

Distr.  
GENERAL

E/CN.4/2005/88  
6 January 2005

ARABIC  
Original: SPANISH

المجلس الاقتصادي  
والاجتماعي



لجنة حقوق الإنسان

الدورة الحادية والستون

البند ١٥ من جدول الأعمال المؤقت

قضايا السكان الأصليين

حقوق الإنسان وقضايا السكان الأصليين

تقرير المقرر الخاص المعني بحالة حقوق الإنسان والحريات الأساسية للسكان الأصليين،

السيد رودولفو ستافنهاغن

## خلاصة

قام المقرر الخاص المعني بحالة حقوق الإنسان والحريات الأساسية للسكان الأصليين منذ إعداده للتقرير السنوي الثالث المقدم إلى لجنة حقوق الإنسان ببعثتين رسميتين إلى كل من كولومبيا (٨-١٧ آذار/مارس ٢٠٠٤) وكندا (من ٢١ أيار/مايو إلى ٤ حزيران/يونيه ٢٠٠٤) لمعاينة حالة الشعوب الأصلية. ويرد التقريران اللذان أعدهما عن هاتين البعثتين في الوثيقتين E/CN.4/2005/88/Add.2 و Add.3 على التوالي. وواظب المقرر الخاص على إجراء الاتصالات مع ممثلي السكان الأصليين في مختلف أنحاء العالم وفي إطار الاجتماعات الدولية. وهو عاكف أيضاً على التعاون مع الهيئات والوكالات التابعة للأمم المتحدة بشأن القضايا المتعلقة بالشعوب الأصلية.

ويمثل السكان الأصليون في جميع أنحاء العالم أكثر شرائح المجتمع فقراً وضعفاً. وهم بصورة عامة يعانون من مختلف أشكال التمييز، ويحرمون من ممارسة حقوقهم الأساسية. وتاريخياً، اغتصبت منهم أراضيهم ومواردهم وحرّموا من لغتهم وثقافتهم ونمط حكمهم، واستبعدوا من الخدمات الاجتماعية الأساسية (التعليم والصحة والتغذية والماء والإصحاح والسكن إلى غير ذلك). ونظراً لأن التعليم حاسم لممارسة هذه الشعوب لحقوقها الأساسية ممارسة كاملة، قرر المقرر الخاص أن يكرس تقريره السنوي الرابع لهذه المسألة. ويسلط هذا التقرير الضوء على العقبات والصعوبات وأوجه عدم المساواة التي يصطدم بها السكان الأصليون في مجال الوصول إلى التعليم ونوعية التعليم المتاح وملاءمة المناهج التربوية من الناحية الثقافية. ويقدم التقرير أيضاً أمثلة على الممارسات الجيدة والمبادرات الإيجابية التي ترمي إلى الاستجابة للمشكلات التربوية التي يلاقيها السكان الأصليون في العديد من البلدان.

ويوصي المقرر الخاص بأن تعطي الحكومات أولوية عليا لأهداف ومبادئ تعليم السكان الأصليين، وأن تجهز الهيئات والمؤسسات العامة والخاصة التي تعنى بترويج تعليم السكان الأصليين بالوسائل المادية والمؤسسية والفكرية الكافية. ويدعوها إلى إعداد برامج تسمح بتدريب عدد كاف من المدرسين في التعليم الثنائي اللغة والمشارك بين الثقافات خلال العقد الدولي الثاني للسكان الأصليين، وذلك بالتعاون الوثيق مع مجتمعات السكان الأصليين، ويطلب إلى منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) وإلى المجتمع الدولي أن يشاركا في هذا الجهد. ويوصي أيضاً بتطوير وتعزيز جامعات السكان الأصليين وإيلاء الاعتبار الواجب للشعوب الأصلية (تاريخها وفلسفتها وثقافتها وفنونها وأنماط عيشها إلى غير ذلك) في المواد الدراسية التي تدرس في إطار التعليم الوطني بجميع مستوياته، بروح تخلو من العنصرية وتؤمن بتعدد الثقافات قوامها احترام التعدد الثقافي والإثني، مع الحرص بوجه خاص على تحقيق المساواة بين الرجال والنساء.

ودعا المقرر الخاص إلى إيلاء اهتمام خاص بالعلاقة التي تربط الشعوب الأصلية ببيئتها وإلى تشجيع البحث العلمي القائم على المشاركة في هذا الميدان (مع إيلاء عناية خاصة للأوساط المعرضة للخطر مثل منطقة القطب الشمالي والغابات الشمالية والغابات المدارية ومناطق الجبال العالية إلى ذلك). وفي إطار تدعيم الأساليب المختلفة لتعليم السكان الأصليين، يوصي المقرر الخاص بإيلاء مزيد من الاهتمام للتربية البدنية، وإتاحة تعليم خاص بالسكان الأصليين في ميدان القضاء الجنائي، ولتثقيف الفتيات والنساء في جميع الميادين، وللتعليم من بُعد، وتعليم الكبار والتدريب المستمر. وتوصى المؤسسات الجامعية ومراكز البحث بأن تشارك أكثر في إعداد برامج متعددة الاختصاصات تكون مصممة خصيصاً لتعليم السكان الأصليين.

وفي الختام، يوصي المقرر الخاص أجهزة الإعلام بأن تعد بانتظام برامج عن الشعوب الأصلية وثقافتها، في ظل احترام مبادئ التسامح والعدل وعدم التمييز التي تكرسها الصكوك الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان، وأن تتيح للشعوب والمجتمعات المحلية الأصلية إمكانية الوصول بنفسها إلى وسائل الإعلام كالإذاعة والتلفزيون والإنترنت.

وتتضمن الإضافة ١ (E/CN.4/2005/88/Add.1)، علاوة على المعلومات الواردة في تقارير البعثات القطرية، موجزاً لبلاغات تندد بانتهاكات حقوق الإنسان وردود الحكومات التي وردت وأحيلت في الفترة من ١٥ كانون الأول/ديسمبر ٢٠٠٣ إلى ٣١ كانون الأول/ديسمبر ٢٠٠٤، وموجزاً للأنشطة المنفذة متابعاً للبعثات التي قام بها المقرر الخاص وبرنامج الزيارات والأنشطة المقررة لعام ٢٠٠٥. ويحيل المقرر الخاص إلى اللجنة للدراسة استنتاجات وتوصيات حلقة الخبراء الدراسية المعنية بالشعوب الأصلية والتعليم، المعقودة في باريس من ١٨ إلى ٢٠ تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٠٤، والتي شاركت في رعايتها مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان واليونسكو بهدف مساعدة المقرر الخاص في هذا الميدان (E/CN.4/2005/88/Add.4).

## المحتويات

<u>الصفحة</u>	<u>الفقرات</u>	
٥	١-١٣	..... مقدمة
٨	١٤-١٨	أولاً- الشعوب الأصلية والتعليم: التحديات القائمة في مجال حقوق الإنسان.....
٨	١٧-٢٣	ألف- الحق في التعليم والشعوب الأصلية: الإطار القانوني الدولي وتطور المفهوم
		باء- العوامل التي تحول دون وصول السكان الأصليين إلى التعليم: التمييز
١٠	٢٤-٤٠	..... وانعدام المساواة
١٣	٤١-٦٧	جيم- تزويد السكان الأصليين بتعليم جيد وملائم من الناحية الثقافية.....
١٩	٦٨-٧٥	دال- المشاركة النشطة، والتعليم العالي وإنشاء نظم تعليمية مستقلة.....
٢١	٧٦-٨٢	هاء- أنشطة الأمم المتحدة والمؤسسات الأخرى في مجال تعليم الشعوب الأصلية
٢٣	٨٣-٨٨	..... الاستنتاجات ثانياً-
٢٤	٨٩-٩٤	..... التوصيات ثالثاً-

## مقدمة

١ - أنشأت لجنة حقوق الإنسان، في قرارها ٥٧/٢٠٠١، ولاية المقرر الخاص. وفي القرار ٥٦/٢٠٠٣، تشجع اللجنة المقرر الخاص على مواصلة دراسة سبل ووسائل تخطي العقبات التي تعترض حماية حقوق الإنسان والحريات الأساسية للسكان الأصليين حماية تامة وفعالة، وعلى التماس وتلقي وتبادل المعلومات عن انتهاكات حقوق الإنسان للسكان الأصليين أينما حدثت. وقررت اللجنة، في قرارها ٦٢/٢٠٠٤، تمديد ولاية المقرر الخاص لفترة ثلاث سنوات، وطلبت إليه أن يقدم تقريراً عن أنشطته إلى الدورة التاسعة والخمسين للجمعية العامة وإلى الدورة الحادية والستين للجنة. وقدم المقرر الخاص تقريره الأول إلى الجمعية العامة (A/59/258) في ٢١ تشرين الأول/أكتوبر ٢٠٠٤.

٢ - وطلبت اللجنة إلى المقرر الخاص أن يواصل البحث في المواضيع التي تناولها تقريره الأول (E/CN.4/2002/97 و Add.1) وخاصة المواضيع التي قد تسهم في دفع المناقشة فيما يتعلق بالقضايا الأساسية التي تخص "مشروع إعلان الأمم المتحدة بشأن حقوق الشعوب الأصلية". وطلبت إليه أيضاً أن يهتم اهتماماً خاصاً بانتهاكات حقوق الإنسان لنساء السكان الأصليين وأطفالهم، وأن يأخذ بمنظور يراعي الفروق بين الجنسين وينظر فيما صدر عن المؤتمر العالمي لمكافحة العنصرية والتمييز العنصري وكره الأجانب وما يتصل بذلك من تعصب، من توصيات بشأن المسائل المتعلقة بالولاية المسندة إليه.

٣ - وفي عام ٢٠٠٤، قدم المقرر الخاص إلى اللجنة تقريره السنوي الثالث الذي تناول بالأساس العقبات والصعوبات والمشكلات التي يلاقيها السكان الأصليون في ميدان إقامة العدل، وكذلك أهمية القانون العرفي للسكان الأصليين في النظم القانونية الوطنية (E/CN.4/2004/80 و Add.1-3). وعملاً بالقرار ٦٢/٢٠٠٤، يقدم المقرر الخاص الآن إلى اللجنة تقريره السنوي الرابع الذي خصص لتناول الصعوبات التي يواجهها السكان الأصليون في ميدان التعليم، ولا سيما فيما يتعلق بمسألتي الوصول والمساواة. ويعالج التقرير أيضاً قضايا أساسية أخرى مثل ضرورة توفير تعليم ملائم للسكان الأصليين من الناحية الثقافية، والتحديات القائمة في مجال التعليم العالي.

٤ - واستمر المقرر الخاص، منذ تقديمه لتقريره السابق، في جمع المعلومات عن حالة حقوق الإنسان الأساسية للشعوب الأصلية، وتتبع ما يطرأ من أحداث جديدة داخل منظومة الأمم المتحدة، وفي المشاركة في المؤتمرات والحلقات الدراسية المعنية بالبحوث، وعمليات التقييم، وحلقات العمل الخاصة بالتدريب وغيرها من الأنشطة المماثلة التي تُنظم على الصعيدين الوطني والدولي والتي تتناول بشكل مباشر المسائل المتصلة بولايته. كما أجرى بحثاً عن بعض المشاكل الرئيسية التي تعاني منها الشعوب الأصلية والتي سبق له أن بيّنها في تقريره الأول (E/CN.4/2002/97، الفقرة ١١٣). وقام أيضاً ببعثة رسمية إلى كولومبيا (من ٨ إلى ١٧ آذار/مارس ٢٠٠٤) وإلى

كندا (من ٢١ أيار/مايو إلى ٤ حزيران/يونيه ٢٠٠٤). ويرد تقريراً البعثتين في الوثيقتين Add.3 و E/CN.4/2005/88/Add.2.

٥- واستجابة لطلب محدد وجهته إليه اللجنة، لا يزال المقرر الخاص يوجه اهتماماً خاصاً لحالة نساء الشعوب الأصلية، وقد تحدث خصيصاً مع النساء خلال الزيارات التي قام بها إلى المجتمعات المحلية والقرى بغية سماع رأيهن والاطلاع على احتياجاتهن وطلبتهن. وفي هذا الصدد، شارك في الدورة الثالثة للمنتدى الدائم المعني بقضايا الشعوب الأصلية (المعقود في نيويورك خلال شهر أيار/مايو ٢٠٠٤) الذي تناول موضوع "نساء الشعوب الأصلية". وقد أدلى المقرر الخاص ببيان إلى هذه الدورة.

٦- وتشكل حالة أطفال السكان الأصليين مصدر قلق خاص، ولا تزال الحالة في بعض البلدان مأساوية مع وجود حالات تجنيد قسري للأطفال والمراهقين المنتمين إلى السكان الأصليين في مناطق الصراعات المسلحة، وانتشار ممارسة عمل الأطفال بسبب الفقر والفقر المدقع، والصعوبات التي تعترض الوصول إلى التعليم، ولا سيما بالنسبة للفتيات، وعدم توافر التعليم الذي يتلاءم مع ثقافات الشعوب الأصلية وتقاليدها، وتعرض أطفالها الشديد لخطر الاتجار بالأشخاص.

٧- وخلال الفترة التي يشملها التقرير، تلقى المقرر الخاص طلبات من العديد من الهيئات التعاهدية والآليات الأخرى المعنية بالدفاع عن حقوق الإنسان، تلتبس فيها ملاحظاته بشأن بعض المسائل ذات الأهمية الخاصة بالنسبة للمجتمعات المحلية الأصلية، مثل حقوق الأطفال وحق كل إنسان في التمتع بأعلى مستوى من الصحة البدنية والعقلية يمكن بلوغه. وشارك المقرر الخاص أيضاً في اجتماعات ومؤتمرات تولت عقدها عدة مؤسسات جامعية في العالم بشأن جوانب مختلفة من ولايته.

٨- وبمناسبة يوم حقوق الإنسان (١٠ كانون الأول/ديسمبر)، أصدر المقرر الخاص مع ٢١ من المقررين الخاصين الآخرين، والخبراء المستقلين التابعين للجنة وممثلي الأمين العام، بياناً يطلبون فيه إلى المجتمع الدولي أن يولي على وجه الخصوص اهتماماً خاصاً لنقص الحماية الممنوحة للحقوق الأساسية للشعوب الأصلية خلال العقد الدولي الثاني للسكان الأصليين. وقد أعرب خبراء اللجنة، في بيانهم، عن انشغالهم بوجه خاص إزاء ما تتعرض له الشعوب الأصلية في مختلف أنحاء العالم من انتهاكات خطيرة للحقوق الأساسية، ومعاناة نساء وفتيات الشعوب الأصلية من هذه الانتهاكات، وكذلك العقبات التي تحول دون ممارسة الشعوب الأصلية لحقوقها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

٩- وفي نهاية العقد الدولي الأول للسكان الأصليين، كان لا بد من الاعتراف بأن الدول الأعضاء في اللجنة والشعوب الأصلية لم تتمكن لسوء الحظ من الاتفاق على اعتماد الإعلان الخاص بحقوق الشعوب الأصلية. ونظراً

للآمال الكبيرة التي عُلمت على مشروع الإعلان عندما قدمته اللجنة الفرعية منذ عشر سنوات مضت، يرى المقرر الخاص أنه سيكون من المؤسف عدم التوصل إلى توافق آراء الآن مع بداية العقد الثاني. وعليه، فهو يطلب إلى الدول الأعضاء في اللجنة أن تضاعف جهودها، بالتشاور مع الشعوب الأصلية، وتبدي إرادة سياسية حقيقية لإيجاد مخرج مرض من هذا المأزق، وتتوصل بالتالي إلى تعزيز الحقوق الأساسية وتوسيع نطاقها.

١٠- وعلاوة على ذلك، استمر المقرر الخاص في إجراء الاتصالات مع عدد كبير من منظمات الشعوب الأصلية ومنظمات الدفاع عن حقوق الإنسان في مختلف أنحاء العالم، وفي توثيق أواصر التعاون مع هيئات الأمم المتحدة ووكالاتها. ويتوجه بالشكر، على وجه الخصوص، إلى الحكومات، ومنظمات الشعوب الأصلية، وهيئات الأمم المتحدة، ومعاهد البحوث والأفراد الذين استجابوا لطلباته بتقديم المعلومات.

١١- وخلال السنة الجارية، تلقى المقرر الخاص الدعوة من حكومات عديدة للمشاركة في عدد كبير من الأنشطة. وعلى سبيل المثال، بعثت إليه حكومة إسبانيا مشروع استراتيجية التعاون مع الشعوب الأصلية الذي وضعتة الوكالة الإسبانية للتعاون الدولي، وطلبت إليه دراسته وإبداء رأيه بشأنه عند الاقتضاء. ويحدد المشروع بوجه خاص العناصر الرئيسية في مجال حماية الحقوق الأساسية للشعوب الأصلية وتعزيزها، ومن ذلك احترام هويتها وحنها على تنفيذ مشاريعها الإنمائية الخاصة. ويتوجه المقرر الخاص بالشكر إلى الحكومة الإسبانية على هذه المبادرة الهامة التي يرى أنها تعزز مجالات التعاون الممكنة بين الحكومات والولاية التي أسندتها إليه اللجنة.

١٢- وقد حظي المقرر الخاص، لدى إعداد هذا التقرير، بدعم من الحكومات، وهيئات الأمم المتحدة ووكالاتها، وكذلك من منظمات عديدة تُعنى بشؤون الشعوب الأصلية، ومن رابطات الدفاع عن حقوق الإنسان، ومؤسسات البحث، والجامعيين وأخصائيي التعليم الذين أسهموا بمعلومات مفيدة عن المسألة التي يتناولها التقرير. ويود المقرر الخاص أن يعرب بوجه خاص عن تقديره للتعاون الذي لقيه من منظمة العمل الدولية ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) ومنظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف).

١٣- ودعمًا لعمل المقرر الخاص وعملاً بقرار اللجنة ٦٢/٢٠٠٤، تولت مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان واليونسكو عقد حلقة دراسية للخبراء بشأن مسألة التعليم، كانت بالغة الفائدة. ويحيل المقرر الخاص إلى اللجنة للدراسة استنتاجات وتوصيات هذه الحلقة الدراسية (E/CN.4/2005/88/Add.4). ويود المقرر الخاص أن يتوجه بالشكر على وجه الخصوص إلى السيدة ليندا كينغ، رئيسة قسم التعليم لأجل السلام وحقوق الإنسان التابع لليونسكو، والفريق المعني بقضايا الشعوب الأصلية والأقليات التابع لمفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان والمدرسة الأوروبية للدراسات المتقدمة في مجالات التعاون والتنمية التابعة لجامعة بافيا بإيطاليا، لما قدمته له من مساعدة.

## أولاً - الشعوب الأصلية والتعليم: التحديات القائمة في مجال حقوق الإنسان

١٤ - التعليم هو وسيلة ضرورية لتقدم الإنسانية على درب القيم المثلى للسلام والحرية والعدالة الاجتماعية؛ وهو يساعد في تحقيق تنمية بشرية أكثر تناسقاً وأكثر صلة بالواقع، ويسمح بالحد من الفقر والاستبعاد واللاتفاهم والاضطهاد والحرب. والحق في التعليم هو حق أساسي لملايين السكان الأصليين في مختلف أنحاء العالم، ليس فقط لأنه يمثل سبيلاً للخلاص مما يخضعون له من استبعاد وتمييز منذ قديم الزمان، وإنما أيضاً لأنه يشكل وسيلة لتمتعهم بثقافتهم ولغتهم وتقاليدهم ومعارفهم، وحفظها واحترامها.

١٥ - وكانت نظم التعليم التقليدية التي أرسنها في الماضي الدولة أو الجماعات الدينية أو المنظمات الخاصة، سلاحاً ذا حدين بالنسبة للسكان الأصليين. فمن جهة، أتاحت هذه النظم لأطفال السكان الأصليين وشبابهم إمكانية اكتساب المعارف والكفاءات التي مكنتهم من التقدم في الحياة وإقامة علاقات مع سائر أنحاء العالم. ومن جهة أخرى، كان هذا التعليم، ولا سيما البرامج والمناهج التي وضعتها مجتمعات مختلفة وغريبة عن ثقافات الشعوب الأصلية أداة لفرض تغيير ثقافات الشعوب الأصلية، وفي بعض الحالات تدميرها.

١٦ - ولا يزال اللبس في التعليم الذي تتلقاه مجتمعات الشعوب الأصلية يسبب توترات ومنازعات. لذلك، فإنه من الضروري تحديد المقصود بتعليم الشعوب الأصلية تحديداً دقيقاً وبيان كيفية تفسير الحق الأساسي في التعليم في سياق المجتمعات المعاصرة للشعوب الأصلية.

### ألف - الحق في التعليم والشعوب الأصلية: الإطار القانوني الدولي وتطور المفهوم

١٧ - الحق في التعليم هو حق يقره عدد كبير من الصكوك الدولية، ولا سيما الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والعهدان الدوليان الخاصان بحقوق الإنسان، والاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري، واتفاقية مكافحة التمييز في مجال التعليم، واتفاقية منظمة العمل الدولية رقم ١٦٩ المتعلقة بالشعوب الأصلية والقبلية في البلدان المستقلة.

١٨ - ويجدر التذكير على وجه الخصوص بالمادة ٣٠ من اتفاقية حقوق الطفل التي تنص على أنه في الدول التي يوجد فيها أشخاص من السكان الأصليين، لا يجوز حرمان الطفل المنتمي لتلك الأقليات من الحق في أن يتمتع بحياته الثقافية الخاصة، أو يجهر بدينه ويمارس شعائره أو يستخدم لغته بالاشتراك مع أفراد جماعته الآخرين.

١٩ - وينص إعلان اليونسكو العالمي بشأن التنوع الثقافي على أن الدفاع عن التنوع الثقافي واجب أخلاقي لا ينفصل عن احترام كرامة الإنسان، وأنه يفترض الالتزام باحترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية، وخاصة حقوق الأشخاص المنتمين إلى أقليات وحقوق الشعوب الأصلية.



٢٠- وغالباً ما يُسلط الضوء على أهمية الحق في التعليم لممارسة الحقوق الأساسية الأخرى على نحو كامل. وقد اعتمد المؤتمر العالمي للحقوق اللغوية، المعقود ببرشلونة في عام ١٩٩٦ برعاية اليونسكو، الإعلان العالمي للحقوق اللغوية الذي يكرّس بوجه خاص حق كل فرد في أن يُعترف به بوصفه عضواً لمجموعة لغوية، وأن يستعمل لغته في الدوائر الخاصة والعامة وأن يستعمل اسمه. وعلاوة على ذلك، يكرس الإعلان حق الجماعات اللغوية، كجماعة، في تعلّم لغتها وثقافتها. وتعد هذه الحقوق وحقوقاً أخرى ضرورية لممارسة الشعوب الأصلية لحقها في التعليم ممارسة كاملة.

٢١- ويقترح مشروع الإعلان المتعلق بحقوق الشعوب الأصلية، المعروض حالياً على الفريق العامل التابع للجنة حقوق الإنسان، في مادته ١٥، الاعتراف بحق أطفال السكان الأصليين في تلقي التعليم بلغتهم وبما يلائم مناهجهم الثقافية الخاصة بالتعليم والتعلّم. وتنص المادة ١٦ من مشروع الإعلان على أن للشعوب الأصلية الحق في أن يُعبّر التعليم والإعلام بكافة أشكالهما، تعبيراً صحيحاً عن جلال وتنوع ثقافتها وتقاليدها وتاريخها وأمانيها. وتتسم المادتان بأهمية خاصة بالنسبة للإجراءات المتخذة لتعزيز الحق في التعليم. ويرى المقرر الخاص أن المادتين أساسيتان وينبغي اعتمادهما دون أي تغيير. وفي الوقت نفسه يدعو إلى اعتماد الإعلان على وجه السرعة.

٢٢- واعتمدت دول عديدة، خلال السنوات الأخيرة، نصوصاً تشريعية تتعلق بحقوق الشعوب الأصلية وتنص بشكل عام على الحق في التعليم، وبوجه خاص حق الشعوب الأصلية في تلقي التعليم بلغتها الخاصة وذلك في إطار الاعتراف بثقافتها واحترامها. إلا أن المعلومات والوثائق المقدمة تبين أن الواقع لا يزال بعيداً كل البعد عن المبادئ والأهداف المعلنة في الصكوك الدولية المشار إليها أعلاه وفي النصوص الوطنية. فالشعوب الأصلية تصطدم بصعوبات متنوعة هجّمة في ممارسة حقها في التمتع بثقافتها الخاصة بالاشتراك مع أعضاء جماعتها الآخرين ممارسة فعالة، وفي مداومة استعمال لغتها. ولهذا السبب، تعتبر منظمات عديدة تُعنى بشؤون السكان الأصليين أن التعليم هو أحد العناصر الأساسية لممارسة حقوق هذه الجماعات دون قيد.

٢٣- وتنطوي هذه الحالة على جوانب متعددة. فأولاً، تلاقى شعوب أصلية عديدة صعوبات في وصولها الفعلي إلى المؤسسات المدرسية. وثانياً، إن التنظيم المؤسسي لخدمات التعليم التي تقدّم للسكان الأصليين يثير مشكلات عديدة. ولكن الأصعب يبقى التغلب على الموروث التاريخي، باعتبار أن الهدف الأول من تعليم السكان الأصليين الذي تؤمّنه الدولة أو غيرها من المؤسسات الأخرى، ظل لزمان طويل يتمثل في دمج السكان الأصليين في الثقافة المهيمنة ("الغربية" أو "الوطنية" حسب الحالة)، أي في ثقافة غربية تماماً عن ثقافتهم الأصلية، وهو ما أفضى إلى اختفاء النظام التربوي للثقافات الأصلية أو، في أفضل الحالات، تهميشه. ولا يزال هذا التصور سائداً إلى حد بعيد في بعض البلدان، حتى مع وجود نص تشريعي يحدّد أهدافاً مختلفة. وسوف تتناول فروع لاحقة من هذه الوثيقة بعضاً من هذه المسائل.

## باء - العوامل التي تحول دون وصول السكان الأصليين إلى التعليم: التمييز وانعدام المساواة

٢٤- اقترح المؤتمر العالمي بشأن التعليم للجميع، المعقود في جومتين (تايلند) في عام ١٩٩٠، كأحد الأهداف تعميم التعليم الابتدائي بالنسبة لجميع أطفال العالم، وهو هدف تبنته اليونسكو التي جعلت منه أحد محاور عملها الرئيسية. وعديدة هي البلدان التي تبنت هذا الهدف وبادرت بتنفيذ برامج تهدف إلى تحقيقه. وفي كثير الأحيان، تجعل هذه السياسات من السكان الأصليين هدفها المفضل. وقد التزمت حكومات عديدة بتوفير التعليم للشعوب والمجتمعات الأصلية وتحسين التعليم الذي تتلقاه هذه الشعوب والمجتمعات. وعديدة هي الدول التي أنشأت مؤسسات خاصة تُعنى بوضع وتنفيذ السياسات التربوية الموجهة للسكان الأصليين، وهي مؤسسات يمكن أن تكون تابعة لوزارة التعليم أو لهيئة مكلفة بشؤون السكان الأصليين.

٢٥- وقد أحرزت بلدان عديدة تقدماً بارزاً في هذا المجال، حيث يتزايد فيها معدل تردد أطفال السكان الأصليين على المدرسة. وهكذا، تقدم الحكومة الكندية إعانات لمجموع ١١٩ ٠٠٠ طفل ينتمون إلى الشعوب الأولى، لمساعدتهم في متابعة دروس التعليم الابتدائي (الصفوف K-12، أي من الحضانة إلى سن السادسة عشرة)، المتاحة عن طريق الحاسوب، و٢٦ ٠٠٠ من الشباب المنتمين إلى الشعوب الأولى وإلى الإينويت والمتحدثين بالتعليم العالي؛ ومع ذلك، تقرر الحكومة بوجود صعوبات كبرى ينبغي التغلب عليها. وفي المكسيك، تنفق الحكومة، في إطار برنامجها الخاص بالتعليم الثنائي اللغة والمشارك بين الثقافات، على تعليم ١ ١٤٥ ٠٠٠ تلميذ ينتمون إلى ٤٧ شعباً من الشعوب الأصلية، في ١٩ ٠٠٠ مركز للتعليم يعمل بها ٥٠ ٣٠٠ معلّم. غير أن النتائج المدرسية التي يحققها أطفال السكان الأصليين ظلت دون نتائج بقية التلاميذ إلى حد بعيد. وفي شيلي، يقل مستوى التعليم الذي يبلغه السكان الأصليون بوضوح عنه لدى باقي السكان؛ فنسبة الأشخاص غير المتعلمين في صفوف السكان الأصليين تصل إلى ضعف النسبة المسجلة في صفوف باقي السكان (٦,٣ في المائة مقابل ٣,١ في المائة) وكذلك نسبة الأشخاص الذين لم ينهوا تعليمهم الأساسي (٢١,٣ في المائة مقابل ١٠,٢ في المائة).

٢٦- ولا تزال هناك أشواط كبيرة ينبغي قطعها حتى يتحقق لدى كافة البلدان هدف إتمام أطفال السكان الأصليين لتعليمهم الابتدائي. ويُعزى هذا إلى عوامل عديدة. فأولاً، إن تشتت المساكن التي يعيش فيها العديد من المجتمعات الأصلية الريفية أو البدوية، أو العزلة الجغرافية لهذه المجتمعات، يجعل من الصعب تزويدها بالخدمات التربوية، وتبين دراسات عديدة أن توفر هذه الخدمات في المناطق التي يعيش فيها هؤلاء السكان أقل من المتوسط الوطني. وفي حالات عديدة، تصل المسافة إلى درجة تُصبح فيها المواظبة على المدرسة أمراً شاقاً بالنسبة لصغار السكان الأصليين (فهم غالباً ما يذهبون إلى المدرسة مشياً ويشقون مناطق طبيعية وعرة لانعدام وسائل النقل). وقد أُحيط المقرر الخاص بهذا العامل في العديد من البلدان التي زارها.

٢٧- وللأسباب نفسها، كثيراً ما تكون الحالة المادية للمؤسسات المدرسية، إن وجدت، دون المستوى المطلوب؛ فمعدل التغيب في صفوف المدرسين مرتفع، ووسائل التعليم اللازمة لا تصل بانتظام، ويصعب بوجه خاص استخدام الوسائل السمعية والبصرية وغيرها من التقنيات الحديثة الأخرى (لعدم وجود التيار الكهربائي مثلاً). وعموماً، إن الخدمات التربوية المتاحة لصغار السكان الأصليين أقل بكثير من الحد الأدنى الموصى به مقارنةً بالخدمات التي تنتفع بها شرائح السكان الأخرى.

٢٨- وتفيد المعلومات التي تلقاها المقرر الخاص أن زهاء ٨١ ٠٠٠ أسرة من الأسر التي تعيش في بعض مناطق الهند (أندرا براديش، وبيهار، وأوريسا، وراديجستان وبنغال) لا تتوفر لأطفالها إمكانية الالتحاق بالمدرسة. ففي إحدى المناطق القبلية الواقعة في تريپورا، ينعدم الحد الأدنى من الهياكل الأساسية المادية في العديد من المدارس التي تحوّل بالتالي خلال فصل الأمطار إلى مأوى ليلي للماشية، مما يتسبب في سوء الأوضاع الصحية ويؤثر تأثيراً سلبياً على أداء الأطفال في المدرسة<sup>(١)</sup>.

٢٩- وفي إكوادور وبوليفيا، قد يضطر أطفال السكان الأصليين إلى السير لمسافات طويلة جداً ولمدة ساعات عديدة، ويعبرون الأنهار على متن زورق صغير ليصلوا إلى مدرسة غالباً ما تنعدم فيها المياه الجارية والصالحة للشرب. وتفيد إدارة التعليم بإقليم كوتوباكسي (إكوادور) أن ٥٢٦ طفلاً من أطفال المناطق الريفية لم يذهبوا قط إلى المدرسة خلال السنة الدراسية ٢٠٠٣ بسبب البعد. وفي كولومبيا، يرجع ضعف مستوى التعليم في الأقاليم التي تعيش بها جماعات السكان الأصليين (*resguardos*) إلى انعدام الوسائل المادية والمعلمين.

٣٠- وفي إكوادور، تنفذ الحكومة في المدارس العامة تنفيذ برنامجاً لتوفير المقاصف المدرسية لأطفال السكان الأصليين، إلا أن هناك دراسة تبين أن ما يزيد على ١,٣ مليون تلميذ لا يحصلون بانتظام على وجبات الفطور والغداء المقررة في البرنامج.

٣١- وفي الاتحاد الروسي، يلاقي السكان الأصليون المقيمون في شمال البلد صعوبات في الذهاب إلى المدرسة، وذلك بسبب تشتت المساكن وطول المسافات وصعوبات النقل، وكذلك نتيجة تدهور الهياكل الأساسية المدرسية. وتضاف إلى الصعوبات الاقتصادية التي يعيشونها، مشكلات اجتماعية خطيرة كالبطالة والمعدلات المرتفعة لإدمان الكحول، والانتحار ووفيات الرضع، مما يجعل من العسير جداً تحديد الاستراتيجية التربوية الأنسب للأوضاع المحلية.

---

(١) عدد كبير من الأمثلة الواردة في هذا التقرير مستمدة من الوثائق المقدمة إلى حلقة الخبراء الدراسية بشأن تعليم السكان الأصليين، انظر التقرير E/CN.4/2005/88/Add.4. انظر أيضاً ليندا كينغ وسابين شيلمان، معدل التعليم في صفوف السكان الأصليين: التجارب والآفاق، اليونسكو، ٢٠٠٤؛ فصلية البقاء الثقافي، ٢٠٠٤.

٣٢- وتبين الوثائق التي أُطلع عليها المقرر الخاص أيضاً أن الاعتمادات المخصصة لتعليم أطفال السكان الأصليين في حسابات الميزانية، تقل عموماً عن الاعتمادات المخصصة لشرائح أخرى من السكان، وأن الأجور التي يتقاضاها المدرسون العاملون في مدارس السكان الأصليين وكذلك الحوافز المتاحة لهم، تقل عموماً عن تلك التي يحصل عليها المدرسون الآخرون، وأن مستوى التدريب الذي يتلقونه يقل عن المتوسط.

٣٣- ويضاف إلى ذلك أنه كثيراً ما يكون أطفال السكان الأصليين أقل مواظبة على الذهاب إلى المدرسة من الأطفال الآخرين، حتى عندما يمكنهم ذلك مبدئياً. وفي حالات معينة، يُعزى ذلك إلى حاجة الآباء لأبنائهم للعمل في الحقول أو بالبيت، ولا سيما خلال فترات معينة من السنة مثل موسم الحصاد، أو موسم الرعي، ولذلك ينقطع الأطفال عن المدرسة في كثير من الأحيان. وفي حالات عديدة، لا تتردد الفتيات الصغار على المدرسة أيضاً بسبب ما للأسرة من تحيز قائم على نوع الجنس. ويمثل الفقر ونقص التغذية في صفوف أطفال السكان الأصليين عاملاً آخر يحد في كثير الأحيان من التحاقهم بالمدرسة. وتبين الأرقام المقارنة أن معدل الالتحاق بالمدرسة في صفوف إناث السكان الأصليين يقل عنه في صفوف الذكور. ويُستشف من الاعتبارات المشار إليها سابقاً أن العقوبات التي تعترض وصول أطفال السكان الأصليين إلى المدرسة لا تزال مهمة. ويوصي المقرر الخاص بأن تُضاعف الدول الأعضاء جهودها على المدى القصير بهدف رفع معدلات الالتحاق بالمدرسة في صفوف أطفال السكان الأصليين.

٣٤- وتوجد أيضاً حالات ثابتة لأشكال متنوعة من التمييز ضد أطفال السكان الأصليين بالمدرسة، ولا سيما عندما يختلطون بأطفال السكان الآخرين، وخاصةً في المدن حيث يعاني السكان الأصليون الذين حلوا بالمكان مؤخراً من رقة الحال. وبما أنهم لا يتقنون لغة التعليم، فهم يُهمَلون كلياً داخل الصف وتكون نتائجهم المدرسية عموماً رديئة، وهم يعتبرون في كثير الأحيان "أطفالاً أصحاب مشاكل" وهو ما يزيد حالتهم خطورة. وإذا كان المعلمون يجهدون ثقافة السكان الأصليين، فإنه سيتعذر عليهم التواصل مع تلاميذهم الذين سيعانون من الوصم منذ البداية.

٣٥- وفي تايلند على سبيل المثال، لا يُقبل في المدارس إلا التلاميذ الذين يحملون الجنسية التايلندية، وهذا يعني استبعاد العديد من الأطفال المنتمين إلى الأقليات وإلى الشعوب الأصلية المهاجرة، كما أن لغات السكان الأصليين لا تستخدم في المدرسة. وبهذه الطريقة، لا يمكن لأطفال السكان الأصليين الوصول إلى التعليم، وهو أمر له عواقبه على حياتهم الاجتماعية والاقتصادية. وبالمثل، لا يعترف نظام التعليم في اليابان بتاريخ ولغة وثقافة الأينو، وهم السكان الأصليون لإقليم هوكايدو، ولا يشجعها على الرغم من اعتراف القانون بأهمية ثقافة الأينو في التراث الياباني.

٣٦- وفي أمريكا اللاتينية، هناك ٢٥ مليون امرأة من السكان الأصليين، يمثلن شريحة السكان المتخلفين عن الركب فيما يتعلق بالوصول إلى العمل والأرض والتعليم والرعاية الصحية والعدالة. وتخصص الفتيات منذ الصغر ما لا يقل عن خمس ساعات في اليوم للأعمال المنزلية، ومعظمهن لا يلتحقن بالمدرسة إلا في سن العاشرة. وحسب

المعلومات التي تلقاها المقرر الخاص، تستغرق مدة دراسة فتيات السكان الأصليين في غواتيمالا ٨,٠ سنوات، مقابل ١,٨ سنوات بالنسبة للذكور، ومعدلات أعلى بالنسبة لمجموع أطفال السكان غير الأصليين.

٣٧- وفي غواتيمالا أيضاً، أُبلغ عن تمييز يستهدف في بعض الأحيان صبايا ومراهقات السكان الأصليين لأنهن يرتدين الزي التقليدي في المدرسة، وذلك رغم أمر وزارة التعليم رقم ٤٨٣ الذي يحظر مثل هذا التمييز. وقد أشار المدعي العام المعني بحقوق الإنسان في غواتيمالا، في تقرير وجهه في عام ٢٠٠٣ إلى لجنة البلدان الأمريكية لحقوق الإنسان، إلى أنه لا توجد أية آلية تسمح بمراقبة تطبيق هذا الأمر.

٣٨- وعند شعب الماساي في كينيا، تعيش الفتاة حالة انتقالية بين الحياة مع أسرتها والحياة مع أسرة زوجها. وفي هذا السياق لا تولى أهمية تُذكر لتعليم الفتيات لأن أسراً عديدة ترى أنهن لا تجني أية فائدة من الاستثمار في تعليم المرأة لأن أسرة الزوج هي التي ستنتفع بفوائد هذا الاستثمار. ويفضّل معظم الأسر أن تبقى الفتيات في البيت للقيام بالأعمال المنزلية ورعاية الأطفال والإخوة. وهذه الالتزامات تحول دون الفتيات ودون التحاقهن بالمدرسة التي يتطلب الوصول إليها في معظم الأحيان ساعات من المشي.

٣٩- وإن ما تخضع له فتيات السكان الأصليين من استبعاد وتمييز له عواقب خطيرة على المجتمع. فنقص التعليم يمكن أن يسهم في ارتفاع معدلات وفيات الرضع والأمهات، والخصوبة وسوء التغذية، وهي جميعها مؤشرات لها صلة وثيقة بمستوى تعليم المرأة. ويضاف إلى ذلك في بعض بلدان أفريقيا ممارسة ختان البنات، التي تسيء أيضاً إلى الفتيات في سن الدراسة ويُهدد بشكل خطير إعمال المبادئ والقيم الأساسية المتصلة بالحقوق في الحياة والكرامة.

٤٠- وبالإضافة إلى حالة الحرمان من الوصول إلى التعليم، والتمييز، تمثل نوعية التعليم عنصراً أساسياً يحدّد ممارسة الشعوب الأصلية لحقها في التعليم، ويعرّض هذه الممارسة للخطر، ويشغل بال المجتمعات المحلية. وغالباً ما يصمّم نظام التعليم على نحو يتفق للمثّل العليا الوطنية، دون أي مراعاة لاختلاف السكان الأصليين من الناحيتين الثقافية واللغوية.

### جيم - تزويد السكان الأصليين بتعليم جيد وملئم من الناحية الثقافية

٤١- لقد تجلّى التمييز في ميدان التعليم أساساً في الميل إلى استخدام المدرسة كوسيلة مفضلة لتسهيل دمج الشعوب الأصلية في النموذج الثقافي للأغلبية أو للمجتمع المهيمن. وتصمّم البرامج الدراسية عموماً لأطفال المدن، ولا تمت بصلة إلى البيئة التي يعيش فيها أطفال السكان الأصليين. والواقع أن الهدف من تعليم السكان الأصليين، ظل لفترة طويلة وفي بلدان عديدة، يتمثل في "تهذيب" الأطفال بتعليمهم لغة وثقافة ومعرفة المجموعة المهيمنة، أي المستعمرون في مرحلة أولى ثم المجموعة المنتمية إلى الأغلبية الوطنية. تلك كانت الغاية من التعليم الذي تؤمّنه

الدولة وكذلك الإرساليات الدينية. فأجيال بأسرها من أطفال السكان الأصليين التحقوا بهذه المدارس حيث كانوا يعانون من تمييز لغوي وديني وثقافي.

٤٢ - ومن المؤكد أن هذا التعليم نجح إلى حد بعيد، بما أن مجتمع الأغلبية أو المجتمع المهيمن قد توصل على مر السنين إلى دمج جماعات عديدة من السكان الأصليين عن طريق المدرسة العامة أو مدرسة الإرساليات. ومن ناحية أخرى، عجل هذا التعليم من تحول ثقافات السكان الأصليين، وأدى في نهاية المطاف إلى اختفائها، ومع مرور الزمن اختفت أيضاً لغات عديدة للشعوب الأصلية. وفي هذا السياق، طلبت لجنة القضاء على التمييز العنصري، في توصيتها العامة الثالثة والعشرين بشأن حقوق السكان الأصليين، إلى الدول الأطراف أن تضمن للأشخاص المنتمين إلى الشعوب الأصلية الحرية والمساواة في الكرامة والحق، وأن تحرص على حمايتهم من جميع أشكال التمييز.

٤٣ - وكانت تعد المدارس الداخلية الخاصة بالسكان الأصليين رمزاً هاماً في هذا الميدان. فهذه المدارس تضمن في كثير من الأحيان الالتحاق بمؤسسة مدرسية ومواظبة التلاميذ مع ضماها، عند الاقتضاء، تغذية كافية وخدمات صحية، ولا سيما عندما يكون السكان مشتتين وتكون الاتصالات صعبة. غير أن هذه المدارس الداخلية شكلت، في حالات عديدة، آلة صلبة لفصل أجيال بأسرها من تلاميذ السكان الأصليين عن جذورهم الثقافية وفي كثير الأحيان عن أسرهم، مما سبب ضرراً غير قابل للجبر لبقاء ثقافات ومجتمعات الشعوب الأصلية. وتجسّد المدارس الداخلية في كندا مثلاً مأساوياً على نحو خاص؛ فقد سعت لفترة سنوات طويلة إلى الحيلولة دون بقاء ثقافات الشعوب الأولى. وفي كثير من الأحيان أيضاً، خضع تلاميذ هذه المؤسسات لسوء المعاملة الجسدية والجنسية والنفسية. وقد بادرت الحكومة الاتحادية في كندا بوضع خطة لمعالجة ما وقع من أضرار وأوجه ظلم (انظر الوثيقة E/CN.4/2005/88/Add.3).

٤٤ - وفي كينيا، أتاحت المدارس الداخلية الخاصة بالبنات فرصة الدراسة لفتيات الماساي اللاتي يصعب عليهن الالتحاق بالمدرسة بسبب البعد وانعدام الموارد ونقص وسائل النقل. وتدرس الفتيات هناك المواد العادية، كما تدرس حالياً موضوع الوقاية من متلازمة نقص المناعة المكتسب، التي يعاني منها البلد بشكل خطير، وبالذراع عن حقوقهن الأساسية إزاء التمييز وإحياء ثقافتهم.

٤٥ - وفي هذا الصدد، تلح اليونسكو على ضرورة وضع مناهج دراسية ملائمة من الناحيتين اللغوية والثقافية، ويحظى في إطارها التاريخ، والقيم، واللغات، والأعراف والقيم الروحية بالاعتراف والاحترام والتشجيع. وتطالب الشعوب الأصلية اليوم بمناهج دراسية يراعي الفروق الثقافية ويُدرج لغات السكان الأصليين ويطبّق مناهج تربوية مختلفة.

٤٦ - ومن المؤسف أن ثقافة السكان الأصليين، في معظم البلدان، تُعرض في الكتب المدرسية ومواد التعليم بشكل غير ملائم وباستخفاف، مما أسهم في تفاقم التمييز الذي يستهدف السكان الأصليين، وتحيّز المجتمع إزاءهم.

ويتجسد أحد العيوب الرئيسية هنا في عدم مشاركة الشعوب الأصلية في عمليات تخطيط البرنامج المقترح، وتصميمه وتنفيذه، لأن هذا البرنامج تتولى وضعه السلطات المركزية التي لا ترى بالضرورة أن مسألة الشعوب الأصلية هي مسألة ذات أولوية. ومن المهم أن يلقى محتوى المنهج الدراسي والمنهج التربوي موافقة أعضاء الجماعة المعنية وقبولهم.

٤٧- وأصبحت الدول اليوم تعتمد بشكل متزايد السياسات التربوية التي تتفق مع حقوق الشعوب الأصلية واحتياجاتها الثقافية. وتوجد في بلدان عديدة برامج خاصة لتعليم الشعوب الأصلية، ترمي إلى احترام ثقافات الشعوب الأصلية ولغاتها وتقاليدها ومعارفها وأنماط عيشها.

٤٨- ويجب في المقام الأول أن يتلقى الأطفال تعليمهم بلغتهم الأم. وإن تشجيع استخدام لغات الشعوب الأصلية أمر ضروري حتى يكون التعليم ملائماً من الناحية الثقافية. واللغة هي وسيلة ضرورية لنقل ثقافة الشعوب الأصلية، وقيمها ونظرتها إلى العالم. وثانياً، من المهم أن يوضع التعليم في سياق الثقافة المحلية لمجتمعات الشعوب الأصلية. وفي الوقت نفسه، تشجّع هذه البرامج انفتاح هذه المجتمعات على مجتمع البلد؛ وعليه، يجب البدء في تعليم اللغة الإقليمية أو الوطنية في سن مبكرة، وذلك بوضع نظام للتعليم يكون في الوقت نفسه ثنائي اللغة ومشاركاً بين الثقافات.

٤٩- ونظراً لتنوع الظروف المعيشية للشعوب الأصلية في مختلف أنحاء العالم، فإنه لا يوجد نموذج وحيد وأوحد لتعليم الشعوب الأصلية؛ وينبغي أن يكون المنهج التربوي ملائماً للحالة. وتوجد فعلاً أمثلة عديدة على نجاح التعليم الثنائي اللغة والمشارك بين الثقافات، غير أن هذا الشكل من التعليم لم يتعمم في جميع البلدان التي تعيش فيها شعوب أصلية. وعلاوة على ذلك، تبين دراسات عديدة أن هذا الشكل من التعليم، حتى عندما يكون مقررراً على الورق، فإن ترجمته على أرض الواقع تظل منقوصة إلى حد بعيد، ونتائجه الملموسة لا تكون مرضية في جميع الأحوال.

٥٠- وفي غواتيمالا، ينص اتفاق عام ١٩٩٥ المتعلق بهوية وحقوق الشعوب الأصلية على مجموعة واسعة من التدابير التي ترمي إلى إحياء وحماية لغات الشعوب الأصلية وتشجيع نشرها وممارستها؛ وينص الاتفاق أيضاً على البدء في إصلاح واسع النطاق لنظام التعليم يرمي إلى توطيد التعليم الثنائي اللغة والمشارك بين الثقافات وإلى ضمان حصول الشعوب الأصلية على التعليم. ومع ذلك، وعلى الرغم من كل الجهود المبذولة، فإنه لا يوجد حتى الآن نظام عام للتعليم المشترك بين الثقافات وثنائي اللغة يمكن أن يترجم إلى مناهج دراسية تتلاءم مع لغة الشعوب الأصلية واحتياجاتها وقيمها ونظمتها، ويطبّق فعلاً في مدارس القرى الصغيرة. وفي الممارسة، يظل نموذج التعليم باللغة الإسبانية هو النموذج السائد.

٥١ - وينبغي الإشارة إلى أن إدراج لغة الشعوب الأصلية في المنهج الدراسي لم يكف لتدارك الفارق بين النتائج المدرسية التي يحققها أطفال الشعوب الأصلية ونتائج باقي شرائح السكان. ولا تزال هناك صعوبات كبرى فيما يتعلق بالتوحيد الإملائي للغات الشعوب الأصلية، وتعليم لغة الشعوب الأصلية بوصفها اللغة الأم وطريقة تعليم اللغات الثانية.

٥٢ - ويمثل نقص المدرسين من السكان الأصليين المتكلمين بلغتين والحاصلين على تدريب جيد عقبة هامة. وقليلة هي البلدان التي أعطت تدريب المعلمين من السكان الأصليين المتكلمين بلغتين الأولوية الواجبة. فالمعلمون الذين تلقوا تدريبهم في مدارس إعداد المعلمين التقليدية لا يعرفون الشيء الكثير عن ثقافات الشعوب الأصلية أو يجهلونها تماماً، وفي معظم الأحيان لا يتكلمون أي لغة من لغات الشعوب الأصلية. وحتى شباب السكان الأصليين الذين يجري إعدادهم في هذه المدارس سرعان ما يتعلمون احتقار ثقافتهم ويتبنون النموذج التربوي الرسمي القائم على الدمج. ولتعزيز التعليم المشترك بين الثقافات والثنائي اللغة، يجب في المقام الأول تدريب المدرسين الذين سيمارسون هذا التعليم. ولهذا الغرض، يجب في كثير الأحيان كسر أوجه المقاومة المؤسسية، والسعي إلى تغيير عقلية الموظفين العاملين في وزارة التعليم والإدارات التابعة لها، بل عقلية أعضاء رابطات ونقابات معلمي النظام التربوي التقليدي.

٥٣ - ويمثل نقص معدات التعليم الملائمة للتعليم المشترك بين الثقافات والمناهج التربوية التي يجري تطبيقها، عقبة أخرى. ولا يمكن أن يتحقق نجاح التعليم المشترك بين الثقافات والثنائي اللغة إلا إذا توفرت للمدارس الكتب والمواد التعليمية والوسائل السمعية والبصرية، وغير ذلك، في لغات الشعوب الأصلية، وإذا كانت تلك الكتب والمواد والوسائل متلائمة مع السياق الثقافي. ولا يمكن إعداد هذه المعدات على نحو ارتجالي، ذلك أن هذا يستلزم جهداً تضطلع به أفرقة متعددة الاختصاصات ويستغرق سنوات عديدة. ولا تملك البلدان الفقيرة ترف الاضطلاع بمهمة بهذا الحجم، وإن كان عدد كبير منها قد حاول ذلك. فالتقدم الحقيقي في هذا المجال، حققته تحديداً بلدان قليلة من أترى البلدان. والمشكلات التربوية متعددة ولم تُحل بعد. وقد أخذت المجتمعات المحلية للشعوب الأصلية تتحمل مسؤولية متزايدة في وضع منهجها التربوي الخاص وإدارة شؤون مدارسها الخاصة. ولا يمكن أن يُمارس الحق في التعليم ممارسةً كاملة إلا إذا أُزيلت كافة هذه العقبات.

٥٤ - وبدأ تعليم الشعوب الأصلية المشترك بين الثقافات والثنائي اللغة يتعمم بالنسبة للمستويات الأولى من التعليم الابتدائي، وأخذ يمتد إلى التعليم الأساسي بأسره؛ ويُتوخى الآن في بعض البلدان إنشاء مؤسسات للتعليم العالي يمكنها تلبية احتياجات الشعوب الأصلية، والاستجابة لخصوصياتها الثقافية واللغوية.

٥٥ - وفي غرينلاندا، ظل التعليم محدوداً في عهد الاستعمار. ومنذ إقامة الحكم الذاتي في عام ١٩٧٩، بدأت الشعوب الأصلية تُطالب بتعليم أكثر فعالية وملاءمة يجمع بين الحفاظ على الثقافة المحلية والاندماج في المجتمع



العالمي. وفي عام ٢٠٠٢، أعد البرلمان برنامجاً سُمي "المدرسة الصالحة" (Atuarfitsialak)، وهو برنامج يمثل إصلاحاً واسعاً للتعليم يستجيب لهذه الاحتياجات ويجري تنفيذه في الوقت الراهن.

٥٦- وشرعت شبكة المعارف التقليدية للشعوب الأصلية في ألاسكا في وضع منهج دراسي يقوم على معارف الشعوب الأصلية. وقد بادر المجلس المدرسي في كاتيفيك، بنونافوت، بتنفيذ برنامج مجدد للتعليم بلغة إينوكتيتوت وبالإنكليزية أو الفرنسية، أو بالاثنتين معاً؛ ويجمع هذه البرنامج بين المعارف المحلية وبين إعداد التلاميذ للحياة العصرية.

٥٧- وخلال الستينات، بادرت وزارة التربية في المكسيك بتنفيذ برنامج تعليم خاص بأطفال الشعوب الأصلية في مؤسسات التعليم الابتدائي العامة، التي أصبحت تضم اليوم آلاف المدرسين المتكلمين بلغتين. ووضعت طريقة تربوية ومنهج دراسية تتلاءم مع ثقافات الشعوب الأصلية، وأعدت كتب القراءة بمعظم لغات الشعوب الأصلية، غير أن تدريب المدرسين المتكلمين بلغتين لم يكن كافياً. وعملياً، لم يلق البرنامج من سلطات التربية الوطنية الدعم والموارد اللازمة ليصبح خياراً تربوياً حقيقياً لأطفال الشعوب الأصلية. ورغم كل الإجراءات التي أُتخذت، فإن ٢٥ في المائة من السكان الأصليين الذين تتجاوز أعمارهم ١٥ عاماً هم من الأميين، علماً بأن نسبة الأمية في صفوف الإناث تزيد عنها في صفوف الذكور. وهناك ٣٩ في المائة من السكان الأصليين الذين تتراوح أعمارهم من ٥ سنوات إلى ٢٤ سنة، لم يلتحقوا بالمدرسة. وقد أنشئت في البلد ثلاث جامعات للشعوب الأصلية كما أنشئ المعهد الوطني للغات الشعوب الأصلية.

٥٨- وفي الهند، تولت قبائل ولاية تريپورا تنظيم صفوفها ونشطت خلال سنوات عديدة لتفرض استخدام لغة الكوكبروك في المدرسة الابتدائية، بينما كانت الإنكليزية أو البنغالية هي لغة التدريس الوحيدة سابقاً. إلا أن معدل ترك المدرسة مرتفع في التعليم الثانوي حيث لا تُستخدم لغة الكوكبروك كلغة تدريس. وإضافة إلى ذلك، يود المتكلمون بلغة الكوكبروك استعمال الحروف اللاتينية لتسهيل الانتقال إلى التعليم الجامعي، غير أن الكتابة البنغالية هي السائدة في المنطقة؛ وقد أدى هذا إلى احتجاجات وتوترات اجتماعية.

٥٩- وفي لاداك، بشمال الهند، تمكنت الحركة التربوية والثقافية لطلاب لاداك من إدخال تغيير جذري على نظام التعليم التقليدي القائم على الدمج، وبدعم من السلطات المحلية المعنية بشؤون التربية، أحرزت الحركة تقدماً ملحوظاً في استعمال لغة السكان الأصليين بالمدرسة (وهي لغة يتكلمها ربع مليون نسمة) وأنشأت نظاماً للتعليم المحلي ملائماً للمجتمع المحلي ويستجيب لاحتياجات شعب لاداك.

٦٠- وفي نيوزيلندا، بدأ استخدام اللغة الماوورية في عام ١٩٨٢ في التعليم قبل الابتدائي، واتسع نطاق هذه المبادرة فشملت التعليم الابتدائي والثانوي والعالي؛ إلا أن اللغة الماوورية لم تصبح لغة رسمية للبلد إلا في عام

١٩٨٧. ورغم هذه الإنجازات، فإن الإحصاءات المتعلقة بالطلاب الماووريين لا تزال تبين اليوم فروقاً هامةً بالمقارنة مع باقي السكان.

٦١- ويتضمن إصلاح التعليم الذي شُرع فيه في الترويج في عام ١٩٩٧ أمراً توجيهياً ينظم المنهج الدراسي في مؤسسات تعليم الصاميين بسبع قرى. ويشمل الأمر التوجيهي زهاء ١ ٥٠٠ تلميذ يتلقون تعليماً باللغة الصامية. ويهدف هذا المنهج إلى تعليم القيم والمعارف التقليدية للثقافة الصامية.

٦٢- وفي جنوب أفريقيا وناميبيا، يُضطلع بجهود بارزة لتشجيع استعمال لغات الشعوب الأصلية في المدرسة. وفي مقاطعة كيب الشمالية، تولت إدارة التعليم إعداد المواد التربوية للمدارس الابتدائية في المجتمعات المحلية لسكان السان والناما الأصليين. ويجرى تسليط الضوء على ضرورة تشجيع تعدد اللغات وتعليم الكبار في إطار السياسة الرسمية التي ترمي إلى الاعتراف بالشعوب الأصلية في جنوب أفريقيا. وتم إعداد معاجم ببعض اللغات المحلية وتولت إدارة التعليم تطوير مواد مساعدة للمؤسسات المدرسية. كما تشجع بوتسوانا استخدام لغة الصان، ولذلك أنشئت في المنطقة شبكة لتبادل المواد والمناهج التربوية.

٦٣- وفي الفلبين يسعى شعب إيفواغو في السلسلة الجبلية الشمالية إلى الحصول على إصلاح للتعليم العام الذي توفره الدولة منذ عهد الاستعمار الأمريكي، وذلك لتضمينه نظم المعرفة الخاصة بالشعوب الأصلية، بما يضمن استقلالاً ذاتياً أكبر للشعوب الأصلية وتنمية ثقافية حقيقية.

٦٤- وفي جميع البلدان التي زارها المقرر الخاص خلال فترة ولايته، اشتكت جماعات ومنظمات الشعوب الأصلية من نقص الإجراءات التي تتخذها السلطات لصالحهم في مجال التربية. ويبدو أن التعليم الخاص بالشعوب الأصلية يمثل "الحلقة الضعيفة" في البرامج الوطنية للتعليم، ويأتي عموماً في المرتبة الأخيرة للأولويات، نظراً لأن الموارد التي تخصص لهذا التعليم غير كافية. فهذه الشكوى تكررت على مسامع المقرر الخاص في كل من الفلبين وغواتيمالا والمكسيك وشيلي وكولومبيا وكندا. وعلاوة على ذلك، تلقى المقرر الخاص تقارير ومعلومات تبين أن الحالة مماثلة في بلدان كثيرة أخرى.

٦٥- ويمكن أن يتلقى الطلاب تعليمهم في أماكن أخرى غير غرفة الدراسة. فمع تزايد أهمية الوسائل السمعية والبصرية، وبعد وصول وسائل الاتصال حالياً إلى مجتمعات الشعوب الأصلية (ولا سيما التلفزيون والإنترنت)، تتاح إمكانات واسعة للتعليم من بُعد، وهي إمكانات تسترعي الاهتمام في مناطق مختلفة في العالم، ولا سيما بالنسبة للتعليم الثانوي والعالي. وذلك ما تقدمه جامعة أتاباسكا من خدمات للعديد من مراكز تعليم الشعوب الأصلية في غرب كندا. غير أن المشكلات المبيئة أعلاه التي تؤخر تعميم التعليم المشترك بين الثقافات والثنائي اللغة تزداد حدة في ميدان الاتصالات: عدم توافر المدرسين الحاصلين على تدريب كاف، ونقص المواد التعليمية، والاعتماد على منهجية تربوية لا تزال في بدايتها، وغير ذلك. وفي بعض البلدان، أُحرز تقدم هام في استخدام

إذاعات المجتمعات المحلية لأغراض تربوية وثقافية. وفي بلدان أخرى، تصطدم المبادرات بتشريعات تفضل المصالح التجارية للمشروعات وتضع العقبات في وجه البرامج التربوية. وفي المكسيك، بدعم من اللجنة الوطنية لتنمية الشعوب الأصلية، هناك سعي إلى تعديل التشريعات بما يكفل زيادة فرص تشغيل شبكة واسعة لإذاعات المجتمعات المحلية تبث برامجها في الأقاليم التي تعيش فيها الشعوب الأصلية، إلا أن هذه المساعي تصطدم بالمصالح التجارية لمخطات البث الخاصة.

٦٦- وأمام الأضرار التي سببها في فترة سابقة فرض نماذج صارمة تهدف إلى دمج الشعوب الأصلية من النواحي التربوية واللغوية والثقافية، يحاول بعض الشعوب إحياء أشكال تقليدية ومجتمعية لتعليم غير نمطي. ولهذا الغرض، يعتمدون على حكمة ومعارف الشعوب الأصلية التي أخذت اليوم تستعيد قدرًا من هيبتها بعد أن استخف بها المدرسون في إطار النظام العادي. وهناك أمثلة عديدة على تجارب ناجحة للماوورين في أتياروا بنيوزيلندا، والعديد من الشعوب الأولى في كندا، والصاميين في بلدان الشمال، والمابوتشي في شيلي، والكيشواس في إكوادور، والماساي في كينيا، وفي مقاطعة راتاناكير في كمبوديا، والسنغاي في ماليزيا، والشكما في الهند، وشعوب كثيرة أخرى. وتندرج هذه التجارب في بعض الأحيان في إطار مشاريع تعليم منظمة، في حين تتم في أحيان أخرى خارج إطار التعليم الرسمي. ولكنها تسهم في جميع الحالات في حفظ معرفة ثقافة الشعوب الأصلية، وترسيخ عزة النفس لدى الشباب وتعزيز هويتهم الثقافية، وتوطيد الارتباط بالأرض والبيئة، وفتح آفاق مستقبلية مختلفة للشباب.

٦٧- ولا يُعد تعدد اللغات وتعدد الثقافات حكرًا لمجتمعات الشعوب الأصلية. بل بالعكس، لا يمكن أن يكونوا عاملي تقدم إلا إذا تغيرت في الوقت نفسه العقلية السائدة في مجتمع البلد. وكما يرد في إعلان اليونسكو المتعلق بالتنوع الثقافي، على المجتمعات المعاصرة أن تسلم بأنها متعددة الثقافات من جوانب عديدة، لأن وجود الشعوب الأصلية يقترن بوجود أقليات وطنية وإثنية، ومهاجرين ينتمون إلى ثقافات مختلفة وجماعات أخرى تطالب بحقوقها في هويتها الثقافية. وبصفة عامة، تكاد نظم التعليم الرسمية لسكان المدن والأرياف غير الأصليين لا تكثرث بالشعوب الأصلية. والأكثر من ذلك، فغالبًا ما يكون السكان الأصليون محل تحقير وتمييز في كتب التاريخ والجغرافيا والأدب والفن وعلم الاجتماع، ومن جانب المعلمين أنفسهم. ويجب أن يُطبَّق التعليم المتعدد الثقافات الحقيقي أيضاً في نظم التعليم الوطنية، لأنها الوسيلة الوحيدة التي تكفل الاعتراف بالحقوق الأساسية للشعوب الأصلية اعترافاً كاملاً.

#### دال - المشاركة النشطة، والتعليم العالي وإنشاء نظم تعليمية مستقلة

٦٨- وكما يُترجم احترام التنوع الثقافي على أرض الواقع، كما تقترحه اليونسكو، ولإصلاح نظم التعليم على نحو يكفل إعادة توجيه التعليم نحو الاحترام التام لجميع الحقوق الأساسية، ولا سيما الحقوق الثقافية واللغوية، من المهم أن تعكس الإجراءات المتخذة احتياجات الشعوب الأصلية. وعليه، يجب أن تكون هذه الشعوب قادرة على المشاركة بحرية في جميع مراحل التخطيط للإصلاحات، وإعدادها وتنفيذها وتقييمها. وإن عدم مشاركة الشعوب

الأصلية في إعداد برامج وسياسات التعليم منذ تصورها، قد شكّل حتى الآن أحد الأسباب التي جعلت بعض نظم التعليم لا تلي احتياجات الشعوب الأصلية. ويجب إشراك أرباب الأسر، والممثلين الشرعيين لمجتمعات الشعوب الأصلية وكذلك المدرسين والمديرين والموظفين من السكان الأصليين العاملين في المؤسسات المدرسية وأعضاء إدارة التعليم. ويجب ألا تُعدّ خطط وبرامج التعليم في مكاتب فنية بعيدة لا يوجد اتصال مباشر بينها وبين مجتمعات الشعوب الأصلية.

٦٩- وفي كندا على سبيل المثال، يمكن لأعضاء الشعوب الأولى وشعب الإينويت أن يضعوا برامج التعليم الخاصة بهم، وأن يديروا مدارسهم الابتدائية والثانوية بفضل الدعم المتزايد الذي ما فتئت تقدمه الحكومة للمبادرات المحلية والمجتمعية. وفي نونافوت، تتولى كلية منطقة القطب الشمالي إعداد الإينويت لبعض المجالات المتخصصة، وتطمح إلى أن تصبح جامعة إينويت حقيقية. وقد أعلنت حكومة كندا إنشاء مركز وطني للغات وثقافات الشعوب الأصلية تتمثل مهمته الأساسية في ترويج لغات الشعوب الأصلية، كما دعمت إنشاء جامعة الشعوب الأولى.

٧٠- وتدعو المشكلات الخاصة التي تواجهها الشعوب الأصلية إلى تنفيذ برامج تعليم خاصة. وعلى سبيل المثال، بما أن شباب الشعوب الأصلية يمثلون نسبة مرتفعة من الأشخاص الذين صدرت بشأنهم أحكام جنائية (انظر الوثيقة E/CN.4/2004/80)، فإنه يُستصوب إعداد برامج تعليم خاصة لإعادة التأهيل الاجتماعي لمن يفرج عنهم من أبناء الشعوب الأصلية بعد انقضاء مدة السجن. ويجب أيضاً وضع برامج خاصة بفتيات ونساء الشعوب الأصلية اللاتي يستدرجن، لأسباب مختلفة، إلى أوساط الاتجار بالنساء والبغاء ويقعن في إدمان العقاقير والكحول. ويمكن أن تكون الثقافة التقليدية للشعوب الأصلية وكذلك مشاركة الشعوب الأولى التي تحظى بالتقدير، عاملاً حاسماً في هذا النوع من برامج إعادة التأهيل الاجتماعي والوقاية التي يجري تنفيذها فعلاً في العديد من البلدان.

٧١- وقد تمت الإشارة في مناسبات عديدة إلى ضرورة تشجيع التربية البدنية والرياضة في صفوف شباب الشعوب الأصلية. فالتربية الرياضية لا تسهم في نضج التلاميذ جسدياً ونفسياً، وإنما تؤدي أيضاً وظائف اجتماعية وثقافية هامة وضرورية بوجه خاص لشباب الشعوب الأصلية الذين يمرون بمرحلة تحول اجتماعي، ويعانون في كثير الأحيان من أعراض الاضطراب العاطفي المرتبط بالازدواجية الثقافية التي يعيشونها. ولذلك، يجب أن يُنظر إلى تشجيع التربية البدنية والرياضة على أنه عنصر رئيسي في تعليم الشعوب الأصلية.

٧٢- وإذا كانت المشكلات الأساسية المتصلة بتعليم الشعوب الأصلية تعليمياً مشتركاً بين الثقافات وثنائي اللغة، تحدث بوجه خاص على مستوى التعليم الابتدائي والثانوي، فقد أُحرز منذ بضع سنوات تقدم هام على مستوى التعليم العالي. وللأسباب التي سبق بيانها، كان وصول الشعوب الأصلية إلى الجامعة على الدوام أمراً صعباً للغاية بسبب العديد من العوامل مثل البُعد الجغرافي، والكلفة، والتحيز الثقافي وقلة عدد السكان الأصليين الذين ينهون مرحلة ما قبل الجامعة. وبعد نيل الشهادة الجامعية، يمكث أبناء السكان الأصليين عموماً في منطقة حضرية،

ويبحثون عن وظيفة في الاقتصاد العصري ويتكيفون مع نمط عيش بعيد عن ثقافتهم، مع ما ينطوي عليه ذلك من خسارة بالنسبة لمجتمعهم المحلي وشعبهم الأصليين.

٧٣- ومنذ زهاء ٢٠ عاماً، أنشئت في العديد من الجامعات، ولا سيما في البلدان الغنية، مراكز أو إدارات للدراسات المتخصصة في مواضيع تم الشعوب الأصلية. وفي أمريكا الشمالية، ازدهرت مراكز الدراسات المتعلقة بالسكان الأصليين. وقد سمحت الإجراءات الإيجابية المتخذة (منح دراسية، وإعانات وحصص مخصصة، إلى غير ذلك) بزيادة عدد طلاب الشعوب الأصلية في بعض الجامعات. ثم، بدأت تبرز برامج للدراسات المتخصصة في قضايا الشعوب الأصلية. وتقوم جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس بتجربة مثيرة للاهتمام، إذ أنشأت برنامجاً، هو "مجتمع التعلم القبلي والتبادل التربوي"، يرمي إلى ابتكار دروس تجمع بين الاختصاصات الغربية ومعارف المجتمعات المحلية القبلية.

٧٤- وأخيراً، بدأت الشعوب الأصلية تطالب بإنشاء جامعات خاصة بها لها مناهجها الدراسية الخاصة في المناطق التي تعيش فيها. وهكذا، أخذ عدد مراكز التعليم العالي الخاصة بالشعوب الأصلية يتزايد في بلدان مختلفة من العالم، مثل نيوزيلندا وكندا والولايات المتحدة وبلدان الشمال وإكوادور ونيكاراغوا والمكسيك، وغيرها. ويستجيب كل مركز لحالة مختلفة، كما أن البنية والمنهج الدراسي والإدارة وعدد المدرسين والمنهج التربوي، تختلف باختلاف المراكز. ورغم هذه الاختلافات، فإن جميعها يسعى إلى بلوغ نفس الغاية، ألا وهي توفير تعليم ذي مستوى عال يلبى الاحتياجات الحقيقية للشعوب الأصلية، وإقامة رابطة وثيقة بين الجامعة ومجتمعات الشعوب الأصلية وإعداد نخبة من الفنيين والمفكرين المنتمين إلى الشعوب الأصلية، تعمل لأجل تنمية شعوبها وتكسيبها مكانة في عالم العولمة المعاصر. وإذا أمكن تحقيق هذه الأهداف، فإن الحق في التعليم سيكون قد أُعمل على نحو كامل. وينبغي الإشارة إلى أن كل هذه الإجراءات نفذت في إطار العقد الدولي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان الذي أكد بوجه خاص على أهمية التثقيف في مجال حقوق الإنسان للشعوب الأصلية.

٧٥- وجامعة المناطق المستقلة الواقعة على الساحل الكاريبي في نيكاراغوا، هي أول جامعة للشعوب الأصلية في أمريكا الوسطى. وهذه الجامعة التي أنشئت في بداية التسعينات، هي جامعة متعددة الإثنيات تهدف إلى تشجيع وتعزيز التدريب المستمر لسكان ساحل المحيط الأطلسي. وقد أسهمت بدور أساسي في إعداد برنامج التعليم الثنائي اللغة والمشارك بين الثقافات للشعوب الأصلية في هذه المنطقة.

#### هاء - أنشطة الأمم المتحدة والمؤسسات الأخرى في مجال تعليم الشعوب الأصلية

٧٦- يدعم العديد من هيئات الأمم المتحدة تعليم الشعوب الأصلية. فاليونيسيف تشارك في العديد من مشاريع التعليم المشترك بين الثقافات والثنائي اللغة الجاري تنفيذها في مناطق عديدة من العالم. وفي بوليفيا على سبيل المثال، تدعم اليونيسيف أربعة مجالس لتعليم الشعوب الأصلية مكلفة بتوجيه الحكومة في هذا الميدان. وفي البرازيل، تعاونت اليونيسيف مع مجلس للشعب الغاراني الأصلي. كما أسهمت في إنجاز دراسة بشأن الاحتياجات في مجال تعليم المجتمعات المحلية البدوية في تزانيا. وعلى نحو ما جرى بيانه في الفقرات السابقة، هنالك عقبات عديدة تحول

في بعض الأحيان دون التحاق الأطفال بالمدرسة. وفي فنزويلا، تشجع اليونيسيف على تسجيل جميع الأطفال بسجل الأحوال المدنية، وهذا من شأنه أن ييسر فيما بعد التحاقهم بالمدرسة، في حين تدعم اليونيسيف في المكسيك إنشاء الهياكل الأساسية المدرسية الكافية في بعض المناطق التي تعيش فيها الشعوب الأصلية. وتسهم أيضاً في برامج التعليم الثنائي اللغة والمشارك بين الثقافات، ولا سيما في البرازيل وبوليفيا وغيانا وناميبيا.

٧٧- ووفقاً لاتفاقية منظمة العمل الدولية رقم ١٦٩، التي تتضمن مواد عديدة تتعلق بتعليم الشعوب الأصلية وثقافتها، تضطلع المنظمة بالعديد من الأنشطة في هذا الميدان، ولا سيما في إطار الكفاح من أجل القضاء على عمل الأطفال. وينبغي الإشارة بوجه خاص إلى برنامج لإعداد المدرسين من الشعوب الأصلية في المنطقة الحدودية بين بوليفيا وشيلي، وبرنامج آخر ينفذ في يونان (الصين)، في إطار مكافحة الاتجار بالفتيات المنتميات إلى الأقليات الإثنية. وقد قامت منظمة العمل الدولية، في بلدان عديدة أخرى، بدراسات حول طرائق عمل الأطفال في مجتمعات الشعوب الأصلية (وعلى سبيل المثال في الهند، وفي السودان، وفي منطقة البحيرات الكبرى في أفريقيا، وفي بلدان الأنديز) وعواقبه على تعليم الشعوب الأصلية وصحتها ورفاهها. وفي المكسيك على سبيل المثال، ثبت أن الدخل الذي يتيح عمل أطفال السكان الأصليين المهاجرين قد يصل إلى ثلث دخل الأسرة، وهو ما يشكل عقبة تحول دون التحاق هؤلاء الأطفال بالمدرسة.

٧٨- وتدعم اليونسكو مبادرات عديدة، مثل مشروع التعليم الثنائي اللغة والمشارك بين الثقافات الخاص بأطفال شعب المايا والحاربي تنفيذه في المدارس الابتدائية بغواتيمالا. والعناصر الرئيسية التي يقوم عليها المشروع، هي تعلم لغتين (اللغة الأم واللغة المهيمنة)، وتعلم نظامين للرياضيات (النظام العشري لشعب المايا والنظام العشري الغربي)، وتعليم وتطبيق نظم قيم متكاملة (قيم شعب المايا والقيم العالمية)، وتعليم أشكال التعبير الفني لشعب المايا وثقافات مختلفة أخرى، وأخيراً تحديد وتحليل وتفسير العالم حسب ثقافة شعب المايا وحسب مجموع المعارف التي اكتسبتها البشرية في العالم بأسره.

٧٩- ويواصل البنك الدولي إعداد مبادئ توجيهية لتمويل المشاريع الخاصة بالشعوب الأصلية. وفي هذه الأثناء، واصل إسهاماته المالية في العديد من المشاريع الوطنية الرامية إلى دعم التعليم الأساسي، ولا سيما في المناطق الريفية، والتي تفيد منها في بعض الحالات مجتمعات الشعوب الأصلية (كما يحدث في الهند وفي بنغلاديش).

٨٠- وقد اهتم المنتدى الدائم المعني بقضايا السكان الأصليين في دوراته الثلاث بمعالجة مسألة التعليم. وفي دورته الثالثة المعقودة في عام ٢٠٠٤، أقر المنتدى بأن التعليم وسيلة فعالة لحماية التقاليد الثقافية للشعوب الأصلية وأكد على الأهمية التي يتسم بها التعليم باللغة الأم. وعلاوة على ذلك، أوصى الدول الأعضاء بأن تشرك الآباء والأفراد والتلاميذ أنفسهم من جماعات الشعوب الأصلية في ما تعتمده وتنفذه من سياسات وطنية تتعلق بتعليم هذه الشعوب، وأن تزيد عدد السكان الأصليين العاملين في نظم التعليم على جميع المستويات، وتضع برامج للتعليم

الابتدائي والثانوي تعكس المعارف التقليدية للشعوب الأصلية، وتزود هذه الشعوب بالتدريب المطلوب بما يمكنها من إدارة نُظم التعليم الخاصة بها والمشاركة في عملية اتخاذ القرارات. ويعرب المقرر الخاص عن موافقته على استنتاجات المنتدى وتوصياته، ويعلن تبنيه لها.

٨١- وتفيد منظمات غير حكومية عديدة أنها تتولى تنفيذ مشاريع لتشجيع التعليم المشترك بين الثقافات والثنائي اللغة، وتدريب المعلمين، وإعداد الكتب المدرسية لتعليم الشعوب الأصلية، والنهوض بالتعليم قبل الابتدائي، وتعزيز أنشطة المنظمات المحلية التي تعنى بتشجيع تعليم الشعوب الأصلية، والإسهام في إنشاء الهياكل الأساسية المدرسية التي تمثل حاجة ماسة في المناطق التي تعيش فيها الشعوب الأصلية، والتشجيع على تطبيق أشكال تعليم غير تقليدية، واستخدام الوسائل السمعية والبصرية والإلكترونية والتعليم من بعد. وهناك مشاريع نموذجية وتجارب ناجحة شهدتها بلدان متنوعة عديدة مثل تايلند وبيرو والولايات المتحدة والاتحاد الروسي وماليزيا والهند وغواتيمالا والمكسيك وكمبوديا والبرازيل واوروغوا (نيوزيلندا).

٨٢- وقد عقد المؤتمر العالمي لتعليم الشعوب الأصلية، وهي شبكة دولية للمعلمين من الشعوب الأصلية، ست دورات حتى اليوم، وهو يُعد لدورته المقبلة المقرر عقدها بايتاروا في شهر تشرين الثاني/نوفمبر ٢٠٠٥.

### ثانياً - الاستنتاجات

٨٣- عرضت في الفقرات السابقة بعض المشكلات الرئيسية التي تحول دون الشعوب الأصلية ودون ممارستها لحقها في التعليم على نحو كامل، والمجالات التي تقتضي تدخلاً سريعاً وفعالاً لضمان التمتع بهذا الحق.

٨٤- وفي حين أن الحق في التعليم هو حق معترف به على الصعيد العالمي، لا تزال الشعوب الأصلية غير متمتعة بهذا الحق على نحو كامل. ولدى الشعوب الأصلية، مقارنة ببقية السكان، معدل أمية أعلى، ومستوى تعليم أدنى، ومعدل التحاق بالمدرسة، ولا سيما مستوى التعليم الثانوي والعالي، أضعف. وبينما تبذل بلدان عديدة جهوداً كبيرة لرفع مستوى التعليم في صفوف الشعوب الأصلية، فإن عقبات عديدة لا تزال تعوق وصول هذه الشعوب إلى التعليم.

٨٥- ويمنع التشتت الديمغرافي وانعدام وسائل النقل في كثير الأحيان الأطفال من الالتحاق بالمدارس القليلة الموجودة في مناطق الشعوب الأصلية. وثمة عوامل اقتصادية واجتماعية وثقافية تعوق في بعض الأحيان التحاق الأطفال بالمدرسة. ففي مناطق الشعوب الأصلية، تكون المدارس عموماً في حالة مادية سيئة، وتعوزها الموارد المالية والتربوية. ولا تزال الإدارات المشرفة على التعليم العام في بلدان عديدة، تمارس بعض أشكال التمييز ضد تعليم الشعوب الأصلية.

٨٦- وإن أنماط التعليم القائمة على الدمج، والتجاهل أو الازدراء الذي كانت تلقاه لغات وثقافات الشعوب الأصلية في نظام التعليم، قد شكلت على الدوام العقبة الرئيسية أمام التمتع بالحق في التعليم على نحو كامل. ومنذ بضع سنوات، بدأت هذه الحالة تتغير، وثمة بلدان عديدة تعترف اليوم رسمياً بثقافات الشعوب الأصلية وتقر بضرورة إنشاء تعليم ثنائي اللغة ومشارك بين الثقافات. وتطالب الشعوب الأصلية بحققها في تلقي تعليم بلغتها الخاصة، يتلاءم مع ثقافتها الخاصة.

٨٧- ويصطدم التعليم الثنائي اللغة والمشارك بين الثقافات بمشكلات عديدة تتراوح بين النقص في عدد المعلمين المتكلمين بلغتين وفي تدريبهم والصعوبات التي تعترض إعداد المواد التعليمية والمناهج التربوية الملائمة، وضرورة إشراك مجتمعات الشعوب الأصلية في إنشاء وإدارة مؤسساتها التعليمية الخاصة بها على جميع المستويات. وهناك في الوقت الحالي بلدان عديدة أحرزت تقدماً على هذا الدرب، من التعليم قبل الابتدائي حتى التعليم العالي، ولو أن النجاح في هذا المجال لا يزال محدوداً. فهناك ميل إلى اختيار التعليم المستمر بدلاً من تعليم الشعوب الأصلية.

٨٨- وإن تعليم الشعوب الأصلية على نحو يتلاءم مع ثقافتها وقيمها، هو أفضل وسيلة لضمان الحق في التعليم. وهذا لا يعني أن تعزل الشعوب الأصلية نفسها عن العالم الخارجي ولا تكثر بتحديات المجتمع الوطني والاقتصاد العالمي؛ بل تعتبر مجتمعات الشعوب الأصلية هذا التعليم وسيلة ضرورية لارتقائها الشخصي والاجتماعي والثقافي الكامل.

### ثالثاً - التوصيات

٨٩- يوصي المقرر الخاص بأن تولى الحكومات أولوية عُليا لأهداف ومبادئ تعليم السكان الأصليين وأن تزود الهيئات والمؤسسات العامة والخاصة التي تعمل على تشجيع تعليم السكان الأصليين بالوسائل المادية والمؤسسية والفكرية الكافية.

٩٠- ويدعو المقرر الخاص الحكومات إلى أن تضع، بالتعاون الوثيق مع مجتمعات السكان الأصليين، برامج ترمي إلى تدريب عدد كافٍ من المعلمين في مجال التعليم الثنائي اللغة والمشارك بين الثقافات خلال العقد الدولي الثاني للسكان الأصليين. وهذا الغرض، يجب التشجيع على توظيف المرشحين من السكان الأصليين وإنشاء الخدمات الضرورية واعتماد تدابير التشجيع والمساعدة عن طريق المنح الدراسية، وزيادة منشآت التعليم والبحث اللازمة. ويدعو المقرر الخاص أيضاً اليونسكو والمجتمع الدولي إلى المشاركة في هذا الجهد.



٩١- ويوصي المقرر الخاص المؤسسات الجامعية ومراكز البحث بزيادة مشاركتها في وضع المناهج الدراسية المتعددة الاختصاصات والمصممة خصيصاً لتعليم السكان الأصليين. ويوصي أيضاً بتطوير جامعات السكان الأصليين وتعزيزها.

٩٢- ويوصي المقرر الخاص بأن يولى الاهتمام الواجب للشعوب الأصلية (تاريخها وفلسفتها وثقافتها وفنونها وأنماط عيشها، إلى غير ذلك) في المواد التي تدرس في إطار التعليم الوطني بجميع مستوياته، وذلك بروح تخلو من العنصرية وتؤمن بتعدد الثقافات واحترام التعدد الثقافي والإثني، مع الحرص بصورة خاصة على المساواة بين الرجل والمرأة. كما يوصي بتوجيه اهتمام خاص للعلاقة التي تربط الشعوب الأصلية ببيئتها، وتشجع البحث العلمي القائم على المشاركة في هذا المجال (مع توجيه اهتمام خاص للبيئات المعرضة للخطر مثل منطقة القطب الشمالي، والغابات القطبية الشمالية والغابات المدارية والجبال، إلى غير ذلك).

٩٣- كما يوصي بأن تبت أجهزة الإعلام بانتظام برامج عن معارف الشعوب الأصلية وثقافتها، مع التقيد بمبادئ التسامح والعدل وعدم التمييز التي تكرسها الصكوك الدولية المتعلقة بحقوق الإنسان، ويوصي بأن تتاح للشعوب الأصلية ومجتمعاتها المحلية فرصة الوصول بنفسها إلى وسائل الإعلام كالإذاعة والتلفزيون والإنترنت، إلى غير ذلك.

٩٤- وفي إطار تدعيم توحيد الطرائق المختلفة لتعليم السكان الأصليين، يوصي المقرر الخاص بأن يولى اهتمام أكبر للتربية البدنية، ولتوفير تعليم خاص في مجال القضاء الجنائي، وتثقيف الفتيات والنساء في جميع الميادين، والتعليم من بُعد، وتعليم الكبار والتدريب المستمر.

-----