد الأوائل في التربية المقارنة. فبالنسبة إلى سارميانتو، "إن المعرفة تعني المقارنة وكلّ شيء يصبح منطقياً إذا استطعنا إعادة بناء المقارنات بين ما نريد تفسيره وبين مسألة أخرى سبق أن صدر الحكم عليها وكُتبت" (صفحة 17).

سامحوني على هذا الاستطراد التحليلي الظاهري في الحديث عن سارميانتو لكنّه بدا على صلة بالموضوع في لقاء متخصصين في التربية الدولية والمقارنة، خصوصاً أن شريحة كبيرة من تاريخ التربية المقارنة قيل من منظور بلدان الشمال لا من منظور بلدان الجنوب.

وفي مرحلة ثانية، لنقل منذ 50 إلى 60 سنة، تتنامى التربية المقارنة وترافق الرؤية الجديدة التي تقترح حقلاً معرفياً جديداً نسبياً في اقتصاديات التربية. فهذه هي اقتصاديات التربية التي لا تنظر إلى التربية كنفقات بل كاستثمار يفيد إلى حدّ كبير في تشكيل الرأسمال البشري.

وتتزامن هذه الرؤية مع التفاعل الذي رافق هزيمة النازية والمنظورات الديمقراطية الجديدة التي ستسود في ديمقراطيات النظام العالمي المتقدّمة فتتزايد الفرص التربوية والنفاذ إليها وتمويلها، الأمر الذي يؤثّر تأثيراً كبيراً على معظم النظام العالمي. وتبرز اليونسكو بمثابة مؤسسة تعزّز الديمقراطية وحقوق الإنسان وتروج لمقومات التربية والثقافة الأساسية فلا نستغرب أن طلاباً كثيراً في التربية المقارنة يجدون وظائف في اليونسكو.

أما هذا الجيل من مطبّقي منهجية المقارنة فقد تطوّر في سياق أولى مراحل الحرب الباردة في نهاية الحرب العالمية الثانية. لذا، يتسم الكثير من هذه المساهمات بالصراع بين العالم الرأسمالي الغربي بقيادة الولايات المتحدة من جهة، وبلدان الكتلة السوفياتية مع ولائها لمشروع شيوعي من جهة أخرى. وجرّت محاولات لمواجهة الشيوعية في العالم الثالث لا سيّما مع الأخذ في الحسبان عملية إنهاء الاستعمار في آسيا وإفريقيا وأوقيانيا.

لكن بما أن المعرفة ليست أحادية الاتجاه، ظهرت تأثيرات مهمة من العالم الثالث في هذه المناقشات، لا سيّما تلك التي صارت المعروفة لاحقاً بـ "معرفة بلدان الجنوب". نأخذ على سبيل المثال عمل هو تشي مين السياسي والتربوي مع تصريحاته الواعية: "تذكروا، العاصفة هي فرصة جيّدة يعتمها الصنوبر والسرو لإظهار قوتها واستقرارهما". وبمواجهة علم أصول تعليم المقومين، أصبحت مساهمات باولو فرييري عالمية. أما أعمال جوليوس نييري من تانزانيا، أحد أبرز الشخصيات في إفريقيا، الذي كان سياسياً شديد الذكاء وصاحب مبادئ راسخة، فقد ألهمت أجيالاً من العلماء بمن فيهم نحن في الأرجنتين المتنبّهة للغاية إلى عملية ما بعد الاستعمار في إفريقيا. وكان معروفاً بأنه "المعلم" الذي رأى التربية على أنها منطق الممكن.

في الواقع، لقد منحنا إفريقيا شخصيات بارزة في التربية والتحرير الاجتماعي مثل نلسون مانديلا وأمليكار كابرال. فمانديلا الذي أمضى أكثر من عقدين مسجوناً على أساس أنه "إرهابي"، كان بعد تحريره مهندساً المصالحة في إفريقيا. أما أمليكار كابرال فقد أثر كتابه *Weapon of Theory* على جيلي بكامله، جيل من الناشطين والمربين في الأرجنتين.

ولا ننسى إيفيتا، إحدى أبرز المناضلات في سبيل مساواة المرأة في أميركا اللاتينية، أو روزيتا فاينشيلوم زيروفيتش. فقد كانت روزيتا زيروفيتش معلمة ريفية ومناضلة في نقابة العمال طوال أكثر من 70 سنة، وطردت مراراً من عملها في التعليم والإدارة إما لأنها كانت اشتراكية، وإما لأنها لم تتفق مع حكومة بيرون، وإما لأنها كانت يهودية بكل بساطة. أضف أنها في الـ 81 من عمرها في العام 1994، وبالرغم من تدهور صحتها، عملت ممثلة فدرالية في إصلاح الدستور الأرجنتيني مع اهتمام خاص بالتغيرات في قانون التربية.

تطول قائمة أسماء المساهمين في المغامرة التربوية، لا سيما أسماء الذين حاربوا في سبيل التغيير الاجتماعي وافتلتهم قوات الإرهاب الفعلية، إرهاب الدولة. بما أنني أرجنتيني منفي من إحدى الأنظمة الدكتاتورية الأكثر إجراماً في المنطقة، أريد أن أكرم أسماء المربين المجهولين الذي قتلوا بسبب معتقداتهم أو ممارساتهم التربوية، أسماء المعلمين الخفيين العاملين في الخنادق في بقاع الأرض الأكثر انعزلاً وخطورة، الذين ما كانوا ليحلموا حتى بحضور مؤتمر مماثل للانخراط في مناقشات حيوية عن التربية. إنهم يجعلون هذا العالم مكاناً أفضل، ويجعلون طلابهم مواطنين أفضل.

بالإضافة إلى القادة الاستثنائيين، قدم العالم الثالث أنظمة تربوية بدأت تُظهر علامات الاستقلالية، مشكلة أنظمة تعليم وطنية جماعية على مستويات لم يسبق لها مثيل. فالتقارب أو التشاكل المؤسسي وفق التعبير التنظيمي أدى إلى تحديث محللين عدة، لا سيما أولئك المرتبطين بالمؤسسية الجديدة، عن الثقافة العالمية.

في ظلّ الروحية المثالية السائدة في الستينات، ظهر جيل آخر من مطبقي منهجية المقارنة الذين سعوا إلى ابتكار رؤية بديلة عن التربية. وتضمن ذلك انتقاداً للتقليد الوضعي لحقلنا المعرفي، وعننى أيضاً إعادة التفكير في أبعاد هذا الحقل المعرفي الذي يشتمل على علوم إنسانية واجتماعية، ودراسات مناطق، ومنهجيات متعددة، وميل إلى دراسة اللغات العامية بمثابة شرط لا بد منه لتطوير علم شامل ومقارن أو حتى لإجراء أبحاث اختبارية. وعننى عن القول إن هؤلاء المطبقين لمنهجية المقارنة الديمقراطيون الاجتماعيون كانوا ينتقدون الرأسمالية التي لا تعرف القيود.

لكنني شخصياً لم أعتبر قط التربية الدولية والمقارنة على أنها حقل معرفي، بل أعرفها بأنها غطاء متداخل الحقول المعرفية وميدان متداخل الحقول المعرفية.

الجدير بالذكر أنه، في فترة الستينات والسبعينات، تعرّض للنقد الكثير من التطورات النظرية والمنهجية السائدة في الجيل الماضي، بما في ذلك تدقيق في معدلات العودة إلى الدراسات التربوية (هوس فعلي لدى جيل السبعينات والثمانينات وحتى التسعينات)، ودفاع عن خيارات جديدة مثل التعليم غير الرسمي والشعبي، والتعليم الثوري، وظهور التعددية الثقافية، وسأصف ذلك في عبارة واحدة معيداً صياغة ما قاله فريدي ريكور: معرفية الشك.

فمعرفية الشك عبارة عن الشك دوماً في أنّ أيّ علاقة اجتماعية تتضمن أمثلة عن السيطرة كما علمنا فريدي في *Pedagogy of the Oppressed*، ولكن أيضاً ألبرت ميمي، وفرانز فانون، وحركة الوعي السوداء مع فكر ستيف بيكو الفريد، أضف إليهم طبعاً الفيلسوف الفرنسي الأساسي بول ريكور الذي علم طيلة سنوات في جامعة شيكاغو.

لم يكن قط جيل النقاد هذا في التربية المقارنة كثير العدد، وقد عاشوا فعلاً في حالة توتر متصاعدة مع أختهم، الجيل التكنوقراطي الذي نشأ في ظلّ مؤسسات النظام العالمي مثل البنك الدولي، ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، وبعض الوحدات المتخصصة في نظام الأمم المتحدة. ولكن، مع أنّ هذه المؤسسات لم تختراع النيوليبرالية، إلا أنها ساعدت على حمايتها باعتبارها المنطق المسيطر في الاقتصاد السياسي، والسياسات، والثقافة، ولا سيما التربية.

ومع سقوط جدار برلين، فازت التكنوقراطية النيوليبرالية بمكان في مجالي العلم والتربية وأصبحت "مجموعة نموذجية" *Modelo para Armar* كما يقول كورتازار. فهذا نموذج يفضل تماماً حركة الخصخصة والاختبار الموحد مع حركة بديهية من "المساءلة" وحالة التقييم.

يوشك جيل الستينات هذا على التقاعد أو أنه قد تقاعد أصلاً في بداية القرن، فسيرته المهنية عاشت وهي تدمج مسألتين ضاعفتين مهمتين: فمن جهة، هذا الجيل يؤمن بإيديولوجية اجتماعية ديمقراطية قائمة على دولة الرفاه، وبالتالي أصبح هذا الجيل صرصاراً ثقافياً وتربوياً في التربية المقارنة، شبيهاً بـ"الصرصار غريلو المتكلم" في رواية "بينوكيو". ومن جهة أخرى، اختبر هذا الجيل منذ الثمانينات إيديولوجية تكنوقراطية ونيوليبرالية متنامية أصبحت مهيمنة ومعززة مع العولمة. وكان هذا التعايش الإيديولوجي غريباً، فإلى جانب تعايش الديمقراطيين والنيوليبراليين الاجتماعيين، جمع هذا الميدان عدداً لا يحصى من منظورات أخرى تتضمن اشتراكيين، وماركسيين، وتحرريين، ومدرسين نقديين، وحركات نسائية متنوعة، وعلماء دراسات إثنية وعرقية، وأكاديميين في دراسات المناطق، ومفكرين مرتبطين بجمعية النظرية النقدية، وعلماء يميلون إلى ميدان الأعمال.

أما العقد الأول ونصف العقد الثاني من القرن الجديد فيقدّم لنا صورة معقّدة للغاية. فالتربية المقارنة والدولية أدخلت في الأكاديميات، لا سيّما في العالم الصناعي المتقدّم، لكنّها لا تنتمي في الجامعات. ونمو التوظيف في هذا الميدان المتداخل الحقل لا يطال الأكاديمية بل المؤسسات الأخرى، بما فيها النظام العالمي المؤسساتي للمؤسسات الثنائية الأطراف والمتعددة الأطراف، ووكالات إدارة الدولة المحلية والمناطقية المسؤولة عن الأبحاث والتخطيط في التربية، والحركات الاجتماعية عبر الوطنية، والمنظمات غير الحكومية الوطنية وعبر الوطنية.

ليس الوقت وقت تشخيص أزمت الحضارات التي تمثّل مفترق طرق خطيراً ارتقبه غابريال غارسيا ماركيز في خطابه عند قبوله جائزة نوبل في العام 1982 لما قال:

"في يوم مثل هذا اليوم، قال أستاذي وليام فوكنر: "أرفض تقبّل نهاية الإنسان". وما كنت لأستحقّ الوقوف في هذا المكان الذي كان مكانه لو لم أدرك تماماً أنّ المأساة الجسيمة التي رفض الإقرار بها منذ 32 سنة، أصبحت الآن للمرة الأولى منذ بداية الإنسانية مجرد احتمال علمي بسيط. وفي وجه هذه الحقيقة المهولة التي بدت بالتأكيد مثالية بحثة عبر الأزمنة البشرية، نحن، مخترعي الحكايات، نحن الذين قد نصدّق أي شيء، نشعر بحقنا في تصديق أنّ أوان الانخراط في ابتكار المثالية المعاكسة لما يفت بعد: حياة مثالية جديدة وجارفة حيث لا يستطيع أيّ إنسان فيها اتّخاذ القرار عن الآخر حول طريقة موته، وحيث سيثبت الحب أنّه حقيقي والسعادة أنّها ممكنة، وحيث الأعراق المحكوم عليها بمئة سنة من الوحدة ستحظى أخيراً وإلى الأبد بفرصة ثانية على الأرض."

أنا أتبنّى كلمات غارسيا ماركيز هذه وأرجو أنّ مثاليته ستكون المصير الحتمي لمثالية التربية المقارنة.

لكن ماذا تعلّمنا طوال هذه المئة سنة ونيف من التربية المقارنة؟

لقد عبّر زميلي وصديقي روبرت أرنوف أفضل تعبير في مقدّمة كتابنا *The Dialectics of the Global and Local*: نحن تعلّمنا العمل في ثلاثة توجّهات واسعة تكمل بعضها بعضاً.

أولاً، التوجّه العلمي الذي ساهم كثيراً في بناء النظريات وتعزيز المنهجيات المعرفية والعلمية في التربية المقارنة. وقد ألهمت هذه المقاربة التربوية عبر الحدود الوطنية وأحد نتائجها الأكثر بداهة، الدراسات، ما أدى إلى ابتكار قواعد بيانات طولية تسمّى اليوم مع الترخيم في مهنتنا: البيانات الضخمة.

وأما البُعد الثاني الذي دعاه أرنوف البُعد الواقعي، فهو كيف يسعنا اكتشاف ممارسات أخرى يمكن أن تُطبّق في مجالنا؟ من خلال طريقة دعاها فيليب ألتباخ منذ سنوات كثيرة "الإقراض والاستعارة"، أي إقراض الممارسات والتقنيات التربوية واستعارتها. وهذا المفهوم ليس جديداً بل هو قائم منذ آلاف السنين. ولكن، اليوم فحسب يمكننا تغليف فكرة مماثلة في أحد أبعاد البوتقة المتداخلة الحقول. وقد ترافق هذا المفهوم مع فكرة "الممارسات الفضلى" أو الممارسات الجيدة التي، إذا اقترنت بالسياق اقتراناً ملائماً، يمكن أن تساعد على تحسين الأنظمة في الدول أو المناطق الأخرى.

ونصل أخيراً إلى بُعد التربية الدولي، وهو بُعد عالمي بامتياز. فتدويل الممارسات التربوية صار استجابة للعولمة وإحدى ممارساتها المؤسساتية الأكثر وضوحاً. وفي بُعد التدويل هذا، يتطلّع المرء إلى بناء وعي عالمي عن التضامن والسلام.

أودّ أن أصدّق أنّ هذا المنظور أو التوجّه الثالث، بالإضافة إلى تعزيزه انتشار التربية عبر الأوطان، يروّج الفهم المتبادل والمفهومية الفضلى بين المجتمعات والثقافات واللغات، ويمكن أن يساهم في صون السلام العالمي، والتربية للمواطنة العالمية، كما يروّج هذا التوجّه الثالث تطوّر الوعي والفهم العالميين.

في وجه هذه التقاليد والتعاليم، أيّ دور يؤدّيه المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة؟

5. التربية المقارنة والدولية ودور المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة

إنّ النظر في تطوّر التربية المقارنة والدولية في السنوات الخمسين الأخيرة يدعونا إلى طرح السؤال التالي: إلى أيّ حدّ يرتبط تطوّر التربية المقارنة والدولية هذا بتاريخ "المجلس" ووضعه الراهن؟

تقول فرضيتي العملية إنّ التداخل غير موجود فعلياً بين تاريخ "المجلس" وإنجازاته وتطوّره من جهة، والتطوّرات التي تشهدها التربية المقارنة والدولية باعتبارها أحد الحقول المعرفية. إذا وجدنا بعض التقاطعية كما اقترحت زميلتي كيمبرلي دبليو كرينشو في جامعة كاليفورنيا، لوس أنجلوس في فهم دراسة الفئات التحليلية في العلوم الاجتماعية، فيؤسفي القول إنّ هذا التقاطع بين "المجلس" والحقل المعرفي في الماضي هو في أفضل الأحوال هامشي أو ضئيل.

لكنّ السؤال التأسيسي عن هذا التحليل المقارن لتطوّر التربية المقارنة من جهة وتطوّر "المجلس" من جهة أخرى يجب أن يسأل كيف قد نشرح سبب وجود تطوّرات موازية كما يبدو بدلاً من تقاطعات غنية بين عمل "المجلس" وتطوّر التربية المقارنة والدولية.

بالإضافة إلى ذلك، إذا ثبتت صحة هذه النظرية، فيجب أن يتركز هدفنا المركزي مع قيادتنا الجديدة على طريقة عملنا نحو مستقبل جديد يستطيع فيه "المجلس" القيام بمساهمات أكثر وضوحاً وتميزاً وإبداعاً في تطوّر الحقل المعرفي الذي يُفترض بنا أن نمثّله ونساهم فيه ونغذّيه.

فالقيادة الجديدة المؤلفة من الدكتورة ندرى آسي لامومبا بصفتها رئيسة، والدكتورة لوريت إي ميسيازيك بصفتها الأمينة العامة، والدكتور كانيشكا بيدي بصفته أمين الصندوق، تتمتع كفريق إنمّا أيضاً كأفراد بموارد فكرية لامعة، بالإضافة إلى الوعي والخبرة في المجالات الثقافية والإثنية والعرقية والجنسية، والتنوع اللغوي، والرؤية لما بعد الاستعمار، كي تحرص على أن يصبح "المجلس" بخطى ثابتة لاعباً ناشطاً في التوسع مع مستويات جديدة وعالية من التفوق في التربية الدولية والمقارنة في العالم كلّ.

إذاً، بناء عليه، سيكون اختصاراً أساسياً أن نسأل: ما هي مساهمات "المجلس" الفعلية في الجمعيات الأعضاء والتربية المقارنة والدولية عموماً؟ وماذا يجب أن تكون المبادرات الجديدة في المرحلة الجديدة من مأسسة "المجلس" الذي اجتهدت في تعزيزه، وإرساء الديمقراطية فيه، وتمهينه؟

أنا مقتنع بأن أفضل مساهمات التربية المقارنة والدولية حتى الآن ظهرت في نطاقات أخرى وسياقات محلية، وليس في نطاق "المجلس". ومؤسستي التي هي قوة نافذة حقيقية في التربية المقارنة والدولية تزودنا بمثل.

فهذا "المجلس" يذكر مساهمات كبار الأساتذة الجامعيين في هذا الحقل المعرفي مثل توم لا بيل الاختصاصي في التعليم غير الرسمي والتربية الأميركية اللاتينية الذي حلت محله، وجون هوكينز الاختصاصي في التعليم العالي وتدويل التربية والتربية الآسيوية، وقال راسد الاختصاصي في أوروبا الغربية والشرقية بالإضافة إلى مرحلة ما بعد الحداثة، والمرحوم دون ناكانيشي مقارناً أميركا اللاتينية وآسيا، والأعضاء الأحدث عهداً في قسم التربية المقارنة: أدبث موكودي أوموامي، اختصاصية في التربية الإفريقية؛ وريتشارد ديجاردن، اختصاصي في اقتصاديات التربية، وأوروبا الغربية والتعليم غير الرسمي. فهؤلاء الأشخاص مع استثناءات قليلة، فيما يرتفون بالتربية المقارنة والدولية في الولايات المتحدة ودولياً إلى مشارف جديدة، قد ساهموا دوماً تاريخياً في أعمال "المجلس" واللقاءات والمؤتمرات العالمية، علماً أنّهم زودوا جمعية التربية المقارنة والدولية بحشد من الرؤساء.

وقد وصلت مساهمات التربية المقارنة والدولية إلى مواقع مؤسّساتية ووطنية أخرى، لا سيّما في المجتمعات المقترنة "بالمجلس" التي تبرهن أنّ الأجزاء قد تكون أهمّ بكثير من الكلّ. فبالإضافة إلى المجتمعات العلمية والمهنية، تطوّرت التربية المقارنة في الجامعات من خلال المقررات، ورسائل الدكتوراه، والأبحاث العلمية، والمؤسّسات الخاصة مثل مؤسّسة فورد أو مؤسّسة سينسر، أو الوكالات الثنائية الأطراف والمتعددة الأطراف في النظام العالمي مثل البنك الدولي، ومنظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي، والمؤسّسات الكندية والإسكندنافية التي تعزّز المساعدة الدولية للتربية، ومساهمة الولايات المتحدة من خلال وكالة الولايات المتحدة للتنمية الدولية.

حتى الآن، يساهم "المجلس" مساهمة علمية محدودة للغاية في الأبحاث والمنشورات العلمية، ويترك أثراً محدوداً في حياة الجامعات وربّما في حياة الجمعيات التي تشكّل مقومات "المجلس". ويمثّل هذا تأثيراً معدوماً تقريباً في عمليّات بناء السياسات العامة العالمية في التربية، وحضوراً محدوداً، إذا تواجد أصلاً، في مؤسّسات الأمم المتحدة، لا سيّما اليونسكو، بالرغم من أنّ "المجلس" هو منظمة غير حكومية مرتبطة باليونسكو.

6. جهات فاعلة جديدة ومفاهيم جديدة وتحديات جديدة: إلى أين؟

اسمحوا لي أن أختم ببعض الاقتراحات حول السؤال التالي: إلى أين الآن؟

يجب أن يؤيد "المجلس" المواقف المطروحة في منتدى التربية العالمي الذي عُقد في إنشيون في جمهورية كوريا من 19 إلى 22 أيار/مايو 2015، وأن يعتمد هذه المواقف. والجدير بالذكر أنّ عنوان هذا المنتدى كان: "تربية نوعية عادلة ودمجة، وتعلم مدى الحياة للجميع بحلول العام 2030. تغيير حياة الناس من خلال التربية". وقد اعتمدت جمعية الأمم المتحدة في أيلول/سبتمبر 2015 غالبية هذه المواقف.

نحن نتعهد بأن يبقى التزامنا ثابتاً في مشاريع العدالة التحويلية الهادفة إلى زعزعة عدم المساواة (أي تعزيز التحليلات بعد مقاربة أمارتيا سين واسمها "مقاربة القدرة" أو التوصيات المتعددة المنبثقة من توماس بيكيتي في *Capital in the Twenty First Century*).

أرجوكم أن تولوا اهتماماً خاصاً لاقتراح البابا فرنسيس *Laudato Si'* (التسبيح لك، حول العناية ببيننا المشترك) دفاعاً عن البيئة. فتماشياً مع هذه الروحانية، يجب على "المجلس" أن يعتمد نموذج أصول التربية البيئية المتعلق بعمل المدرسين النقديين، والمفهوم التربوي للتنمية المستدامة بمثابة إطار عمل يحفّز التحرك لحماية البيئة.

افهموا تغيّرات تعدّدية الأقطاب في النظام العالمي في إطار نموذج جديد للعوامة تصبح الهجرة فيه سمة تحولية في الحقائق الاجتماعية.

وأرجوكم أيضاً أن تولوا الانتباه اللازم للكتابات الجديدة التي تبرز في إطار النظام العالمي لتحديّ الكتابات المهيمنة، لا سيّما القوى وراء فكرة تعليم المواطنة العالمية.

أما في إطار الأزمة الإنسانية الراهنة فمن الملحّ أن يعزّز "المجلس" حواراً شاملاً عن التربية من أجل السلام ضمن "المجلس" نفسه. دعوني أسترجع "البيان عن السلام" الذي كتبتُه بعد أحداث كانون الثاني/يناير في العام 2015 في فرنسا، الذي يشكّل الوثيقة التأسيسية لفريق عمل التعليم من أجل السلام في "المجلس" بقيادة الأستاذين الجامعيين لينيت شولتر وكانيشكا بادي.

في الواقع، لقد صاغت جمعية الأمم المتّحدة في العام 2015 إجماعاً في الآراء اشتركت فيه أمم الكوكب بأسرها. ومن الضروري، بما أننا منظّمة غير حكومية مرتبطة باليونسكو، أن يترابط عملنا تريباً وثيقاً أكثر بنماذج الأمم المتّحدة عن التعليم من أجل السلام، والتربية من أجل التنمية المستدامة وتعليم المواطنة العالمية، مع الإقرار بأهمية أجندة التنمية المستدامة للعام 2030 مع 17 هدفاً و169 غاية، وتنفيذ أبعادها الخمسة الرمزية التي تتضمّن الناس، والكوكب، والازدهار، والسلام، والشراكة.

بناء عليه، أقترح على "المجلس" المباشرة بحوار مهمّ عن التعليم من أجل السلام في سياق أجندة التنمية المستدامة للعام 2030. وأمل من خلال إجراء هذا الحوار أن نتواصل مع جمعياتنا وتركيبتنا الدولية المتواضعة، بالإضافة إلى لجاننا الدائمة، فيتماشي عملنا أكثر فأكثر مع سياسات الأمم المتّحدة واليونسكو. في ما يلي مبادئ أساسية للمناقشة.

أولاً: لا يجدر بنا أن نكرّر إخفاقات الماضي، بل يجب أن نستغلّ هذه الفرصة من أجل بناء عالم أفضل من خلال مقاربات بديلة لتسوية النزاعات والسلام. ومع أنّ الحرب قد تبدو محتمة أحياناً (فهي في النهاية واحدة من مسؤوليات الدول الأمم كما تحدّدها الفلسفة السياسية الغربية)، يجب أن ننظّم أنفسنا ضدّ رؤى السياسة الخارجية والاقتصاديات المستمرة المزدهرة بسبب الحرب وأن نردع هذه الرؤى. ويجب أن نضغط على الحكومات لتبحث عن حلول سياسية ودبلوماسية للمشكلات العالمية. ولكن، إذا تعذّر إقناع إيديولوجيات مثل النازية والفاشية بالتخلّي عن طموحاتها العالمية، فيجب أن تتنظّم الديمقراطية في العالم استجابة معقولة لتفادي من خلالها الخسائر المدنية قدر الإمكان.

ثانياً: يجب أن ندعم ونوجّه بناء حركات التضامن العالمية التي تمّ تأسيسها على افتراض التصديّ للتمييز العرقي وكرهية الإسلام والإيديولوجيات المتطرّفة. ومن الضروري أن تتأسس مجموعات تعلم المجتمعات الاحترام المتبادل، والتعاطف، والامتيازات المتنوّعة، وتاريخ المجموعات المهمّشة، وتطوير المشاريع المسؤولة مجتمعياً واجتماعياً.

ثالثاً: يجب أن نستضيف مؤتمر منندي اجتماعي عالمي في شمال إفريقيا وجنوب غرب آسيا يجمع مختلف علماء الدين، ومنظّمات المجتمع المدني، والقادة والناشطين الشباب وسواهم كي يعالجوا ويبتكروا، على نحو أساسي وشامل، إيديولوجيات جديدة مسالمة وسياسات اجتماعية يتردّد صدى صوتها مع صدى صوت هيكلية أصيلة ومعتقدات تحديّ العنف.

رابعاً: يجب أن نضغط على الحكومات كلّها وعلى الأمم المتّحدة لمحاكمة جرائم الحرب أي المسؤولين عن فظائع من الأطياف السياسية كافة.

خامساً: يجب أن ندعم ونبني مساحات تستوعب فئة الشباب المحرومة والمهمّشة في أرجاء العالم للاستماع إلى أحران هذه الفئة، وتمكينها من المساهمة في المجتمع، وتزويدها بأدوات لتسوية النزاعات، وحملها على المساهمة في معالجة المسائل الاجتماعية. ويجب أن نحرص على استعمال قوة العقل والتربية للحؤول دون زيادة تطرّف الشباب من أتباع المنظورات الدينية والقومية، مانحين حياتهم معنى لم يجده في مكان آخر. أما الأهمّ فهو أنّه يجب أن تُقام حوارات مكثّفة حول التفسيرات العنيفة للإسلام عبر العالم، يقيمها علماء دين مسلمون يجب أن يردّوا على هذه التفسيرات العنيفة المسؤولة أيضاً عن الحروب الطاحنة بين المجموعات الدينية الإسلامية.

سادساً: يجب أن نتصدّى لاعتماد الحكومات سياسات قائمة على النيوليبرالية، ونطلب بدائل اقتصادية أكثر إدماجاً وأقلّ تدميراً للمجتمع والبيئة.

سابعاً: يجب أن ننقل رسالة إلى اليونسكو وهي حاجتها إلى مضاعفة جهودها لإقامة حوار حول النزاع والسلام في النظام العالمي ضمن حكوماتنا، والمنظّمات المجتمعية، والحركات الاجتماعية، والأحزاب السياسية، والمواطنين في العالم. ويجب أن ينشر "المجلس" عبر وسائل الإعلام المزيد من الحوار حول السلام، والمواطنة العالمية، والتربية من أجل التنمية المستدامة. ويجب أن نقدّم خدماتنا لتعزيز السلام مهما كان الثمن. فبهذه الطريقة وحدها قد نستطيع أن نروّج للحياة، والحرية، والسعي إلى السعادة. فالسلام هو كنز الإنسانية ويجب أن نحافظ عليه مهما كان الثمن.

ثامناً: كي نسعى لتحقيق هذه الأهداف، يجب أن نباشر فوراً بحوار مؤسّساتي فيما بيننا حول كيفية تقديمنا المساعدة لتعزيز السلام العالمي.

تاسعاً: يحتم علينا واجبنا، بصفتنا أعضاء في مجتمع "المجلس"، أن نساعد المرّيين على توسيع فهمهم التنوّع، وبالتالي على ابتكار بيئة تعلّم أكثر إدماجاً للطلّاب جميعاً. فواجبنا هو مساعدة المرّيين على توسيع منظورات الطلاب نحو إطار عمل أكثر شمولية وترابطاً، وهذا أمر أساسي في تقويض أسس الخطابات المهمّشة التي غالباً ما تتغلغل في مؤسّساتنا التربوية.

في "المجلس" مصدران للشرعية قد يشكّلان المساهميين الأساسيين الأهمّ في الاختصاصات المتعدّدة المتعلّقة بميدان التربية الدولية والمقارنة: المؤتمر العالمي للتربية المقارنة المنعقد كلّ 3 سنوات، وارتباطنا كمنظمة غير حكومية باليونسكو.

كي نقوّي شرعيتنا ونصبح على اتصال أفضل بالتطوّرات في التربية المقارنة والدولية، يجب أن يرتبط "المجلس" بشكل وثيق أكثر بالتحوّلات في السياسات التربوية في النظام العالمي، لا سيّما لجهة لعب دور مهم وجدي في أهداف التنمية المستدامة، وهي مبادرة من الأمم المتّحدة. بالطبع، سوف يكون من شأن ارتباطنا الأكثر حيوية ونشاطاً باليونسكو، أن يسهّل أعمال "المجلس" في هذا المجال.

دعوني أكرّر أنّ أهمّ مساهمة "المجلس" في التربية المقارنة والدولية تتمثّل في تنظيم المؤتمر العالمي للتربية المقارنة كلّ ثلاث سنوات.

بعد المؤتمر العالمي السادس عشر للتربية المقارنة في بكين، وفي المؤتمر العالمي الجديد الذي سينعقد في كانكون، المكسيك، نأمل أن تتواصل وتتقوى التغيّرات التي تعزّزت في ظلّ إدارتي بحثاً عن المأسسة، والتمهين، والشفافية، والمداولة والتقييمات الديمقراطية. وأخصّ بالذكر أهمّية دور المكتب الذي سيعاد تفعيله بإذن من اللجنة التنفيذية بعد أن توقّف عن العمل طوال 15 سنة والذي سيساعد على الجواب عن السؤال الذي يميّز هذا الخطاب الرئيسي: ما هي مساهمات "المجلس" في ميدان متداخل الحقول مثل التربية المقارنة والدولية، وكيف يمكن أن يساهم "المجلس" في التربية المقارنة والدولية مساهمة أكثر فعالية، وتحولية، وأكثر أخلاقية ومهنية من الناحية الفكرية؟ وماذا يجب أن يكون دور "المجلس" في معالجة المشكلات العالمية المتعدّدة الأوجه التي يواجهها العالم حالياً؟

أشكركم جزيل الشكر على حسن المتابعة.

Arnové, R. F., Torres, C. A., & Franz, S. (2013). *Comparative education the dialectic of the global and local* (4th ed.). Lanham, Md.: Rowman & Littlefield Publishers,.

Torres, C. A. (1998). *Education, power, and personal biography: Dialogues with critical educators*. New York: Routledge.

Piglia, R. (1980). Notas sobre Facundo. *Punto de vista*, 3(8), 15-18.

Cabral, A. (1976). *A arma da teoria : unidade e luta I*. Lisboa?: Seara Nova.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.

Sarmiento, D. F., Montt, M., & Chile. Ministerio de Instrucción Pública. (1849). *De la educación popular*. Santiago: Impr. de J. Belin i Cía.