

الاستجابة للطلب

التعلم في ظل الأزمات: تعليم يقوده المجتمع المحلي في السودان

نص الاستجابة

تقود المجتمعات المحلية، في خضم النزاع وانهيار الدولة، الجهود الرامية إلى دعم استمرارية التعليم من خلال النظم الرسمية وغير الرسمية على حد سواء. ورغم محورية هذا الجهد الذي تقوده المجتمعات المحلية، فإن المعلومات المتوفرة حول كيفية دعم هذه المجتمعات لنظم تعليم محلية وكيفية تمويل هذه المبادرات المجتمعية على المستويين الأسري والمجتمع، لا تزال محدودة. علاوة على ذلك، لا توجد أدلة كافية حول كيفية تأثير ترتيبات التمويل شديدة المحلية (hyper-local) هذه على تحديد من يمكنه الوصول إلى التعليم المدرسي، وجودة التعلم، واستمرارية التعليم في ظل النزاع.

وتبرز الحاجة الملحة لهذا التحليل لعدة أسباب: (1) انهيار تمويل التعليم العام وتداعياته على الدور المتزايد للمبادرات المجتمعية والتعليم الديني في توفير فرص التعلم؛ (2) الافتقار إلى أدلة منهجية حول كيفية تمويل المبادرات المجتمعية وإدارتها واستدامتها؛ (3) مطالبة الجهات المعنية الوطنية والدولية بإجراء أبحاث لفهم هذه الأنظمة بشكل أفضل كخطوة أولى، بحيث يمكن النظر في كيفية دعم هذه الأنظمة بطرق تعزز المساواة والتعلم واستمرارية التعليم في السودان. والغرض من معالجة هذه الفجوة في الأدلة هو إلقاء الضوء على أفضل السبل لتقديم الدعم الخارجي أو الحكومي الذي يحمي ويوسع نطاق الوصول إلى التعليم وجودته، لا سيما بالنسبة لمجموعات الأطفال الأكثر تهميشاً خارج نطاق النظام الرسمي.

نبذة عن مكتب الدعم الفني (Helpdesk) التابع لبرنامج البحث التربوي في النزاعات والأزمات الممتدة (ERICC)

يوفر مكتب الدعم الفني لبرنامج "ERICC" آلية استجابة سريعة ومتخصصة وعالية الجودة تستجيب للاحتياجات، لتقديم المساعدة الفنية للمكاتب القطرية التابعة لوزارة الخارجية والتنمية البريطانية (FCDO) وشركاء التنفيذ والشركاء المحليين. يقدم المكتب خدمات البحث السريع، وتوليف الأدلة وتحليلها، وتقديم الاستشارة المتخصصة، إلى جانب إجراء أبحاث محدودة النطاق مرتبطة بتصميم البرامج أو تقييمها، بما في ذلك دراسات تكرار البرامج وعلم التنفيذ. نهدف من خلال هذه الآلية إلى تعزيز اعتماد السياسات القائمة على الأدلة وتحسين القيمة مقابل المال في برامج التعليم التي تدعمها وزارة الخارجية والتنمية البريطانية، في مجالات التشغيل الرئيسية للوزارة.

تتكامل هذه الآلية مع موارد المساعدة الفنية الحالية والمستقبلية لوزارة الخارجية والتنمية البريطانية في مجال التعليم. كما يسعى مكتب الدعم الفني بالإضافة إلى ذلك، بالتعاون مع فريق وزارة الخارجية والتنمية البريطانية، إلى تحديد مجالات الاهتمام بشكل استباقي والتعاون في تصميم احتياجات الدعم الفني وتحديدتها في مرحلة مبكرة. تضم قائمة مكتب الدعم الفني أكثر من 50 متخصصاً وباحثاً من لجنة الإغاثة الدولية (IRC) والمنظمات الشريكة، ممن يمتلكون خبرات واسعة في مجال التعليم في السياقات المتأثرة بالنزاعات.

إخلاء المسؤولية

النتائج والتفسيرات والاستنتاجات الواردة هنا تعبر عن آراء المؤلفين وحدهم، ولا تعكس بالضرورة آراء المنظمات الشريكة لمكتب الدعم الفني، أو لجنة الإغاثة الدولية، أو السياسات الرسمية للحكومة البريطانية.

إسهامات المؤلفين

تولت د. ريبیکا قليد (جامعة ماكيري) مهمة المؤلفة الرئيسية وقادت عملية جمع البيانات وإعداد المخطوط. وساهمت د. أريانا باسيفيكو (لجنة الإغاثة الدولية) بوضع تصور الدراسة ودعمت صياغة المخطوط ومراجعته.

الاقتباس المقترح

قليد، ر. وباسيفيكو، أ. (مايو 2026). التعلم في ظل الأزمات: تعليم يقوده المجتمع المحلي في السودان. ERICC.

فهرس المحتويات

ملخص تنفيذي	3
مقدمة	5
المنهجية والتوجه	6
تاريخ الانخراط المجتمعي في التعليم	7
مبادرات التعليم المجتمعي منذ اندلاع الحرب	8
اتخاذ القرار والتنسيق	11
حشد الموارد والكوادر البشرية	12
الاستقطاب السياسي	15
عقبات الوصول إلى التعليم وأوجه عدم المساواة	17
الاستنتاجات والتوصيات	18
المراجع	21

ملخص تنفيذي

عانى نظام التعليم في السودان، منذ اندلاع الحرب في عام 2023، من اضطرابات حادة نتيجة انعدام الأمن، والنزوح، والانهيار المالي، والتشطي السياسي. فخلال السنة الأولى من النزاع، شهدت مناطق واسعة من البلاد إغلاقاً شبه كامل للمدارس مما حرم ملايين الأطفال والشباب من حقهم في التعليم النظامي. وفي ظل هذا الواقع، برزت مبادرات التعليم المجتمعي كطوق نجاة للأطفال الذين كانوا سيُحرمون من التعليم بالكامل لولاها. ورغم غياب التوثيق المنهجي لحجم هذه المبادرات ومستوى جودتها، يُظهر التقرير دورها المتنامي في توفير التعليم واستمراريته في المناطق التي طالها النزاع.

يستند هذا التقرير إلى عشر مقابلات شبه منظّمة أجريت مع أفراد منخرطين في مبادرات التعليم المجتمعي في ست ولايات متضررة من النزاع، بالإضافة إلى مراجعة للأدبيات السودانية الصادرة عن منظمات المجتمع المدني، والأوساط الأكاديمية والأدبيات الرمادية، بالإضافة إلى المصادر الإعلامية. تحدد هذه الدراسة الأنماط المتكررة في كيفية ظهور المبادرات المجتمعية وتنظيمها وحشد الموارد، إلى جانب تفاعلها مع السلطات وقدرتها على الحفاظ على التعليم في ظل ظروف الندرة الشديدة.

تخلص هذه الدراسة إلى أن مبادرات التعليم المجتمعي أضحت ركيزة أساسية لضمان استمرارية التعليم في المناطق المتضررة من النزاع في السودان. وتبرز بوجه خاص صيغتان رئيسيتان للتعليم الذي تقوده المجتمعات المحلية: (أولاً) إعادة فتح المدارس الحكومية القائمة سابقاً بدعم من المجتمع المحلي؛ و(ثانياً) توسيع نطاق "الخلاوي" أو إحيائها، وهي مؤسسات للتعليم الديني تتضمن تقليدياً الإقامة والعمل بوصفهما جزءاً من العملية التعليمية. وعلى الرغم من أن هذه المبادرات غالباً ما تواجه نقصاً حاداً في الموارد، فإنها تستند إلى ثقة المجتمع المحلي وشرعيته، وإلى تقاليد راسخة من التكافل والتعاقد.

تعمل مبادرات التعليم المجتمعي في بيئة شديدة التسييس، إذ باتت المدارس العاملة رموزاً للشرعية بالنسبة للسلطات المتنافسة، رغم شح ما تقدمه من الدعم المادي. وقد يُتهم المعلمون والمنظمون بالتعاون، اعتماداً على من يسيطر على المنطقة. وأصبحت مسألة الاعتماد الأكاديمي وامتحانات الشهادة السودانية موضع انقسام على نحو خاص، إذ غالباً ما يُحرم الطلاب في المناطق الخاضعة لسيطرة قوات الدعم السريع من الجلوس لامتحانات المعتمدة رسمياً.

يلعب المعلمون دوراً محورياً في سير هذه المبادرات، سواء أكانوا منظمين أم متطوعين. ومع ذلك، تظل أجورهم، وضمان استمراريتهم، وتوفير الدعم اللازم لهم تحديات رئيسية في جميع أشكال التعليم المجتمعي. وتُضاف إلى ذلك تحديات أخرى، منها الاضطرابات الناجمة عن النزاع، ونقص المواد التعليمية، وتسييس التعليم.

يمكن للدعم الدولي أن يعزز هذه المبادرات التعليمية الحيوية، شريطة أن يتسم بالمرونة، ومراعاته سياق النزاع، ومنطلقاً من أولويات المجتمع المحلي بدلاً من النماذج المفروضة خارجياً. ونظراً إلى التباين الكبير بين المبادرات باختلاف السياقات السياسية والاجتماعية والأمنية، فلا ينبغي أن يتخذ الدعم نهجاً وطنياً موحداً. وقد تكون الشبكات الأكبر، مثل تلك المرتبطة بغرف الطوارئ أو هياكل التنسيق التعليمي الإقليمية، قادرة على إدارة الموارد وتوزيعها، في حين قد تتطلب المبادرات الأصغر دعماً يُقدّم عبر جهات فاعلة محلية موثوقة تتمتع بمعرفة عميقة بالمجتمعات التي تعمل فيها.

تشمل التوصيات الرئيسية ما يلي:

اعتماد نماذج دعم مرنة ومراعية للسياق: ينبغي على المانحين والمنظمات الدولية اعتماد نهج تمويل يعكس ظروف العمل المحلية، بما في ذلك الاختلافات بين المناطق التي تسيطر عليها القوات المسلحة السودانية والتي تسيطر عليها قوات الدعم السريع، إلى جانب المناطق المهمشة وتلك التي تعاني في قدرات التنظيم المجتمعي.

تقييم المبادرات بناءً على مشاركة المجتمع المحلي وشرعيته: ينبغي تقييم جدوى المبادرات استناداً إلى فاعلية المشاركة المجتمعية، والأنشطة التي تم إنجازها، ومستوى الثقة المكتسبة محلياً، بدلاً من الاعتماد على الهياكل التنظيمية الرسمية وحدها. كما ينبغي ألا يُشترط على المبادرات، مقابل الحصول على الدعم الخارجي، تعديل أهدافها بما يتوافق مع تفضيلات المانحين، مثل التوسع في النطاق أو الكفاءة أو الجدوى من حيث التكلفة، إذا كانت هذه التفضيلات لا تعكس الأولويات المحلية.

توطين عملية اتخاذ القرار بشأن الموارد: ينبغي التعامل مع الجهات الفاعلة المجتمعية بوصفها أطرافاً صاحبة قرار، لا مجرد جهات منفذة. كما ينبغي أن يتيح الدعم للمبادرات تحديد كيفية استخدام الموارد المالية والعينية استجابةً للاحتياجات التي تحددها المجتمعات المحلية نفسها. وتستخدم العديد من المبادرات بالفعل آليات إبلاغ غير رسمية للحفاظ على المساءلة تجاه مجتمعاتها المحلية. لذا، ينبغي أن تستند متطلبات الإبلاغ الخاصة بالمانحين إلى ممارسات المساءلة القائمة هذه، بدلاً من فرض أنظمة مستوحاة من نماذج المنظمات غير الحكومية تستهلك الوقت وتستنزف القدرات المحدودة.

تقديم منح صغيرة للمبادرات بدلاً من الاقتصار على المساعدات النقدية الفردية: وبما أن التعليم يُنظَّم جماعياً عبر المدارس، واللجان، وغرف الطوارئ، والمشاريع المجتمعية، فإن توجيه الدعم مباشرةً إلى هذه المبادرات من شأنه أن يعزز القدرات الجماعية ويدعم التنظيم المحلي.

مناصرة مسؤولية الدولة عن التعليم. تسد المبادرات المجتمعية ثغرات حيوية، لكن غياب جهود المناصرة الاستراتيجية قد يدفع المانحين إلى تعزيز اتكالية الدولة وإهمالها لقطاع التعليم. لذا، ينبغي للجهات الفاعلة الدولية أن تدعو إلى دعم الدولة لنظم التعليم وتحملها مسؤولياتها في هذا المجال.

استخدام نهج حساسة للنزاعات وتستند إلى الفهم السياسي. قد تواجه الجهات الفاعلة في مجال التعليم المجتمعي اتهامات بالتعاون، أو قيوداً من السلطات، أو ضغوطاً للتحويل إلى مؤسسات رسمية على نحو يمس استقلاليتها. لذا، ينبغي للجهات الفاعلة الدولية أن تدرك هذه المخاطر وأن تحمي تلك المبادرات من التسييس.

دعم مسارات شاملة للامتحانات والشهادات المعترف بها. سيظل التعليم المجتمعي محدود الأثر إذا لم يتمكن الطلاب من الجلوس لامتحانات معتمدة أو الحصول على اعتراف رسمي بمؤهلاتهم التعليمية.

الاستثمار في القيادة النسائية. تلعب النساء أدواراً محورية بوصفهن معلمات، وعضوات في جمعيات أولياء الأمور والمعلمين، ومتطوعات في غرف الطوارئ، وقيادات مجتمعية. يمكن أن يسهم الدعم المخصص للقدرات القيادية والتنظيمية للنساء، ولتوسيع مشاركتهن في اتخاذ القرار في تعزيز كلٍّ من توفير التعليم وقدرة المجتمعات المحلية على الصمود.

مقدمة

أصبحت آفاق التعليم للأطفال والشباب في السودان، منذ اندلاع الحرب في عام 2023، متردية بشكل متزايد. وتقدر منظمة إنقاذ الطف (Save the Children) أن أكثر من 8 ملايين طفل، أي ما يقرب من نصف أطفال السودان البالغ عددهم 17 مليون طفل في سن الدراسة، قد فاتتهم ما يقرب من 500 يوم من التعلم في ما يُعد الآن أحد أطول فترات إغلاق المدارس في العالم (منظمة إنقاذ الطفل 2026). أبدت السلطات السودانية المتنافسة التزاماً محدوداً بدعم التعليم، بينما قامت في الوقت نفسه بتسييس البنية التحتية التعليمية والاعتماد الأكاديمي على حساب كل من المعلمين والطلاب (فليد والبشير، 2025). وفي غياب توفير خدمات عامة حقيقية، واجهت المجتمعات المحلية انعداماً في الخيارات التعليمية القابلة للتطبيق لأطفالها.

أدى تدهور الاقتصاد الكلي إلى تفاقم أزمة التعليم في السودان من خلال تقلص الموارد العامة وتآكل رواتب المعلمين المحدودة. فقد انهارت الإيرادات العامة، مع انخفاض الناتج المحلي الإجمالي بنسبة 40% بين عامي 2022 و2024، في حين انخفض الإنفاق العام كنسبة من الناتج المحلي الإجمالي بنحو 25% خلال نفس الفترة (البنك الدولي، 2025). كما قاد ارتفاع الأسعار إلى تآكل شديد في القيمة الحقيقية لرواتب المعلمين، إذ تُظهر مراقبة السوق التي أجراها برنامج الأغذية العالمي (WFP) أنه بحلول أبريل 2025، أن تكلفة سلة الغذاء المحلية ارتفعت بنسبة 365% مقارنة بمستويات ما قبل النزاع، في حين ارتفعت أسعار بعض السلع الأساسية بشكل أكثر حدة (برنامج الأغذية العالمي، 2025). وتصل الرواتب الشهرية الحالية للمعلمين المبتدئين إلى 3.50 دولارات أمريكية، بينما لا تتجاوز أعلى الرواتب 30 دولاراً أمريكياً (عبد الحي، 2025). وقد نتج عن ذلك تراجع واسع النطاق في أعداد المعلمين، حيث تشير التقديرات إلى أن ثلث المعلمين في السودان قد غادروا البلاد، بل إن عدداً أكبر من ذلك قد ترك المهنة (برنامج التعليم في السودان، 2025).

بالإضافة إلى ذلك، أدى انهيار تمويل التعليم إلى إضعاف قدرة النظام على ضمان استمرارية الوصول إلى التعليم. وتشير تقارير حديثة إلى انخفاض حصة التعليم من الإنفاق العام إلى 2-1% من إجمالي الإنفاق في عام 2023، وهو انخفاض حاد

مقارنة بنسبة 11% التي كانت مخصصة له بين عامي 2009 و2017 (قليد والبشير، 2025). لا يهدد هذا الانهيار في التمويل الاحتفاظ بالمعلمين وتحفيزهم فحسب، بل يهدد أيضاً استمرارية التعليم في مناطق النزاع.

وفي هذا السياق، أصبحت مبادرات التعليم المجتمعي وسيلةً متزايدة الأهمية لتوفير التعليم للأطفال الذين كانوا سيُحرمون منه لولاها. ومع غياب تقديرات دقيقة لنطاق هذه المبادرات أو عدد الأطفال المستفيدين منها، فإن بروزها كان واضحاً، لا سيما من خلال شبكات غرف الطوارئ وإحياء أشكال التعليم التقليدية مثل الخلاوي. وعلى الرغم من أهمية هذه الجهود المجتمعية، فإن المعلومات المتاحة لا تزال محدودة بشأن الكيفية التي تدعم بها المجتمعات المحلية نظم التعليم، وكيفية تمويل هذه المبادرات، على المستويين الأسري والمجتمعي. وعلاوة على ذلك، لا تزال الأدلة المتاحة محدودة بشأن تأثير ترتيبات التمويل، شديدة المحلية هذه، على تحديد من يمكنه الوصول إلى التعليم المدرسي، وعلى جودة التعلم واستمرارية التعليم في خضم النزاع.

تبحث هذه الدراسة في كيفية عمل مبادرات التعليم المجتمعي في السودان خلال النزاع الراهن، مع إيلاء اهتمام خاص لكيفية حشد الموارد البشرية والموارد لتوفير الوصول إلى التعليم، وتطرح الأسئلة التالية:

- كيف تحشد المبادرات التعليم المجتمعي في السودان الموارد وتُنظّم تقديم التعليم خلال النزاع، وما انعكاسات هذه الترتيبات على إتاحة التعليم وجودته واستمراريته؟
- كيف يتم توفير الموارد لهذه المبادرات في السودان على المستوى المجتمعي؟ (على سبيل المثال: من يساهم وماذا يساهم؟ ومن خلال أي آليات؟ وبأي درجة من الموثوقية والمساءلة؟)
- إلى أي مدى، وبأي طرق، ترتبط هذه المبادرات بأنظمة التعليم الحكومية الحالية أو السابقة (على سبيل المثال: المناهج الدراسية، والشهادات، والمعلمون، وإدارة النظام التعليمي؟)
- كيف تؤثر ترتيبات توفير الموارد شديدة المحلية هذه على تحديد من يمكنه الوصول إلى التعليم وأنماط الاستبعاد؟
- كيف تؤثر هذه الترتيبات على جودة التدريس والتعلم؟
- كيف تتكيف هذه الجهود التعليمية المجتمعية وتستمر في ظل الظروف والمراحل المختلفة للنزاع؟ (على سبيل المثال: ما هي العوامل التي تعزز استمراريتها أو تعيقها؟)

يُجيب هذا التقرير عن هذه التساؤلات بتسليط الضوء على آليات عمل المبادرات المحلية الصغيرة، وعلى الروابط التي تجمعها بشبكات التعاوض المجتمعي البارزة التي حظيت بتوثيق واسع. كما يحدد أوجه تشابه مهمة بين مختلف مبادرات التعليم المجتمعي. فتكاد جميع المبادرات تعمل من خلال مؤسسات مجتمعية قائمة، سواء عبر إحياء المدارس الموجودة أو تنظيم التعلم من خلال المؤسسات الدينية القائمة أو غيرها من الهياكل المحلية. وقد أنشئت جميع المبادرات التي تناولتها الدراسة واستمرت بفضل ثقافة تطوعية متجذرة في تقليد طويل من التنظيم المجتمعي والتعاوض القائم على الثقة المجتمعية. وقد أسهمت هذه الثقة في توسيع شبكات التعليم والتطوع، وفي تعزيز التعاون بين المبادرات المحلية والشبكات الحكومية والإقليمية الأوسع.

بدلاً من التركيز على دراسة حالة واحدة أو حالتين، تُحدد هذه الدراسة الأنماط والجوانب الرئيسية المشتركة بين المبادرات. يستعرض التقرير في بدايته الجذور التاريخية للتنظيم المجتمعي في قطاع التعليم، ثم يستكشف آليات صنع القرار، والتنسيق، وحشد الموارد والكادر البشري، فضلاً عن تسليط الضوء على القضايا المتعلقة بالاستقطاب السياسي، والتحديات التي تواجه المبادرات، والتفاوتات الإقليمية. ويُختتم التقرير بتوصيات عملية للمانحين والمنظمات الدولية حول كيفية دعم هذه المبادرات بطرق تعزز الثقة المجتمعية التي انبنت عليها، بدلاً من تقويضها.

المنهجية والتوجه

تستند هذه الدراسة إلى مقابلات مصادر رئيسية (key informant interviews) شبه منظمة مع أفراد تطوعوا، أو لا يزالون يتطوعون، في مبادرات التعليم المجتمعي في مناطق السودان التي تأثرت بالنزاع الدائر. وينظم هذه المبادرات أفراد من المجتمع المحلي مهتمون باستدامة التعليم، بما في ذلك العديد من المعلمين والشباب وأولياء الأمور والطلاب السابقين. وكان ما يقرب من نصف الذين أجريت مقابلات معهم معلمين حاليين أو سابقين، تتباين مستويات مشاركتهم في هذه المبادرات. فقد تطوع البعض، ولا سيما أولئك الذين يعملون ميدانياً في دارفور، في المبادرات المجتمعية بدوام كامل،

معتمدين في معيشتهم على ما يوفره هذا العمل، إلى جانب الأشغال غير الرسمية التي تولوها في ظل ظروف الحرب. ثمة آخرون قد تطوعوا في مبادرات التعليم المجتمعي سابقاً، لكنهم يشغلون حالياً وظائف في مجالات غير ذات صلة. أما أولئك الذين لم يشاركوا بشكل مباشر حالياً، فما زالوا على صلة بهذه المبادرات من خلال علاقاتهم الاجتماعية وبتقديم الدعم المادي لها.

فرضت طبيعة النزاع، وحجم النزوح، وموقع الباحث، إجراء المقابلات من مواقع متعددة وعن بُعد بشكل أساسي من خلال مكالمات واتساب (WhatsApp) وسيفنال (Signal)، وفي بعض الحالات عبر جوجل ميت (Google Meet). وتم اختيار المشاركين في المقابلات عبر علاقات الباحث المهنية باستخدام أسلوب كرة الثلج (snowball). وقد ركزت المقابلات على المبادرات التعليمية في الولايات التي تشهد صراعاً حالياً أو التي شهدت صراعاً كبيراً منذ اندلاع حرب عام 2023. تضمنت الدراسة 10 مقابلات مع 14 فرداً تناولت المبادرات المجتمعية الحالية والسابقة في ست ولايات: شمال وشرق دارفور، وغرب وجنوب كردفان، وسنار، والنيل الأزرق.

عُرِّزت عملية جمع البيانات الأولية بمراجعة الأدبيات الثانوية المتعلقة بالمبادرات المجتمعية، والتي لم تقتصر على الأدبيات الأكاديمية والأدبيات الرمادية الصادرة عن المنظمات غير الحكومية الدولية ووكالات الأمم المتحدة فحسب، بل شملت أيضاً مجموعة غنية من الأدبيات الصادرة عن المجتمع المدني السوداني. وقد لعب النشطاء والأكاديميون والمجتمع المحلي السوداني دوراً مهماً في توثيق أعمالهم وأعمال زملائهم والتعريف بها. وتشمل المواد الثانوية أيضاً المواد الصحفية، ولا سيما التقارير باللغة العربية، التي تميل إلى تسليط الضوء على المبادرات التعليمية بقدر أكبر مقارنةً بالصحافة باللغة الإنجليزية التي تتناول السودان، وذلك بسبب درجة الوصول الأكبر وكذلك لارتفاع الاهتمام بالتعليم لدى الجمهور السوداني الناطق باللغة العربية.

لقد حدّت طبيعة هذه الدراسة، لكونها بحثاً سريعاً أنجز في وقت وجيز، فضلاً عن طبيعة المقابلات (عن بُعد)، من قدرتها على التعمق في مسائل إتاحة التعليم وجودته واستمراريته. وقد شكّل ذلك أحد أبرز القيود في معالجة الأسئلة البحثية الأساسية لهذه الورقة، ورغم تسليط الضوء على الموضوعات الرئيسية المتعلقة بهذه القضايا، لا سيما في الأقسام التي تتناول التحديات التي تواجه المبادرات والتفاوتات الإقليمية، فإن إجراء مزيد من البحوث الميدانية سيكون ضرورياً لإجراء تقييم أكثر تفصيلاً لهذه القضايا.

يتمثل أحد القيود الرئيسية في ضعف مشاركة النساء في هذه الدراسة وتهميش أولوياتهن ضمن هذه المبادرات. بينما تشير العديد من الروايات وإفادات المصادر الرئيسية إلى أن النساء يشكلن الغالبية العظمى من المعلمين والمتطوعين في العديد من مبادرات التعليم المجتمعي، وقد كن يشكلن غالبية المعلمين قبل الحرب (وزارة التعليم الاتحادية، 2019)، فلم تكن هنالك سوى امرأتين من أصل 14 شخصاً تمت مقابلتهن. ويعكس هذا الخلل ديناميكية تسبق الحرب الحالية، حيث يُرجح أن يتولى الرجال، على الرغم من قلة عددهم بكثير في الأدوار التعليمية، مناصب قيادية وأدواراً لوجستية في المدارس أكثر من النساء. وقد أدى هذا الوضع إلى تولي عدد أكبر نسبياً من الرجال مقارنة بالنساء لأدوار في الهيئات التنسيقية المشتركة بين المبادرات، كما يتم ترشيحهم بشكل متكرر أكثر كجهات اتصال أولية للباحثين. ورغم أن جميع المحاورين تحدثوا بحرية عن الديناميات الجندرية وأهمية دور المرأة في المبادرات المجتمعية، إلا أن هذا الوضع أدى إلى احتمال إغفال بعض الاعتبارات الجندرية، لا سيما في مبادرات مثل برامج الإطعام المدرسي التي تنظمها النساء المتطوعات في غرف الطوارئ.

تاريخ الانخراط المجتمعي في التعليم

يتمتع التعليم والتنظيم المجتمعي في السودان بتاريخ طويل يعود إلى الفترة الاستعمارية. فقد سعت الحكومة الاستعمارية، عندما بدأ الحكم الثنائي بقيادة بريطانيا في السودان عام 1902، إلى بناء نظام تعليمي لتدريب الموظفين ذوي الرتب الدنيا في الدولة الاستعمارية، وأنشأت نظاماً لمدارس الأساس، ثم أضافت في نهاية المطاف التعليم المتوسط، ثم الثانوي، مع تركيز الجزء الأكبر من جهودها على شمال السودان والمناطق النهرية. في المقابل، في جنوب السودان، تم تفويض مهمة التعليم إلى حد كبير إلى المبشرين، الذين أسسوا مدارس تبشيرية كانت تخدم في الغالب الأولاد والشباب في مرحلة الأساس، ثم في المرحلة المتوسطة لاحقاً (سيري-هيرش، 2017).

لم تكن مؤسسات التعليم النظامي قائمة بمعزل عن غيرها؛ بل تعايشت في تفاعل وثيق مع أنظمة التعليم الموجودة مسبقاً، فضلاً عن أنماط أحدث لتقديم التعليم نُظمت محلياً بهدف نشر المهارات الضرورية بين الأفراد المحرومين من فرص التعليم. ففي شمال السودان، كانت المدارس القرآنية أو الخلاوي، موجودة منذ زمن طويل، وشهدت توسعاً إضافياً بعد

الغزو التركي-المصري للسودان عام 1821، وتباينت سياسة الحكم الثنائي الاستعماري تجاه الخلاوي بمرور الوقت، حيث تلقى بعضها تمويلاً من الدولة في مراحل معينة، حتى في الوقت الذي سعت فيه الدولة الاستعمارية إلى استبدالها بمدارس الأساس العلمانية (سيري-هيرش، 2017). عملياً، كان يلتحق الطلاب عادةً بالخلاوي قبل الانتقال إلى المدارس الحكومية لإكمال تعليمهم (أبو شوك، 2023).

بالتوازي مع هذه الأنظمة، أُطلقت في عشرينيات وثلاثينيات القرن الماضي مبادرات مجتمعية جديدة. في شمال السودان، ظهرت "المدارس الأهلية" في أواخر العشرينيات من القرن الماضي بوصفها مبادرات مجتمعية "ادعت أنها تستند إلى التقاليد المحلية مع محاكاة مناهجها وتنظيمها للنظام الحكومي في الوقت نفسه" (سيري-هيرش، 2017). أما في جنوب السودان، فقد تعلم الطلاب في "مدارس الأحراش" (Bush Schools) البعيدة عن مراكز الإرساليات التبشيرية، حيث اكتسبوا مهارات القراءة والكتابة باللغة المحلية، قبل أن يلتحق بعضهم لاحقاً بمدارس الإرساليات التبشيرية لتلقي التعليم الأساسي (كيندرسلي وواوا، 2025). كانت هذه المبادرات تدار من قبل المجتمعات المحلية دون أي تنظيم أو إشراف من الدولة، وتقدم خدمات تعليمية للمجتمعات بناءً على قدرات الكوادر المحلية وأولويات واحتياجات المجتمعات نفسها.

بعد استقلال البلاد في عام 1956، استمرت العديد من هذه المؤسسات في العمل وتوسعت تحت إشراف الدولة وتنظيمها. لم تعد الخلاوي تتلقى تمويلاً من الدولة، لكنها بدأت تعمل بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم وأصبحت خاضعةً للوائح المتعلقة بالمناهج الدراسية. كما واصلت المدارس الأهلية عملها، وتوسعت في نهاية المطاف لتشمل التعليم الجامعي، مع بقائها خاضعةً لتنظيم وتنسيق وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي (وزارة التربية والتعليم الاتحادية، 2019).

عندما تولى نظام الإنفاذ السلطة في عام 1989، أجرى سلسلة من الإصلاحات الشاملة للنظام التعليمي ككل، وفرض تغييرات أيديولوجية لأسلمة المناهج الدراسية وتدريبها، مع العمل في الوقت نفسه على إضفاء الطابع المحلي على إدارة التعليم، وفي أثناء ذلك، وقف تمويله وتحويله إلى نظام شبه خاص. ومع حدوث ذلك، انتشرت جمعيات أولياء الأمور والمعلمين وأصبحت تضطلع بدور متزايد الأهمية في تمويل المدارس الفردية وإدارتها لسد الفجوة التي خلفتها السلطات المحلية والولائية (قليد وبشير، 2025). وفي أواخر فترة الإنفاذ، استُكملَت هذه الجمعيات بمبادرات إسفيرية ومنظمات المجتمع المدني التي تركز على التعليم، والتي تولت مهمة جمع التبرعات وتوفير المستلزمات المدرسية (قليد، 2015).

أفضت ثورة عام 2019، التي أطاحت بالرئيس عمر البشير، إلى فترة مكثفة من الحراك التنظيمي السياسي والمبادرات المجتمعية. تركز هذا الحراك التنظيمي في "لجان المقاومة" على المستوى المحلي، التي نظمت في البداية احتجاجات على مستوى الأحياء، وبين عامي 2019 و2021، اتجهت هذه اللجان مؤقتاً إلى تقديم الخدمات، حيث ساعدت في توزيع الإمدادات المحدودة من الغاز والدقيق، قبل أن تعود لتركيز جهودها على المظاهرات في أعقاب الانقلاب العسكري الذي وقع في أكتوبر 2021 (البطحاني، 2021). وعقب اندلاع الحرب في عام 2023، حوّل العديد من أعضاء لجان المقاومة هذه تركيزهم نحو دعم بقاء المجتمع المحلي، حيث أنشأوا "غرف الطوارئ" التي ركزت على تقديم الخدمات الإنسانية مع الاستمرار في الحفاظ على «فضاء مدني قاعدي يركز على احتياجات الناس» (جعفر، 2025).

يُعدُّ فهم الجذور التاريخية للتنظيم المجتمعي في مجال التعليم وما يتصل به أمرٌ أساسي لتفسير الأنظمة المجتمعية الحالية في السودان. فأنظمة التعليم المجتمعي المحلية اليوم لم تظهر بوصفها استجابة مرتجلة للصراع الحالي، بل هي تستند إلى تقاليد راسخة من التنظيم الذاتي. ويساعد هذا المنظور التاريخي في تفسير قدرة المجتمعات المحلية على حشد الموارد والجهود البشرية حول النماذج المحلية لتوفير التعليم بسرعة نسبية في خضم الصراع والأزمات.

مبادرات التعليم المجتمعي منذ اندلاع الحرب

تسبب اندلاع الحرب في عام 2023 في ضغوط شديدة على منظومة التعليم في جميع أنحاء السودان؛ مما أدى إلى توقف توقف التعليم في أجزاء كثيرة من البلاد خلال السنة الأولى إلى السنة والنصف الأولى من النزاع. فقد تعرضت أعمال وزارة التعليم الاتحادية لتعطيل شديد في بداية عندما أصبحت الخرطوم منطقة عمليات، الأمر الذي أجبر الوزارة على الانتقال إلى مناطق أكثر أمناً خاضعة لسيطرة القوات المسلحة السودانية. وأدت العلاقات المعقدة بين الحكومة الاتحادية وحكومات الولايات، إلى جانب الاضطرابات الهائلة الناجمة عن الحرب، إلى تأخير صرف رواتب المعلمين في مناطق واسعة من السودان الخاضعة لسيطرة القوات المسلحة السودانية، وهذا ما ترك المعلمين دون رواتب لفترات طويلة. وفي المناطق المتضررة من النزاع والنزوح، وجد النازحون ملاذاً في المدارس، كما حُرمت في الوقت نفسه حكومات الولايات والحكومات المحلية من التمويل بالكامل في المناطق الخاضعة لسيطرة قوات الدعم السريع، حيث كان يُتوقع من موظفي

الوزارة والمعلمين الانتقال إلى المناطق الخاضعة لسيطرة القوات المسلحة السودانية من أجل الحفاظ على رواتبهم. أُعيد فتح المدارس الخاصة في المناطق الخاضعة لسيطرة قوات الدعم السريع، إلا أن هذه المدارس تقتصر في الغالب على المدن الكبيرة، ولا تستطيع معظم الأسر تحمل تكاليفها. فضلاً عن ذلك، شهدت مناطق العمليات والمناطق الخاضعة لسيطرة قوات الدعم السريع انعدام أمن واسع النطاق وعنفًا تعسيفاً موجهاً ضد المدنيين، بما في ذلك الاستهداف العرقي والنهب الجماعي (قليد والبشير، 2025).

في ظل هذا الاضطراب الواسع، شهد السودان انتشاراً واسعاً لمبادرات التعليم المجتمعي القاعدية، إلى جانب استمرار المبادرات القائمة. فقد اتخذت هذه المبادرات أشكالاً متشابهة جداً في جميع أنحاء السودان، وعادةً ما تعمل انطلاقاً من المؤسسات الاجتماعية القائمة، بما في ذلك المدارس الحكومية القائمة سابقاً أو المؤسسات الدينية مثل المساجد والكنائس. وفي حين أن بعض المبادرات، مثل تلك الموجودة في المناطق التي تسيطر عليها الحركات المسلحة، كانت موجودة قبل اندلاع الحرب، فقد استُحدثت مبادرات جديدة في المناطق التي تواجه صراعاً طويلاً الأمد. وتسلط النتائج المعروضة أدناه الضوء على عدة ظروف متكررة شكلت توقيت ظهور مبادرات التعليم المجتمعي وأماكن ظهورها وكيفية نشأتها، بما في ذلك أنماط انعدام الأمن، والسيطرة على الأراضي، والمخاطر السياسية، والنظم التعليمية القائم.

تزدهر مبادرات التعليم عندما تشعر المجتمعات المحلية أن انعدام الأمن بات في حدود يمكن التعايش معها. ونادراً ما تكون هذه المبادرات نشطة خلال فترات القتال، إذ يتوقف التعليم إلى حد كبير بسبب المخاوف الأمنية عندما ينتشر الجنود بأعداد كبيرة وتستمر العمليات القتالية. لذلك خلال الأشهر الأولى من الحرب، وحتى السنة الأولى، توقفت الدراسة بشكل شبه كامل في مناطق واسعة من السودان. ومع ذلك، بحلول أواخر عام 2024، بدأت المجتمعات المحلية في جميع أنحاء السودان ترى أن الحرب ستستمر لفترة أطول بكثير، وبدأت في بحث الظروف التي يمكن في ظلها استئناف التعليم.

تتفاوت أنماط إعادة فتح المدارس بين المناطق الخاضعة لسيطرة قوات الدعم السريع وتلك الخاضعة لسيطرة القوات المسلحة السودانية بسبب انعدام الأمن والمخاطر السياسية. ففي المناطق التي تسيطر عليها قوات الدعم السريع، كان التنظيم المجتمعي ينشط عندما ينخفض مستوى القتال والوجود العسكري، وكان يُنظر إلى مخاطر القصف على أنها أقل خطورة. أما في المناطق التي تناوبت قوات الدعم السريع والقوات المسلحة السودانية على السيطرة عليها، فعادةً ما كانت جهود التعليم المجتمعي تبدأ بعد سيطرة القوات المسلحة السودانية على المنطقة؛ ويعزى ذلك جزئياً إلى أن هذه المناطق، أثناء خضوعها لسيطرة قوات الدعم السريع، كانت عادةً مسرحاً لمعارك عنيفة، مما أدى إلى اتساع رقعة القتال وانعدام الأمن، الأمر الذي دفع الأسر إلى إبقاء أطفالها في المنزل. وقد يعكس هذا أيضاً المناخ السياسي شديد الاستقطاب، حيث واجه الناشطون المجتمعيون والمدنيون الذين بقوا في المناطق الخاضعة لسيطرة قوات الدعم السريع خطراً جسيماً بالتعرض للاعتقال باعتبارهم متعاونين مع قوات الدعم السريع، واحتمال إحالتهم إلى محاكمات قد تنتهي بالحكم عليهم بالإعدام (أثر، 2026).

وكان يُتوقع من المعلمين الحكوميين في المناطق الخاضعة لسيطرة قوات الدعم السريع الامتناع عن التدريس إذا أرادوا الاستمرار في تلقي رواتبهم من حكومة بورتسودان (دامبا، 2025)، رغم تعرضهم في الوقت نفسه لمخاطر الانتقام والمضايقة من قبل سلطات قوات الدعم السريع عندما لا يحضرون إلى المدارس أو يُنظر إليهم على أنهم موالون لحكومة بورتسودان (عبد الحي، 2025). حجم هذه الظاهرة غير واضح، على الرغم من أن التقارير تشير إلى ديناميات من هذا النوع في جميع أنحاء كردفان ودارفور. وبشكل أعم، يسلط هذا الضوء على المدى الذي أصبح فيه توفير خدمات التعليم مرتبطاً بالشرعية السياسية، حيث تُعد المدارس المفتوحة دليلاً على السلطة وبسط السيطرة على الأرض والقدرة الإدارية، وهو ما سيتم مناقشته في قسم الاستقطاب السياسي أدناه.

وقد أدت هذه الظروف، في بعض النواحي، إلى عكس الأنماط الراسخة لفرص التعليم في السودان. فعادةً، قبل اندلاع حرب عام 2023، كان الوصول إلى التعليم أكبر بكثير في المدن والمناطق الحضرية، حيث كانت المدارس أكثر انتشاراً والمعلمون متاحين بشكل أكبر (وزارة التعليم الاتحادية، 2019). إلا أن هذه الحرب دارت في الغالب في المناطق الحضرية، حيث تركزت الغالبية العظمى من النزاع حول السيطرة على البنية التحتية الحكومية والمدن؛ فقد كانت كل من الخرطوم والمدن الرئيسية الأخرى، مثل الفاشر، تحت الحصار لمدة 18 شهراً قبل ارتكاب مجزرة أودت بحياة ما بين 10,000 و50,000 شخص (تاونسند، 2026). ونتيجة لذلك، كان التعليم الذي تحافظ عليه المجتمعات المحلية أكثر انتشاراً واستمراريةً في المناطق الريفية، حيث تتعرض المدارس لمستوى منخفض من العمليات القتالية أو القصف الجوي.

ومن أبرز أشكال مبادرات التعليم المجتمعي إحياء المدارس الحكومية القائمة قبل الحرب. كانت هذه المدارس المدعومة من المجتمع المحلي تعمل باعتبارها مدارس حكومية قبل اندلاع الحرب. ومنذ ذلك الحين، غالبًا ما استضافت هذه المدارس النازحين وتعرضت للنهب والأضرار الناجمة عن العمليات العسكرية. وعادةً ما تتضمن الجهود المجتمعية لإعادة فتح المدارس إيجاد مساكن بديلة لأولئك الذين يحتمون في المدرسة وإقناعهم بالانتقال. لم تُجر هذه العملية دائمًا بطرق تحترم الكرامة الإنسانية، وغالبًا ما جرت بالتنسيق مع السلطات الحكومية، لا سيما في المناطق التي تسيطر عليها القوات المسلحة السودانية. وبمجرد أن تصبح المدرسة خالية، كانت الخطوة التالية عادةً هي ترميم المدرسة (يُشار إليها باسم "الصيانة") وتنسيق عودة المعلمين لاستئناف التدريس. وبمجرد إعادة فتحها، تواصل هذه المدارس خدمة نفس الفئات العمرية والمستويات الدراسية كما كان الحال قبل الحرب، مستخدمةً في الغالب المنهج الحكومي الذي كان ساريًا قبل اندلاع الحرب، على الرغم من قلة الكتب المتاحة لها، إذ تشير التقارير إلى أن بعض المعلمين يحتفظون بالنسخ الوحيدة من الكتب المدرسية، أو أن عددًا كبيرًا من الطلاب يتشاركون الكتاب الواحد. تطلب بعض المدارس من الطلاب دفع رسوم تتراوح بين 5,000 و10,000 جنيه سوداني شهريًا¹ وبالنسبة للعديد من الأسر، لا سيما تلك التي لديها عدد أكبر من الأطفال، فإن هذه الرسوم تشكل عبئًا ماليًا كبيرًا. وفي بعض الحالات، تدفع الأسر عينيًا (مثل إحضار الماء أو وجبة الإفطار للمعلم)، وقد تمكنت شبكات المتطوعين من إعفاء الطلاب النازحين من الرسوم، على الرغم من أن مدى انتشار هذه الممارسات غير واضح. وقد رصدت الدراسة هذه الممارسات بصورة أكبر في المناطق التي حدث فيها النزوح داخل نفس الولاية، مما يشير إلى أن التقارب في الخلفية الاجتماعية والتماسك الاجتماعي القوي بين النازحين والمجتمعات المضيفة قد يسهلان التوصل إلى ترتيبات أكثر شمولاً.

تباينت الجهود الرامية إلى إحياء المدارس الحكومية وإدارة المدارس التي يديرها المجتمع المحلي من حيث تركيزها، تبعًا للمناطق التي ظهرت فيها. ففي المناطق الخاضعة لسيطرة القوات المسلحة السودانية، ركزت هذه الجهود على جميع مستويات التعليم، من التعليم الأساسي إلى التعليم الثانوي، وكان اختلافاً يرتبط في المقام الأول بمدى توفر المدارس في المنطقة قبل الحرب. أما في المناطق الخاضعة لسيطرة الحركات المسلحة، وفي المناطق التي كانت إتاحة التعليم الثانوي فيها محدودة تاريخيًا، فقد ركزت الجهود على التعليم الأساسي، ويرجع ذلك جزئيًا إلى نقص المعلمين المتاحين، فضلاً عن ارتفاع الطلب على التعليم الأساسي. وفي المناطق الخاضعة لسيطرة قوات الدعم السريع، لا سيما في دارفور وكردفان، انصببت الجهود أيضًا على إعادة فتح مدارس التعليم الأساسي. ولا يعكس هذا الانتشار الأكبر لهذه المدارس فحسب، بل أيضًا حالة عدم اليقين المتزايدة المحيطة بامتحانات الشهادة الثانوية، التي لم تُعقد في المناطق الخاضعة لسيطرة قوات الدعم السريع منذ ثلاث سنوات (شبكة عابن، 2026).

ظلت الخلاوي أحد الأشكال المهمة والمرنة لتوفير التعليم المدعوم من المجتمع المحلي في السودان. ولم يسمح نطاق هذه الدراسة وإطارها الزمني بإجراء بحث متعمق حول الخلاوي الأكثر تقليدية. وترتبط الخلاوي عادةً إما بمسجد يتولى الإشراف عليها، أو بمسجد، وهو مؤسسة تضم مزرعة أو موقعًا للعمل يوفر موردًا اقتصاديًا لدعم دراسة القرآن الكريم، إضافةً إلى مرافق سكنية تتيح استمرار عمل الخلوة. يقيم الطلاب عادةً في الخلاوي ويعملون مقابل إقامتهم ودراساتهم بينما يتلقون التعليم على يد شيخ، حيث يجتمعون حوله ويكتبون دروسهم على ألواح خشبية تقليدية (أحمد، 2023). وعادةً ما تُدرّس الخلاوي التقليدية الفتيان والفتيات بشكل منفصل، وقد تقدم تعليمًا يمتد من المستوى الأساسي وصولاً إلى المستوى الجامعي في العلوم الشرعية، ولا سيما الفقه والشرعة الإسلامي. وللخلاوي تاريخ طويل، وفي بعض مناطق السودان، بما في ذلك دارفور، كانت أكثر انتشارًا، وأحيانًا تتمتع بمكانة أعلى بين المجتمعات المحلية مقارنة بالمدارس الحكومية.

منذ اندلاع الحرب، تشير التقارير إلى أن الخلاوي لم تكتفِ بالاستمرار في المناطق المستقرة بما يكفي للسماح بمواصلة الدراسة وحسب، بل وسعت نطاق عملها في بعض الحالات. وبدأت بعضها في قبول طلاب يحضرون الدروس خلال النهار بينما يقيمون في منازلهم ويدفعون رسومًا مقابل التعليم (الحاج، 2024). وقد برزت الخلاوي بشكل خاص في شمال دارفور، حيث واصل الطلاب دراستهم حتى في الفاشر بينما كانت المدينة تحت الحصار (المرجع نفسه). وفي الوقت نفسه، تعرضت الخلاوي التقليدية أيضًا، على امتداد الحرب، لأعمال العنف والتدمير، حيث اضطرت تلك الموجودة في المناطق المتنازع عليها في كثير من الأحيان إلى تعليق نشاطها، كما أدت الأوضاع إلى نزوح كل من الطلاب والمعلمين (أحمد، 2025).

¹ ويعادل هذا المبلغ ما يقل قليلًا عن ثلاثة دولارات أمريكية في السوق الموازية، وهو ما يكفي لشراء نحو كيلوغرامين من السكر في نيالا والضعين بإقليم دارفور، أو نحو رطلين من الزيت في بورتسودان (نشرة أسعار أتر، 2026).

وقد ظهرت الخلاوي الأصغر حجمًا ذات الطابع المجتمعي بوصفها نموذجًا محليًا أكثر مرونة، لا سيما في شمال دارفور. وبالإضافة إلى هذه الخلاوي الأكبر حجمًا والقائمة مسبقاً، شهدت ولاية شمال دارفور على وجه الخصوص إحياء الخلاوي على المستوى القاعدي في المدن والقرى في جميع أنحاء الولاية. وعادةً ما تكون هذه الخلاوي ملحقة بمسجد في المدينة أو القرية أو تعمل بشكل مستقل، وتستقبل الطلاب بنظام الدوام اليومي بدلاً من الإقامة الداخلية. وعادةً ما تعمل هذه الخلاوي خمسة أيام في الأسبوع وتعتمد على معلمين متطوعين يتلقون حوافز صغيرة من الرسوم التي يدفعها الطلاب، تتراوح بين 5,000 و10,000 جنيه سوداني شهريًا. ويعكس انتشار هذه المبادرات الانتشار الواسع النطاق للمساجد والمرافق التعليمية المرتبطة بها، فضلاً عن الألفة المجتمعية بالخلاوي وقبولها الاجتماعي بوصفها وسيلة لتعليم الأطفال.

وكما هو الحال في الخلاوي التقليدية، يحفظ الطلاب القرآن الكريم، بالإضافة إلى دراسة اللغة العربية والرياضيات. وقد أشار المحاورون إلى أن الشيوخ الذين يدرّسون القرآن الكريم كانوا بمؤهلات دينية خاضعة لمعايير واضحة ومتعارف عليها قبل الحرب، ويبدو أن نهجهم التعليمي ظل ثابتًا. لكن على عكس الخلاوي التقليدية، فإن هذه المبادرات المحلية الأحدث عادةً ما تدرس الفتيان والفتيات معًا في فصول مختلطة، وتستعين بمعلمين من النظام التعليمي الحكومي لتدريس اللغة العربية والرياضيات. وتُدْرَس هاتان المادتان في محاولة لاتباع المنهج الحكومي، إلا أن المعلمين يشيرون إلى أن التدريس يتم عادةً في مجموعات صافية كبيرة تضم مستويات دراسية متعددة، إذ تستقبل هذه الخلاوي طلابًا تتراوح أعمارهم بين 5 و15 عامًا، ويكون عدد الفصول فيها محدودًا، في حين يضم كل فصل عددًا كبيرًا من الطلاب؛ فقد يدرس نحو 200 طالب موزعين على مجموعتين فحسب، وتستغرق الحصة الدراسية ساعتين.

لا تزال أجور المعلمين واستمرارهم ودعمهم بعضًا من التحديات الرئيسية في جميع أشكال التعليم المجتمعي. ويُوصف المعلمون في كل من المدارس الحكومية التي تديرها المجتمعات المحلية والخلاوي بأنهم متطوعون، سواء كانوا يتقاضون راتبًا من الحكومة أم لا. وفي حين أن حكومة بورتسودان أصبحت أكثر انتظامًا في صرف رواتب المعلمين في المناطق الخاضعة لسيطرتها، فإن هذه الرواتب منخفضة للغاية، حيث تتراوح بين 3 و30 دولارًا شهريًا اعتمادًا على مدة الخدمة العامة (عبد الحي، 2025). وقد تشكل الرسوم الدراسية حافزًا إضافيًا صغيرًا؛ ومع ذلك، يتم الإبقاء على هذه الرسوم منخفضة عمدًا لضمان إتاحة التعليم للأطفال الذين لا يستطيع أسرهم تحمل تكاليف أعلى. وعمليًا، غالبًا ما تكون هذه الرسوم كافية فقط لتغطية الاحتياجات الأساسية مثل مياه الشرب والصابون للمعلمين كل شهر. ونتيجة لذلك، يتعين على المبادرات المجتمعية حشد موارد إضافية لدعم المعلمين، بغض النظر عن تلقي المعلمين رواتب حكومية أو دفع الطلاب رسومًا دراسية. وبهذا المعنى، اضطرت مبادرات التعليم المجتمعي، سواء في مناطق قوات الدعم السريع أو القوات المسلحة السودانية أو الحركات المسلحة، إلى تعويض النقص في الموارد المخصصة للمعلمين من خلال الاعتماد على العمل التطوعي. وقد أثر ذلك بدوره على تركيبة المعلمين العاملين في المدارس، كما سيتم مناقشته أدناه. كما يسهم ذلك في ما أطلق عليه البعض "إرهاق المتطوعين" (موسى، 2026)، حين يضطر المعلمون إلى التوقف عن العمل من أجل توفير دخل كافٍ لأنفسهم ولأسرهم.

اتخاذ القرار والتنسيق

تعمل مبادرات التعليم المجتمعي ضمن منظومة أوسع من الشبكات التطوعية. تنشط هذه المبادرات المحلية في سياق بيئة تطوعية غنية، يعمل فيها النشطاء إلى جانب الشخصيات المجتمعية على توفير الغذاء والرعاية الطبية والخدمات الأساسية الأخرى الضرورية للحياة للمجتمعات التي تواجه النزوح الجماعي والمصاعب الشديدة. وتشمل هذه المنظومة الأوسع نطاقاً غرف الطوارئ التي ازدادت أهميتها بفضل دورها في إدارة المطابخ الجماعية، وتنظيم الرعاية الطبية، والإبلاغ عن التهديدات التي تواجه حقوق وسلامة المجتمعات التي تخدمها (جعفر، 2025). كما يشمل هذا النظام شبكات تطوعية أخرى تركز على قضايا معينة قد تدعم المدارس باعتبارها مواقع رئيسية لتقديم الخدمات الاجتماعية للمجتمعات التي تخدمها.

وتتمثل إحدى الفوائد الملموسة لمنظومة العمل المجتمعي الأوسع في الطرق التي ترابطت بها مبادرات التعليم المجتمعي المحلية بسرعة كبيرة عبر المناطق بل وحتى على مستوى الولايات بأكملها. فعندما بدأ الأفراد في التنظيم لإعادة فتح المدارس، غالبًا ما تواصلوا مع المجتمعات المجاورة المهتمة بنفس القضية. وفي هذه العملية، أنشأوا مجموعات على تطبيق واتساب تنسق مع مجموعات مماثلة على مستوى الولاية، والتي قد تضم مئات الأعضاء. تتيح هذه الشبكات للمبادرات المجتمعية الحوار والتنسيق مع طيف واسع من الأفراد المعنيين بدعم التعليم في منطقتهم. ومن خلال هذه الشبكات، يمكن للمبادرات المحلية الحصول على الموارد، فضلاً عن التعامل مع التحديات التي واجهتها في مناطق أوسع. وتصف العديد من المبادرات نفسها بأنها تنسق بشكل وثيق مع المدارس في المدن المجاورة، بما في ذلك تنسيق إتاحة التعليم للطلاب النازحين.

لعبت غرف الطوارئ دوراً مهماً في المناطق التي تسيطر عليها قوات الدعم السريع، وكذلك في المناطق التي تعاقب عليها سيطرة الأطراف المسلحة، وحيث شهد السكان فترات طويلة من القتال. ورغم أن غرف الطوارئ لم تقم عمومًا بقيادة الجهود الرامية إلى إعادة فتح المدارس بشكل مباشر، إلا أنها لعبت دوراً أساسياً في دعم مبادرات التعليم المجتمعي والتنسيق معها، بما في ذلك المدارس والخلوي التي أعيد تشغيلها. وقد تم ذلك من خلال منسقي التعليم في غرف الطوارئ، ويتوكل هذه المهمة عادةً إلى شخص أو شخصان في كل مدينة أو في كل غرفة طوارئ، ويتولون قيادة الأنشطة المتعلقة بالتعليم والتنسيق الإقليمي. وفي بعض الحالات، ساعد هؤلاء المنسقون في تنسيق تطوع المعلمين. كما قاموا بتنسيق الأنشطة الداعمة للمجتمعات المحلية التي تجري جنباً إلى جنب مع التعليم، مثل ضمان توفير مياه الشرب للطلاب. وكانت الغرف النسائية داخل غرف الطوارئ ذات أهمية خاصة، حيث كانت تشرف أحياناً على الجهود الرامية إلى إقامة مطابخ داخل المدارس لتقديم الوجبات في المناطق التي تواجه مستويات حادة من انعدام الأمن الغذائي.

تؤدي الطبيعة الشبكية لهذه المبادرات إلى تداخل بين أشكال التنظيم المحلية والإقليمية. ونظرًا لأن جميع هذه المبادرات قائمة على العمل الشبكي، فقد استفادت من هذا التداخل، حيث يتواصل المتطوعون في المبادرات التعليمية وينسقون مع نظرائهم في المبادرات الأخرى عبر قنوات أكثر رسمية (مثل مجموعات تطبيق واتساب أو الاجتماعات الحضرية)، فضلاً عن القنوات غير الرسمية المتجذرة في العلاقات الاجتماعية القائمة. ورغم أن المبادرات المختلفة على المستويين المحلي والإقليمي تضم جميعها أعضاء أساسيين يضطلعون بأدوار أساسية، فإن طبيعتها الأقل رسمية تعني أنه قد يتم إضافة أفراد إلى مجموعات واتساب مختلفة أو أن يرى البعض إعلانات أو مناشدات على وسائل التواصل الاجتماعي فيقدمون المساعدة أو المعلومات المفيدة. ونتيجة لذلك، قد تبهت الحدود الفاصلة بين المبادرة المحلية والمبادرة الإقليمية مع تحقيق المبادرات للنجاح وتوسيع نطاق انتشارها.

تشكل عملية اتخاذ القرار من خلال التنسيق والنقاش المستمرين على المستوى المحلي، إلا أن أثرها يتحدد بدرجة أكبر بمن يبذلون القدر الأكبر من الجهد. ورغم أن المبادرات المحلية غالباً ما يكون لها رئيس أو مدير يتخذ القرارات ظاهرياً، إلا أن القرارات تُتخذ بالتشاور مع سائر المشاركين المتطوعين وأفراد المجتمع المحلي. وقد وصف البعض هذا بأنه يُفضي إلى نوع من التسلسل الهرمي، حيث يجب أن تُتخذ القرارات بسرعة في بيئة دائمة التغير (موسى، 2026). وهذا صحيح، من حيث أن القرارات لا تُتخذ جميعها من خلال مشاورات. وفي الوقت نفسه، فإن القرارات الأحادية الجانب المثيرة للانقسام تنطوي على خطر تغيير المتطوعين وأولئك الذين يساهمون في المبادرة، مما يؤدي إلى انخفاض مستوى المشاركة وبالتالي إضعاف المبادرة نفسها. وعملياً، يعني هذا أن من يبذلون أكبر قدر من الجهد في المبادرات هم الذين يؤثرون بشكل أكبر على القرارات المتخذة على المستوى المحلي، بينما يميل الآخرون إلى القبول بهذه القرارات، لأن من يتخذونها هم أيضاً من يتحملون النصيب الأكبر من العمل اللازم لتنفيذها.

تيسر شبكات التنسيق التواصل والدعم المتبادل، بدلاً من الإدارة المركزية. ومع تنسيق المبادرات المحلية عبر المدن وحتى الولايات، غالباً ما تشكل هذه المبادرات هيئات تنسيقية، إما من خلال اجتماعات دورية أو مجموعات على تطبيق واتساب تُستخدم لتنسيق العمل بين المبادرات. ومع ذلك، فإن أعضاء هذه المجموعات يؤدون دور ممثلين للمبادرات المحلية، لا جهات مخولة بوضع السياسات أو تعديلها نيابة عنها. وقد تنسق هذه الهيئات، بما في ذلك هيئات غرف الطوارئ في دارفور وشبكات المدارس، فيما بينها بشأن توزيع الموارد بين المبادرات المختلفة لدعم المبادرات القائمة على المستوى المحلي. لكنها لا تملك سلطة إملاء ما يجب أن تعمل عليه تلك المبادرات المحلية أو الطريقة التي ينبغي أن تنفذ بها عملها، بل يتمثل دورها في تبادل المعلومات، وعرض تجارب المبادرات الأخرى، وتحديد الفرص المتاحة لكيفية العمل معاً أو دعم بعضها البعض. وهذا يحافظ على استجابة المبادرات المحلية لاحتياجات المجتمعات التي تعمل فيها، لكنه في الوقت نفسه يحد من تماسكها على المستوى الإقليمي، إذ تحتفظ كل مبادرة بآلياتها الخاصة لاتخاذ القرار، وديناميكياتها المحلية، وأولوياتها.

علاوة على ذلك، في ظل ظروف الندرة الشديدة والدمار، لم تُختبر هذه الهيئات التنسيقية عملياً إلا بدرجة محدودة فيما يتعلق بتوزيع الموارد، على عكس ما هو الحال بالنسبة لتبادل المعرفة والدعم المتبادل. ويعد هذا التمييز مهماً لأن القرارات المتعلقة بتخصيص الموارد تعتمد بشكل كبير على الثقة. كانت الموارد، ولا سيما تلك المتعلقة بالتعليم، شحيحة للغاية في جميع أنحاء السودان، خاصة في المناطق التي تسيطر عليها قوات الدعم السريع مثل دارفور وأجزاء من كردفان. وهذا يعني أن هيئات التنسيق هذه لم تسهل نقل أو إدارة الموارد أو القوى العاملة المجمعة في منطقة ما إلى منطقة أخرى. ويُستثنى من ذلك أن غرف الطوارئ في ولاية شرق دارفور تلقت منحاً صغيرة من منظمات غير حكومية دولية، وقامت بعد ذلك بتوزيعها على غرف الطوارئ المحلية المختلفة بناءً على الحاجة. غير أن الأهم من ذلك هو أن "الحاجة" لا تُحدد بالاحتياجات المطلقة للمجتمعات التي تخدمها هذه الغرف فحسب (نظراً لأن جميع المجتمعات تواجه احتياجات

كبيرة)، بل أيضاً بقدرة غرف الطوارئ المحلية واستعدادها لاستخدام هذه الموارد فوراً لتلبية تلك الاحتياجات. وتعتمد هذه القرارات على مستويات متعددة من الثقة: الثقة بين منسقي غرف الطوارئ على مستوى الولاية في أن المبادرات من المناطق الأخرى تمثل احتياجات مجتمعاتها بدقة، وكذلك ثقة المبادرات المحلية في أن القائمين على أدوار التنسيق على مستوى الولاية يأخذون احتياجاتها وأنشطتها في الاعتبار بشكل كافٍ. وعملياً، تتعزز هذه الثقة من خلال العلاقات الاجتماعية المستمرة التي ترسم حدوداً للنطاق الجغرافي الذي يمكن أن يبلغه التنسيق مع الحفاظ على فعاليته.

حشد الموارد والكوادر البشرية

تنشأ المبادرات التعليمية المحلية عادةً استجابةً لإجماع واسع النطاق حول حاجة أو مشكلة معينة. ثم يجمع المنظمون المهتمين بمعالجة هذه المشكلة للتخطيط للاستجابة لها. فيما يتعلق بقضايا التعليم، أوضح العديد من المشاركين أن الدافع وراء مبادراتهم كان ملاحظتهم الأثر الذي خلفته الحرب الممتدة على الأطفال من حولهم، تاركاً إياهم دون مكان للتعليم أو اللعب واكتساب المهارات الحياتية الأساسية. وقد لوحظت أنماط مماثلة في الأبحاث التي أجريت في مناطق أخرى تواجه الواقع القاسي للحرب. فقد قدم أحد المشاركين في دراسة أجريت حول أحد أحياء الخرطوم ملاحظة مشابهة، "لاحظنا تحولاً في عقلية الأطفال تجاه واقع الحرب"، وكانت هذه المسألة هي التي دفعتهم إلى تنظيم مركز تعليمي مؤقت في الحي (الحسن، 2026).

يُحشد الدعم التطوعي والموارد المادية استناداً إلى الاحتياجات المحددة، لا إلى الموارد المتاحة. فبعد التوصل إلى توافق مجتمعي بشأن قضية معينة، وربط الأفراد الراغبين في العمل على معالجتها بعضهم ببعض، تتفق المجتمعات المحلية عادةً أولاً على الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه. وقد يتمثل هذا الهدف في إعادة فتح مدرسة أو خلوة، أو إنشاء معسكر صيفي، أو تنظيم مركز تعليمي. وبعد الاتفاق على الهدف، يحدد المشاركون عادةً الموارد والطاقات البشرية اللازمة لتنفيذه، ثم يُبلغون المجموعة بهذه الاحتياجات، بالتوازي مع العمل على حشد المواد المطلوبة والحصول على تعهدات بالمشاركة في العمل التطوعي. وبهذا المعنى، يأتي حشد الموارد بعد تحديد أهداف ملموسة، لا أن تُحدد الأهداف استناداً إلى الموارد المتاحة. ويكون لدى المشاركين عادةً إدراك واضح لطبيعة الموارد المتوفرة وحدود ما يمكن لموارد مجتمعهم أن تتحملة من مشروعات؛ ومع ذلك، تنصب الجهود الأولية أولاً على وضع خطة تستجيب للاحتياجات، ثم تحديد الحد الأدنى من الموارد اللازمة لتنفيذها.

وبعد التوصل إلى هذه التفاهات، يشرع الفريق الأساسي من المنظمين في التواصل مع أفراد المجتمع لحشد الجهود التطوعية والموارد اللازمة. ومن السمات المتكررة في هذه المبادرات أن يبدأ المنظمون بتقديم ما يستطيعون من وقت أو جهد أو موارد قبل أن يدعوا الآخرين إلى الإسهام بالمثل. ويُشكّل هذا المبدأ أيضاً الطريقة التي تتواصل بها المبادرات مع المجتمع الأوسع؛ إذ تميل إلى التركيز على طلب التبرعات أو إبراز حجم الاحتياج، وتركز في المقابل على ما أنجزته من مهام، وإظهار التزامها بما تعهدت به، وإبراز التقدم المحرز في تنفيذ أنشطتها. كما تعكس أساليب التنظيم هذه قنوات التواصل المتاحة في كل منطقة؛ ففي المناطق التي تشهد انقطاعاً في خدمات الاتصالات، يعقد المنظمون اجتماعات حضورية بصورة أكثر انتظاماً لمعالجة المستجدات واتخاذ القرارات العاجلة. أما في المناطق التي يتوفر فيها الوصول إلى الإنترنت وشبكات البيانات، فتنتقل المناقشات أيضاً إلى المنصات الرقمية، مثل فيسبوك لنشر الإعلانات، وواتساب لإدارة النقاشات داخل المجموعات الأكبر.

يؤدي المعلمون دوراً محورياً في هذه المبادرات، سواء كانوا منظمين أو متطوعين. ولضمان توفر الكادر البشري، عادةً ما تتواصل المبادرات مع المعلمين من أبناء المنطقة، بالإضافة إلى أشخاص آخرين قد يكون لديهم الخبرة التعليمية التي تؤهلهم للتدريس في حالة عدم توفر معلمين مؤهلين. وفي العديد من المجتمعات المحلية، يتألف الفريق الأساسي الذي ينشئ وينظم المبادرات التعليمية من معلمين سابقين، يتولون المهام اللوجستية مع الالتزام في الوقت نفسه بالتطوع في التدريس. وغالباً ما يوافق من يتم الاتصال بهم على المشاركة بالقدر الذي تسمح به ظروفهم، استناداً إلى فهم مشترك لقيمة المبادرة وتوقع أن يساهم الداعمون لها بكل ما يمكنهم توفيره من وقت أو مهارات أو موارد حتى تنجح المبادرة. يُتوقع من المتطوعين عموماً العمل دون مقابل، وإن حصلوا على مقابل، عادةً ما يكون رمزياً.

كما سبقت الإشارة، لا يزال المعلمون في الولايات الخاضعة لسيطرة القوات المسلحة السودانية يتقاضون رواتب، إلا أن هذه الرواتب، حتى قبل الحرب، لا تتجاوز حد الكفاف، ولم تعد كافية لتلبية الحد الأدنى من متطلبات المعيشة. ويبرز ذلك الدور المركزي الذي تلعبه قيم المجتمع والالتزام الاجتماعي في استمرار مشاركة المعلمين. وبالإضافة إلى قيام معظم المعلمين بأشغال أخرى، ابتكرت بعض المجتمعات المحلية آليات إضافية للتكيف. في بعض المدارس، يتناوب المعلمون

على مدار الأسبوع، حيث يعمل كل منهم يومين أو ثلاثة أيام، بحيث يتمكن الطلاب من الحضور خمسة أيام في الأسبوع بينما يتوفر للمعلمين الوقت للبحث عن مصدر دخل آخر. وتخصص مدارس أخرى جزءاً من الرسوم الدراسية لدعم المعلمين، على الرغم من أن المعلمين يشيرون إلى أن هذا الدعم غالباً ما يكون غير منتظم وغير كافٍ. ويشير المنسقون إلى أنه يُسمح للطلاب عادةً بالحضور قبل أن تسدد أسرهم الرسوم، وأن منظمي المدارس اضطروا في بعض الأحيان إلى تأجيل الدروس حتى تسدد عدد كافٍ من الأسر الرسوم لمواصلة أنشطتهم.

يؤدي النزوح والضغط المعيشية إلى تقلص دائرة القادرين على التطوع في المبادرات التعليمية. منذ اندلاع الحرب، أدى النزوح الواسع إلى تقلص قاعدة المعلمين المتاحين وإعادة تشكيلها في المناطق المختلفة. وقد نتج عن ذلك انخفاض الكادر البشري المتاح لمبادرات التعليم، كما حدّ في بعض الأحيان من نطاق ما تستطيع هذه المبادرات تقديمه (دامبا، 2025). كما يعني ذلك أنه لم يكن جميع المعلمين (أو غيرهم من المهتمين بالمساهمة) قادرين على ذلك. فالمعلمون الذين يتعين عليهم إعالة أسرهم، أو الذين نزحوا ويواجهون آثار فقدان ممتلكاتهم وارتفاع تكاليف المعيشة، لا يستطيعون تحمل التطوع دون ضمانات بالحصول على دخل كافٍ لتلبية الحد الأدنى من متطلبات المعيشة. ويميل المتطوعون في الغالب إلى أن يكونوا من الشباب الذين ليس لديهم أسر، وكبار السن الذين ليسوا المعلمين الرئيسيين لأسرهم، والنساء اللواتي يستطيعن أواجهن إعالة أسرهن إلى جانبهن. وفي هذا الصدد، أدى النزاع إلى تفاقم الاتجاهات الموجودة مسبقاً في مهنة التعليم، الذي أصبحت النساء يشكلن نسبة متزايدة في السودان على مدى العقود السابقة، حيث كانت غالبية المعلمين من النساء حتى قبل اندلاع الحرب (وزارة التعليم الاتحادية، 2019).

ويُتبع نهج مماثل فيما يتعلق بحشد الموارد المادية للمبادرات التعليمية. فيعد تحديد المستلزمات اللازمة لمرحلة محددة على سبيل المثال، إعادة تأهيل الفصول الدراسية وتجهيزها لاستئناف الدراسة، ينظر أعضاء المبادرة أولاً فيما يستطيعون توفيره بأنفسهم، ثم تعلن المبادرات عن احتياجاتها في مجموعات أوسع نطاقاً وتتواصل مع أفراد المجتمع المحلي ممن لهم القدرة على تقديم الدعم المادي. ويتحدد الأشخاص الذين يُجري التواصل وفقاً لتركيبه هذا المجتمع وظروفه القائمة، وقد يشمل ذلك، حسب احتياجات المجتمع وتكوينه، التجار ورجال الأعمال، والزعامات التقليدية (بما في ذلك أعضاء الإدارة الأهلية، الذين عادةً ما يكون لهم صلات بالحكومة)، والمهنيين، وأبناء المنطقة المقيمين خارج السودان. وفي بعض الأحيان، يتم ذلك من خلال استخدام مجموعات واتساب، حيث يقوم منظمو المبادرة وأعضاؤها بمشاركة التقدم المحرز ومساهمات الأفراد داخل المجتمع المحلي.

يستند الحشد المجتمعي للموارد إلى القيم المشتركة في المجتمع المحلي، إلى جانب الثقة وإدراك المجتمع المحلي لواقعه وإمكاناته. تنشط المبادرات التعليمية بناءً على فهم مشترك لقيمتها وإجماع واسع النطاق على الموارد اللازمة لتحقيقها. لا يعرف المتطوعون في المبادرة بعضهم بعضاً فحسب، بل يعرفون أيضاً أولئك الذين يتواصلون معهم للحصول على الدعم. وبالمقابل، فإن المساهمين، سواء أكانت مساهماتهم مالية أم عينية (مثل الطباشير، والكراسي، والطعام للوجبات المدرسية)، يعرفون بدورهم المتطوعين في المبادرة إما شخصياً أو من خلال سمعتهم وثقتهم في أن المواد التي يقدمونها ستوظف في خدمة مصلحة مجتمعية معتبرة. كما أن الارتباط الوثيق بالشبكات المحلية يخلق ضغطاً اجتماعياً للمساهمة. أشار أحد المحاورين إلى أنه في مجموعة الواتساب الخاصة بمبادرة التعليم المجتمعي التي تدعم أربع مدارس، يبدي الأعضاء ملاحظات أحياناً عندما يساهم الأفراد الذين يُنظر إليهم على أنهم يمتلكون موارد أكثر بأقل مما هو متوقع عند الإعلان عن تبرعات الشهر.

تسهل التقارير الدورية في بناء الثقة والحفاظ عليها من خلال إطلاع المجتمع المحلي بصورة منتظمة على سير العمل. وعادةً ما يعلن أعضاء المبادرة عن احتياجاتهم بشكل محدد وواضح، ويبلغون الآخرين عندما ينجحون في تأمين الاحتياجات المطلوبة، وما فعلوه بها. وعادةً ما تكون هذه التقارير غير رسمية، مثل صور لإيصالات أو فواتير مكتوبة بخط اليد للمواد. وتشمل تقارير المتابعة الخاصة بالأنشطة عادةً صوراً للأعمال المنجزة، والمتطوعين أثناء تنفيذ الأنشطة، ورسائل قصيرة غالباً ما تسرد تفاصيل ما تم توفيره وتوزيعه، والأعمال التي تم إنجازها. ويتم نشر التحديثات على وسائل التواصل الاجتماعي وعبر شبكات الاتصال القائمة، بما في ذلك مجموعات الواتساب نفسها. ورغم أن المناطق الخاضعة لسيطرة قوات الدعم السريع تشهد انقطاعات متكررة في خدمات الاتصالات (موسى، 2026)، فإن أشكال الاتصال هذه تستمر في تنظيم المجتمع المحلي لأنها لا تتطلب تفاعلاً فورياً، مما يعني أنه حتى أولئك الذين لا يحصلون على الإنترنت إلا من حين لآخر بسبب تكلفته وتوافره المحدود، يمكنهم الاطلاع على هذه التقارير عندما يتوفر لديهم الوصول. كما أنها تشكل رابطاً حيوياً مع الداعمين وأفراد المجتمع الموجودين خارج المنطقة.

يفرض شح الموارد حدوداً على ما يمكن للمبادرات المجتمعية استدامته على المدى الطويل. فرص التعليم محدودة بالضرورة بالموارد المتاحة للمجتمع، وهي محدودة في جميع أنحاء السودان، ومحدودة بشكل خاص في المناطق التي تشهد قتالاً وتلك التي تسيطر عليها قوات الدعم السريع. وقد لاحظ باحثون آخرون بالمثل كيف تعاني المبادرات المجتمعية بجميع أنواعها من نقص كبير في الموارد، وكيف يتعرض العمل التطوعي نفسه لضغوط بسبب حاجة المتطوعين أنفسهم إلى الدخل والموارد (موسى، 2026). في بعض الأحيان، يؤدي هذا النقص في الموارد إلى إبطاء أو تعطيل أنشطة المبادرات التعليمية، حيث تتوقف الأنشطة مؤقتاً عند نفاد الموارد.

أوضح أحد منظمي العمل المجتمعي أنه عندما يبدأون مبادرة أو يحتاجون إلى شيء ما، فإنهم يعلنون ذلك للمجتمع المحلي بغرض توفير المواد اللازمة لمواصلة العمل بحلول يوم الجمعة التالي. وإذا وصلوا إلى يوم الجمعة ولم يكونوا قد جمعوا المواد الكافية، فإنهم يؤجلون العمل حتى الجمعة التي تليها ويعلنون ذلك للمجتمع المحلي، مع الاستمرار في تأمين الموارد اللازمة إلى حين الموعد الجديد. وبالمثل، أفاد محاوران في منطقتين مختلفتين أن المدارس قد تُغلق مؤقتاً عندما تكون الموارد غير كافية لاستمرار المبادرات التعليمية أو حتى لتوفير الدعم الأساسي للمعلمين المتطوعين. ويتم الإبلاغ عن حالات الإغلاق هذه والتنسيق بشأنها مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي حتى تتمكن المدرسة أو المبادرة من استئناف نشاطاتها عندما تتوفر الموارد. وتتفاوت مدة هذه الاغلاقات تبعاً لطبيعتها ونوعها، لكنها تبلغ عمومًا أسبوعاً أو نحو ذلك في كل مرة، على الرغم من أن المحاورين لم يذكروا تفاصيل واضحة، واكتفوا بالإشارة إلى حدوثها بوصفها اضطراباً مؤقتاً في سير العمل.

الاستقطاب السياسي

تنشط مبادرات التعليم المجتمعي في بيئة سياسية شديدة الاستقطاب، فقد وصف العديد من المحللين الصراع الحالي بأنه حرب معادية للثورة (خلف الله، 2025). وفي هذا السياق، تواجه المبادرات المجتمعية ضغوطاً ناجمة عن القتال بين الأطراف المسلحة والتنافس على الشرعية على الصعيدين المحلي والدولي. كما أنها تواجه مواقف عدائية من كلا الطرفين، اللذين ينظران إلى العمل المجتمعي باعتباره تهديداً محتملاً لشرعيتهم. بالإضافة إلى ذلك، تتباين الظروف المحلية تبايناً كبيراً، وترتبط المخاطر والتحديات بالسياقات المختلفة. سواء كانت المنطقة خاضعة لسيطرة القوات المسلحة السودانية أو قوات الدعم السريع أو الحركة الشعبية لتحرير السودان-الشمالي أو جيش تحرير السودان-عبد الواحد (موسى، 2026). وفي سياق التعليم، سعت كل من القوات المسلحة السودانية وقوات الدعم السريع إلى استخدام وجود التعليم، ولا سيما اعتماد الشهادات التعليمية والبنية التحتية التعليمية، كوسيلة للتأكيد على سيادتهما في المناطق الخاضعة لسيطرتهم، حتى وإن لم توفر أي منهما الموارد اللازمة لصيانة المدارس ومواصلة الأنشطة التعليمية (قليد والبشير، 2025).

تخضع مبادرات التعليم المجتمعي لسلطة الطرف المسلح المسيطر على المنطقة، وتضطر إلى التنسيق معه. وعلى الرغم من أن المبادرات المجتمعية توفر التعليم في وقت لا تقدم فيه أي من الأطراف المسلحة دعماً ملموساً لهذا القطاع، فإنها تُجبر على التنسيق مع السلطة التي تسيطر على المناطق التي تعمل فيها. وعملياً، لا يفرض هذا التنسيق إلى دعم مادي يُذكر، لكنه يضمن استمرار الأنشطة دون أن تعرقلها السلطات.

تتباين المؤسسات ذات الصلة التي تتعامل مع هذه المبادرات تبايناً كبيراً؛ فقد ورثت القوات المسلحة السودانية البنية التحتية الحكومية عند اندلاع الحرب، ومن ثم يُتوقع من المدارس في تلك المناطق (والمبادرات التي تدعمها) التنسيق والعمل تحت إشراف الحكومات المحلية وحكومات الولايات المسؤولة عن التعليم الأساسي والثانوي على التوالي. وتخضع المناطق التي تسيطر عليها قوات الدعم السريع لإشراف "الإدارة المدنية" لحكومة "تأسيس"، التي يُعد نشاطها محدوداً للغاية وتواجه عقبات جمة، أبرزها غياب أنظمة إدارة مصرفية واقتصادية واضحة، فضلاً عن عدم القدرة على حشد إيرادات الدولة والاستفادة منها بفعالية (برنامج إنسايتس السودان للبيانات، 2025). وعملياً، أنشأت هذه الإدارة بعض المجالس المحلية وعملت عن كثب مع "الإدارة الأهلية"، وهي مجموعة من السلطات التقليدية المعينة وفقاً للانتماءات العرقية، والتي أسستها الدولة في السودان منذ التسعينيات. أما المناطق الخاضعة لسيطرة الحركة الشعبية لتحرير السودان-شمال في جنوب كردفان، فهي تخضع لإشراف أمانة التعليم التابعة للحركة، التي تتولى كذلك الإشراف على القضايا التعليمية، بما في ذلك المناهج الدراسية، حيث يُستخدم حالياً منهج دولة جنوب السودان.

أصبح استمرار عمل المدارس رمزاً قوياً للشرعية السياسية. ففي جميع المناطق، شكّل استمرار عمل المدارس وتدريب الأطفال فيها عاملاً يضيف الشرعية على السلطة التي تتبع لها. ويظهر وجود مدارس عاملة، سواء للجمهور السوداني أو للمجتمع الدولي، أن الدولة وحكومتها تعملان "كالمعتاد" وتوديان واجباتهما تجاه الشعب. وقد روجت قوات الدعم السريع

لوجود مبادرات تعليمية منظمة في شرق دارفور على وجه الخصوص لإثبات نجاح إدارتها المدنية. ورغم أن الترويج لهذا الأمر كان أقل وضوحاً وتنظيماً، فإن حكومة بورتسودان الخاضعة لسيطرة القوات المسلحة السودانية قد استمدت هي الأخرى شرعيتها من النجاح في الحفاظ على نظام التعليم الحكومي وإعادة فتح المدارس في المناطق التي كانت خاضعة سابقاً لسيطرة قوات الدعم السريع، لا سيما في الخرطوم (عبد الحي والتجاني، 2026).

أضر تسييس التعليم بكل من المعلمين والطلاب. ونظرًا لأن المدارس النشطة أصبحت رمزاً لسيادة هذه الأطراف المسلحة وشرعيتها، فقد أصبحت قضايا الاعتماد الأكاديمي وحتى صرف الرواتب شديدة الاستقطاب، مما أدى إلى سياسات تضر بالطلاب والمعلمين. وقد تجلى ذلك بشكل أوضح في استخدام الرواتب كسلاح في سياق الحرب. هناك أدلة على أن حكومة بورتسودان قد دفعت رواتب للمعلمين في المناطق الخاضعة لسيطرة قوات الدعم السريع بشرط ألا يقوموا بالتدريس أو العمل مع الإدارة المدنية التابعة لقوات الدعم السريع (دامبا، 2025). وتتعارض هذه السياسة مع آلية التمويل المعمول بها في النظام الاتحادي، حيث إن تمويل التعليم مرتبط نظرياً بإيرادات الولاية ولا يتم استكماله إلا من قبل الحكومة الاتحادية. تأتي الرواتب المقدمة للمعلمين في الولايات التي تسيطر عليها قوات الدعم السريع بالكامل من الأموال الاتحادية، ويبدو أن توفير هذه الرواتب هو تكتيك متعمد لتقويض الأنشطة التعليمية في المناطق الخاضعة لسيطرة قوات الدعم السريع. ويبدو أن قوات الدعم السريع، بدورها، تنظر إلى هذه الرواتب بنفس المنظور، حيث استهدفت المعلمين الذين يتقاضون رواتبهم (عبد الحي، 2025). وبهذه الطريقة، وضع المعلمون في موقف بالغ الهشاشة، عالقين بين سلطتين متنافستين تضعهم سياساتها في خطر. فإذا قاموا بالتدريس في المدارس التي تديرها المجتمعات المحلية، فإنهم يخاطرون بفقدان رواتبهم، فضلاً عن التعرض لاتهام بالتعاون مع قوات الدعم السريع في حال استعادة القوات المسلحة السودانية للسيطرة على المنطقة، بينما إذا امتنعوا عن التدريس، فإنهم يخاطرون بالتعرض للاعتقال والعنف على يد سلطات قوات الدعم السريع.

أصبحت امتحانات الشهادة الثانوية إحدى أبرز بؤر التفاوت والانقسام السياسي. منذ اندلاع الحرب، عقدت وزارة التعليم التابعة لحكومة بورتسودان ثلاث دورات لامتحانات المدارس الثانوية. في الدورة الأولى (والدورات اللاحقة)، لم يكن هناك أي تنسيق بين القوات المسلحة للسماح للطلاب بالسفر من المناطق الخاضعة لسيطرة قوات الدعم السريع للجلوس للامتحانات (قليد والبشير، 2025؛ مكتب الدعم الفني لـ ERICC، 2025). وقد ولد ذلك قلقاً كبيراً لدى المبادرات التعليمية في المناطق الخاضعة لسيطرة قوات الدعم السريع، لا سيما في دارفور. وأشار المحاورون إلى أن غياب الامتحانات أعاق الجهود الرامية إلى إعادة فتح المدارس الثانوية والحفاظ عليها في المناطق الخاضعة لسيطرة قوات الدعم السريع، حيث أن الطلاب غير متأكدين مما إذا كانت دراستهم ستقضي إلى الحصول على الشهادة الثانوية أم لا، أو كيف سيحدث ذلك.

تنطوي مقترحات إنشاء أنظمة اعتماد تعليمية موازية على خطر تفاقم الانقسام التعليمي والسياسي. أعلنت قوات الدعم السريع عن عزمها إجراء امتحانات الشهادة السودانية الخاصة بها في عام 2026، وشكلت لجنة فنية لتنفيذ ذلك؛ دون توضيح آليات التنفيذ، وتبدو التحديات اللوجستية لهذا الأمر كبيرة للغاية. علاوة على ذلك، يرى الأكاديميون والمتخصصون في مجال التعليم من كلا الجانبين أن هذا الاحتمال خطير وغير ضروري؛ وأشار أحد المحاورين إلى أنه قبل اندلاع هذه الحرب، كان يُسمح للطلاب في المناطق الخاضعة لسيطرة جيش تحرير السودان-عبد الواحد بالسفر بأمان إلى المناطق الخاضعة لسيطرة الحكومة للجلوس للامتحانات. وقد أشار الأكاديميون والمعلمون السودانيون إلى أن التعليم حق مكفول لجميع الأطفال، وأن حكومة بورتسودان، بحرمان الطلاب في المناطق الخاضعة لسيطرة قوات الدعم السريع من الوصول للتعليم، تسهم فعلياً في تعميق الانقسام في السودان، مما يؤدي إلى ظهور منهجين دراسيين وامتحانات متوازية ومتنافسة.

في فبراير 2026، أسس عدد من الأكاديميين والمعلمين ونشطاء المجتمع المدني "المبادرة الوطنية لإنقاذ مستقبل طلاب الشهادة السودانية"، وأصدروا مذكرة تدعو إلى تأجيل امتحانات الشهادة السودانية، كما طالبوا بحكومتهم بورتسودان وتأسيس المتنافستين بتسهيل جلوس جميع الطلاب لهذه الامتحانات للحصول على الشهادة السودانية. ورغم أن حكومتهم بورتسودان لم تستجيب لهذه المذكرة، ومضت حكومة بورتسودان في إجراء الامتحانات، تستمر المبادرة في الحوار مع جميع الأطراف، داعية إلى وسيلة موحدة لمعالجة مسألة الاعتماد التعليمي في السودان (حمد وآخرون، 2026). تُظهر هذه المبادرة إمكانية تجاوز الاستقطاب السياسي بين الأطراف المسلحة، وينبغي دعمها لأنها تشرك أصحاب المصلحة الرئيسيين.

تتعامل الأطراف المتحاربة بحذر مع المبادرات التعليمية التي تقودها المجتمعات المحلية؛ فعلى الرغم من دورها المحوري في توفير التعليم للمناطق المتضررة من الحرب، إلا أن تلك الأطراف تنتظر إليها بوصفها تهديداً لسلطتها، لا

سيما حين يصعب استمالتها. في غرب كردفان، تشير التقارير إلى وجود شبكة قوية من مبادرات التعليم المجتمعي لإعادة فتح المدارس، بالإضافة إلى مبادرة منافسة تقودها الإدارة المدنية لتأسيس (دامبا، 2025). وفي المناطق الخاضعة لسيطرة القوات المسلحة السودانية، يزداد هذا الشك حدةً ويتجلى في تقييد جهود غرف الطوارئ، مما دفع العديد من المبادرات المجتمعية إلى تعريف نفسها على أنها "مبادرات شبابية" بدلاً من ذلك. وتبذل الدولة الخاضعة لسيطرة القوات المسلحة السودانية جهوداً لتقييد المبادرات المجتمعية في مجال التعليم والخدمات الأساسية الأخرى، وذلك من خلال فرض تسجيلها كمؤسسات غير حكومية كشرط لمزاولة نشاطها، مما يضع عبئاً أكبر على كاهل هذه المبادرات ويحد من قدرتها على العمل بحرية (موسى، 2026). وتلقي هذه القيود، إلى جانب التحويل القسري للمبادرات إلى منظمات غير حكومية، عبئاً غير متناسب على المبادرات في المناطق التي يقل فيها عدد حملة الشهادات الثانوية والجامعية، حيث إن محدودية قدراتها تجعل من الصعب عليها استيفاء المتطلبات القانونية لهذا التسجيل.

عقبات الوصول إلى التعليم وأوجه عدم المساواة

لا يزال الطلب على التعليم في السودان مرتفعاً، وتبذل الأسر جهوداً جبارة لضمان حصول أطفالها على التعليم. وحتى قبل اندلاع الحرب، أظهرت الدراسات ارتفاعاً نسبياً في معدلات تسجيل الأطفال عند الالتحاق بالمدرسة، حتى في المناطق الريفية، مما يشير إلى أن الأسر تمنح الأولوية لتعليم أطفالها، حتى لو أدت الظروف المادية أو الاجتماعية لاحقاً إلى ترك الأطفال للمدرسة (وزارة التعليم الاتحادية، 2019). ويتوافق هذا مع الحجج التي يسوقها الأكاديميون بأن التعليم في السودان يُعد مؤشراً رئيسياً للقوة الاجتماعية ووسيلة للتفاعل مع الدولة (كيندرسلي وواو، 2025). وفي هذا السياق، فإن استبعاد الأطفال من التعليم المدرسي في معظم مناطق السودان لا يعني أن التعليم لم يعد يحظى بالأولوية، بل يعكس قسوة الظروف المادية التي تجعل الالتحاق بالمدارس والمبادرات التعليمية أمراً متعذراً. ويظهر هذا بوضوح خاص في العديد من مناطق السودان التي تسيطر عليها قوات الدعم السريع، حيث تم إغلاق جميع المدارس فعلياً باستثناء تلك التي أعادت تشغيلها بمبادرات مجتمعية.

تشكل الظروف المعيشية التي خلفتها الحرب، والتي تشمل النزوح الجماعي، وفقدان الممتلكات وسبل العيش، وانعدام الأمن الغذائي، عقبات كبيرة أمام مشاركة الأطفال في الأنشطة المدرسية. ويشير المحاورون في المناطق المتضررة من الحرب إلى أنه يُتوقع من الأطفال، بمن فيهم أولئك الملتحقون بالمدارس، الإسهام في تأمين دخل أو غذاء كافٍ لتلبية احتياجات أسرهم العاجلة. وقد أدى ذلك إلى أن يكون بعض الأطفال أقل قدرة على المواظبة على المدرسة مقارنة بغيرهم. وفي هذا السياق، يواجه الأولاد ضغوطاً أكبر للمشاركة في الأنشطة المدرسة للدخل، مما يجعل عدد الفتيات في المدارس يفوق عدد الفتيان في بعض المناطق.

وقد أثرت الظروف القاسية والقيود المفروضة على المبادرات المجتمعية في جودة التعليم المتاح بشكل عام. ويقر المتطوعون في المبادرات المجتمعية بأن جودة التعليم قد تراجعت في المدارس التي أعيد تشغيلها بسبب اعتمادها على المتطوعين والموارد المحدودة المتاحة لدعم الطلاب والمعلمين. وأشارت المصادر الرئيسية بشكل خاص إلى أن الخلاوي تواجه صعوبة في التدريس وفق منهج دراسي موحد للغة العربية والرياضيات بسبب كبر حجم الفصول الدراسية وتعدد المستويات الدراسية داخل الفصل الواحد. وفي الوقت نفسه، أشار الجميع إلى أن الطلاب لا يملكون سوى القليل من البدائل، حيث تُعد هذه المبادرات شريان الحياة الأساسي للحصول على أي تعليم على الإطلاق. ويؤكدون أن جميع المعنيين يبذلون قصارى جهدهم في ظل الموارد والكوادر البشرية المتاحة لهم.

يسهم التباين الإقليمي في قدرات المجتمعات المحلية، والإرث التعليمي، ومستويات المشاركة الاجتماعية في تشكيل نطاق المبادرات التعليمية وطموحاتها. تواجه مبادرات التعليم المجتمعي في جميع أنحاء السودان تحديات مختلفة، وتتعامل مع عملها بمستويات متفاوتة من القدرات والدعم المجتمعي. تشير الدراسات التي تناولت المبادرات الإنسانية المجتمعية إلى أن المبادرات التعليمية تنتشر بوتيرة أعلى في مناطق شمال السودان وشرقه حيث الظروف مستقرة وانعدام الأمن الغذائي أقل حدة (موسى، 2026). شهدت المناطق والمجتمعات التي تضم أعداداً أكبر من خريجي المدارس والجامعات دفعة قوية لمبادراتها المجتمعية منذ اندلاع الحرب، حيث عاد العديد ممن كانوا يعملون في الخرطوم إلى قراهم الأصلية وشاركوا في الجهود المجتمعية. ويأتي هؤلاء الأفراد إلى العمل مزودين بخبرة في إدارة الأعمال والمهام المعقدة والتعامل مع الدولة، مما يزود المبادرات التي يشاركون فيها بمهارات تعزز قدرتها على مواجهة الشدائد (محمد، 2026). وقد ردد أحد المحاورين هذه النقطة أثناء مناقشته لمبادرة تعليمية في ولاية سنار، وكيف أنهم لم ينجحوا في دعم أربع مدارس (مدرستان أساسيتان ومدرستان ثانويتان في القرية) فحسب، بل بدأوا في وضع خطط أوسع نطاقاً تشمل استخدام الطاقة الشمسية لضمان استمرار التيار الكهربائي في المدارس. وبدعم من خريجي القرية، تم تسجيل المبادرة في نهاية المطاف لدى

حكومة الولاية بوصفها منظمة مجتمع مدني، وواصلت تطوير أنشطتها، مع ورود تقارير عن حدوث تطورات مماثلة في قرى أخرى بالولاية.

هذه الشبكة الواسعة من خريجي الجامعات وثراء الخبرة التي تمثلها لا تتوافر في جميع مناطق السودان. ففي جنوب كردفان، أشار أحد المحاورين إلى أن عدد خريجي المدارس الثانوية محدود للغاية لدرجة أن مدرستهم المجتمعية توظف معلمين لم يتجاوزوا الصف الرابع من مرحلة الأساس، لأن حملة الشهادات السودانية نادرون جداً لدرجة أنهم إما يعملون في وظائف ذات رواتب أفضل أو يغادرون المنطقة. وفي النيل الأزرق، يُعد الوصول إلى التعليم الثانوي والعالي محدوداً بشكل كبير أيضاً. ولا تقتصر آثار هذه التفاوتات التعليمية على توافر المعلمين فحسب، بل تمتد أيضاً إلى المعرفة والخبرة اللازميتين لتنظيم برامج تعليمية معقدة.

وتمثل دارفور حالة خاصة، لأنها تجمع بين قدرة عالية على التنظيم المجتمعي وتاريخ طويل من التهميش التعليمي. لطالما كان التعليم في دارفور قضية سياسية محورية مرتبطة باندلاع الحرب في الاقليم في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين، نظراً لارتباطه الوثيق بالوصول إلى الوظائف الحكومية. وعلى هذا النحو، تضمنت اتفاقيات السلام في دارفور لعامي 2006 و2011 أحكاماً تتعلق بتوسيع نطاق التعليم والقبول والالتحاق بالجامعات (قليد والبشير، 2025). منذ اندلاع النزاع الحالي، كانت المبادرات المجتمعية في دارفور نشطة بشكل ملحوظ على الرغم من صعوبة بيئة العمل. ومع ذلك، وبسبب الظروف القاسية في أجزاء كبيرة من الاقليم، ركزت هذه المبادرات في المقام الأول على قضايا توفير الغذاء والخدمات الطبية (موسى، 2026). ومع ذلك، فإن وجود هيئات تنسيقية واسعة النطاق، مثل الهيئات التنسيقية لغرف الطوارئ على مستويي الولاية والاقليم، والتنسيق واسع النطاق لمبادرات التعليم المجتمعي، يشير إلى قدرة عالية في التنظيم المجتمعي وإجماعاً واسعاً داخل المجتمع على أهمية التعليم. ويشير المحاورون إلى أنه مع تطور الجهود المجتمعية في كل من شرق وشمال دارفور، بدأ التنسيق بعد ذلك بوقت قصير من خلال مجموعات واتساب واسعة الانتشار، إلى جانب التنسيق مع غرف الطوارئ.

الاستنتاجات والتوصيات

أثبتت مبادرات التعليم المجتمعي أنها شريان حياة أساسي للتعليم في مناطق السودان التي تواجه النزاعات والظروف بالغة الصعوبة. ورغم أن هذه المبادرات تعاني شحاً في الموارد، فإن الدعم الموجّه، والاستراتيجي، والمقدم في الوقت المناسب من جانب المجتمع الدولي في التوقيت الأمثل قادر على تعزيز هذه المبادرات المحلية. ونظراً للتشابهات بين المبادرات في أنحاء السودان، إلى جانب بنيتها الاجتماعية، فمن الأفضل للمجتمع الدولي أن يأخذ في الاعتبار مستوى المشاركة المجتمعية، التي تُقيّم من خلال عدد المتطوعين أو الأنشطة المنجزة، عند تقييم جدوى كل مبادرة على حدة. وينبغي أن يكون الدعم المقدم للمبادرات استراتيجياً ومحلياً ومتوافقاً مع المبادئ التي حددتها بشاير أحمد في ورقة العمل الصادرة عن مركز ساسكس لأبحاث الهجرة (أحمد، 2026). يسهل عادة الوصول إلى شبكات المبادرات الكبيرة والتعرف عليها، مثل تلك الموجودة في غرب دارفور وشرق دارفور، وكذلك شبكات مثل شبكات غرف طوارئ دارفور. أما المبادرات المحلية الأصغر حجماً، فستتطلب التواصل مع أشخاص يتمتعون بعلاقات وثيقة بالمجتمع المحلي ومعرفة به، والذين يمكنهم تحديد وجود هذه المبادرات وتقييم حجمها وقوتها النسبية. وبناءً على ذلك، نقدم التوصيات التالية:

1. تؤدي مبادرات التعليم المجتمعي في السودان دوراً حيوياً في دعم الوصول إلى التعليم واستمراره، لكن لا يمكن دعمها من خلال نماذج موحدة تناسب الجميع. تعمل هذه المبادرات في بيئات سياسية واجتماعية وأمنية متنوعة للغاية، كما تختلف علاقاتها مع الجهات المسلحة، وقدراتها التنظيمية، ومستويات التنسيق بشكل كبير من مكان لآخر. في المناطق التي تم فيها إنشاء شبكات أكبر من المبادرات المجتمعية، تكون هذه الشبكات الإقليمية في وضع يؤهلها لإدارة الأموال وتوزيعها. أما المناطق الخاضعة لسيطرة القوات المسلحة السودانية، فتواجه قيوداً كبيرة وقد تستفيد من تلقي الدعم عبر المنظمات غير الحكومية المحلية التي تحظى بثقة كل من المبادرات والمجتمع الدولي. ومن المرجح أن تتطلب المبادرات التعليمية المحلية في المناطق المهمشة تاريخياً، حيث قد تكون قدرات التنظيم المجتمعي والثقة أكثر محدودية، قدراً أكبر من الاستثمار في الدعم، ولا سيما في بناء القدرات والتنسيق. وحتى الآن، كانت المنح المقدمة من الجهات المانحة والمنظمات الدولية لهذه المبادرات على نطاق محدود نسبياً، حيث اتخذت في الغالب شكل منح صغيرة لجمعيات أولياء الأمور والمعلمين في المناطق الخاضعة لسيطرة القوات المسلحة السودانية، وغرف الطوارئ في المناطق الخاضعة لسيطرة قوات الدعم السريع، والتي جرى تمريرها عبر المنظمات غير الحكومية الدولية. وبناءً على هذه الجهود:

- **ينبغي على المانحين والمنظمات الدولية اعتماد نماذج دعم مرنة ومراعية للسياق بدلاً من النهج الموحدة على مستوى الدولة أو على المستوى الوطني.** وينبغي تكييف طرق التمويل مع ظروف العمل المحلية، مع زيادة الاستثمار في بناء القدرات والتنسيق للمبادرات في المناطق المهمشة تاريخياً، حيث تكون قدرات التنظيم المجتمعي والمبادرات أضعف في الأغلب.
- **يجب ألا يُشترط تقديم الدعم لمبادرات التعليم المجتمعي بتغيير الأولويات المحلية للحصول على هذا الدعم.** وقد لا تتسجم هذه الأولويات دائماً مع القيم التقليدية التي توجه العمل الإنساني، مثل الكفاءة، والفعالية من حيث التكلفة، أو تحقيق نطاق واسع من الأثر. ونظراً لأن هذه المبادرات تعتمد على ثقة المجتمع والشرعية المحلية، يجب تصميم الدعم بعناية بحيث لا يفرض الأسس ذاتها التي انبنت عليها.
- **يجب أن يقرن الدعم المالي والمادي بحوار مستمر، ودعم في مجال الإرشاد والتوجيه، ودعم لوجستي، وإتاحة فرص للتشبيك مع مبادرات محلية أخرى، لا سيما في الأماكن التي تكون فيها قدرات تنظيم جهود التعليم محدودة والتوافق المجتمعي ضعيفاً، كما هو الحال في بعض المناطق المهمشة.** وسيطلب ذلك تخطيطاً للمشروع يفترض تخصيص وقتاً وجهداً تنظيميين إضافيين لدعم المبادرات. في المناطق النائية، ينبغي النظر في تقديم الدعم والمراقبة عن بُعد أو تنفيذ الدعم عبر القطاعات الأخرى الموجودة بالفعل، بما في ذلك قطاعات المياه والصرف الصحي والنظافة الصحية (WASH)، والصحة والتغذية، أو الحماية، لتوزيع الموارد أو تقديم المساعدة أو دعم المراقبة.

2. يتطلب توطئ عملية اتخاذ القرار فيما يتعلق تحديد أولويات استخدام الموارد. وعادةً ما تحدد مبادرات التعليم المجتمعي أهدافها استناداً إلى توافق مجتمعي بشأن احتياجات المجتمع المحلي قبل الشروع في حشد الموارد. ولكي تحافظ المبادرات على ثقة المجتمع الذي تعمل فيه، ينبغي أن تحتفظ بسلطة اتخاذ القرار بشأن كيفية استخدام الموارد. وينبغي على الجهات الفاعلة الخارجية تجنب فرض تصاميم برامج جامدة تعزل الدعم عن الشبكات المحلية. ويجب أن يكون الدعم المقدم للمبادرات المجتمعية مرناً لتمكين المجتمعات المحلية من تحديد كيفية تخصيص الموارد بناءً على الاحتياجات التي تحددها هي نفسها، إذ ينبغي التعامل مع الجهات الفاعلة المجتمعية بوصفها صاحبة قرار، لا مجرد جهات منفذة. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي النظر في تقديم منح صغيرة للمبادرات المحلية الفردية بدلاً من تقديم المساعدة النقدية للأسر أو الطلاب الأفراد. فالعمل الجماعي في مجال التعليم يتمحور حول المبادرات والمشاريع، ولا تمثل رسوم الطلاب سوى واحدة من عدة طرق استخدمتها المجتمعات المحلية لحشد الموارد. ومن خلال دعم المبادرات نفسها بدلاً من دعم الأسر الفردية، يمكن للدعم أن يعزز التنظيم المجتمعي المحلي ويقوي القدرات الجماعية. كما أن تقديم منح صغيرة لأنشطة تعليمية محددة تحظى بأولوية لدى المجتمع المحلي قد يكون وسيلة للمشاركة بشكل مثمر مع تقليل المخاطر إلى أدنى حد.

3. يجب أن يتوافق الدعم الدولي للمبادرات المجتمعية مع الممارسات المجتمعية، وأن يعطي الأولوية للمساءلة تجاه المجتمع المحلي إلى جانب المساءلة تجاه المانحين، أو حتى على حسابها عند الاقتضاء. تقوم مبادرات التعليم المجتمعي بالفعل بتوثيق أنشطتها واستخدامها للموارد والإبلاغ عنها. هذه التقارير أساسية وغالباً ما تكون غير رسمية، إلا أنها تشكل آليات تهدف إلى ضمان المساءلة تجاه المجتمعات التي تخدمها، وتعزيز ثقة المجتمع، وتشجيع المشاركة المجتمعية المستمرة. لذا، ينبغي دعم ممارسات إعداد التقارير الحالية التي يقودها المجتمع المحلي والبناء عليها لتوثيق هذه المبادرات، بدلاً من فرض أنظمة إعداد تقارير رسمية مصممة للوكالات الدولية. كما ينبغي أن تكون متطلبات إعداد التقارير متناسبة ومرنة وأقل عبئاً قدر الإمكان، مع الاعتراف بأن الوقت والقدرات الإدارية والموارد التقنية شحيحة بالفعل. وعندما تكون هناك حاجة إلى معلومات إضافية، ينبغي للمانحين البناء على الصيغ المعتمدة، ووتيرة إعداد التقارير، وقنوات التواصل التي تستخدمها الجهات الفاعلة المحلية بالفعل.

4. ينبغي أن يقرن دعم المبادرات المجتمعية بمناصرة مسؤولية الدولة عن التعليم. فالتعليم مسؤولية تقع على عاتق الدولة، وينبغي للمجتمع الدولي أن يواصل الدعوة إلى قيام السلطات السودانية بالاستثمار الفعلي في التعليم. وتسد المبادرات المجتمعية فجوات حيوية، ودعم المانحين، بدون مناصرة هادفة واستراتيجية، قد يسهم في تكريس إهمال الدولة للتعليم بوصفه أمراً اعتيادياً. ومن الممكن ربط هذه المناصرة بالتحركات العمالية المتعلقة بالتعليم. فقد أعلنت لجنة أساتذة الجامعات السودانية (لاجسو)، وهي نقابة عمالية تمثل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية، بالفعل عن دخولها في إضراب نقابي للمطالبة برواتب وظروف عمل أفضل (عوض، 2026). ويقوم اتحاد المعلمين بحملة مستمرة للمطالبة برواتب أفضل من حكومة بورتسودان (عبد الحي، 2025). وتوجه هذه الجهود مطالب إلى الدولة ينبغي تعزيزها من خلال المناصرة الدولية والدعم الاستراتيجي. وعلى الرغم من اكتساب الأطراف المسلحة قدرًا من الشرعية من خلال الأنشطة

التعليمية المجتمعية الجارية، إلا أنه لا توجد حاليًا أي حكومة تقدم دعمًا ماديًا كافيًا لقطاع التعليم. لذا، ينبغي على المانحين والمنظمات الدولية أن يقرنوا دعمهم للمبادرات المجتمعية بمناصرة قوية ودعم لمسؤولية الدولة عن التعليم. وينبغي أن يأتي الدعم للمبادرات المحلية في شكل منح أو دفعيات دورية للمبادرة دون تخصيص جزء معين لأجور المعلمين، وأن تظل القرارات المتعلقة بنوع الدعم المقدم للمعلمين وفقًا لتقدير المبادرة نفسها. وهذا سيمنع أي محاولة لإنشاء هياكل رواتب موازية، مع ضمان أن الدعم اللازم للمعلمين يسمح باستمرار الأنشطة.

5. ينبغي للمجتمع الدولي حماية مبادرات التعليم المجتمعي من استهداف الحكومات المتنافسة. وفي سياق النزاع السوداني الذي يتسم بدرجة عالية من التسييس والتشرد، يجب أن يستند الانخراط في مبادرات التعليم المجتمعي إلى الواقع السياسي المحلي ومخاطر الحماية، حيث يتعرض المتطوعون في مبادرات التعليم لخطر الاتهام بـ"التعاون" مع الأطراف المسلحة كلما انتقلت السيطرة على المنطقة التي يعملون فيها إلى جهة مسلحة أخرى. وفي الأوقات التي تعجز فيها الأطراف المسلحة عن استمالة المبادرات المجتمعية، فإنها تحاول وقف أنشطتها تمامًا. ويتجلى ذلك بشكل بارز في التحويل القسري للمبادرات إلى منظمات غير حكومية في الأراضي الخاضعة لسيطرة القوات المسلحة السودانية. وتعني هذه الديناميات أنه لا يمكن التعامل مع دعم التعليم المجتمعي باعتباره تدخلًا فنيًا محايدًا، بل يجب تصميمه بناءً على فهم واضح لكيفية تشابك التعليم مع الصراعات حول السلطة والشرعية والسيطرة. عليه، ينبغي للمنظمات الدولية أن تعتمد نهجًا تراعي طبيعة النزاع، وتستند إلى فهم سياسي، لدعم مبادرات التعليم المجتمعي. ويشمل ذلك الاعتراف بالمخاطر التي يواجهها الفاعلون المجتمعيون والتخفيف من حدتها، والدفاع عن المجتمعات المحلية في مواجهة محاولات تسييس عملها أو نزع الشرعية عنه، والتصدي للقيود التي تفرضها الحكومات بهدف منعها من العمل.

6. ينبغي أن يقرن الدعم الدولي لمبادرات التعليم المجتمعي بمناصرة سياسات تعليمية شاملة، لا سيما فيما يتعلق بالامتحانات وأنظمة الاعتماد الأكاديمي. ففي السودان، يُعد اجتياز الامتحانات والحصول على شهادات معترف بها أمرًا بالغ الأهمية للطلاب وفرصهم المستقبلية. وقد تتجح مبادرات التعليم المجتمعي في توفير فرص تعليمية قيّمة، لكن قيمتها محدودة بشكل كبير إذا لم يتمكن الطلاب من الجلوس للامتحانات الرسمية والحصول على الشهادات. كما أن هناك تكاليف اجتماعية وسياسية كبيرة مرتبطة بحصر امتحانات الشهادة السودانية على الطلاب المقيمين في المناطق الخاضعة لسيطرة طرف مسلح واحد. يدافع التريويون السودانيون بالفعل ضد هذه السياسات (سواء حصر الامتحانات على فئة معينة أو منع الطلاب من السفر للجلوس للامتحانات)، وينبغي أن يحظوا بدعم المجتمع الدولي. عليه، ينبغي أن يقرن دعم توفير التعليم المجتمعي بدعم المسارات المعترف بها التي تسمح للطلاب بالجلوس للامتحانات والحصول على اعتراف رسمي بتعلمهم. خلاف ذلك، ستظل حتى برامج التعليم المجتمعي القوية محدودة في قدرتها على ضمان مستقبل واعد للطلاب.

7. ينبغي ضمان أن يشمل الدعم المقدم للتعليم المجتمعي استثمارات مخصصة للقيادة النسائية، والقدرات التنظيمية، ودورهن في اتخاذ القرار. توفر مبادرات التعليم المجتمعي فرصًا لتعزيز القيادة النسائية، كما تلعب النساء دورًا محوريًا في العديد من التدخلات المجتمعية في التعليم، بوصفهن معلمات، وقيادات في جمعيات أولياء الأمور والمعلمين، وأعضاء في الغرف النسائية في غرف الطوارئ التي تنظم برامج الإطعام في المدارس. ويوفر وجود هذا العدد الكبير من النساء في هذه المبادرات فرصة حقيقية لدعم القدرات القيادية والإدارية للنساء. لكل ما ذكر، يجب توجيه استثمارات مخصصة لدعم القيادة النسائية في إطار المبادرات المجتمعية، بما في ذلك دعم القدرات التنظيمية، والمهارات الإدارية، والمشاركة الفعالة في اتخاذ القرار. وينبغي أن يستند ذلك إلى الأدوار الحالية للنساء في المبادرات المجتمعية مع توسيع فرص قيادتهن وتأثيرهن على التدخلات التعليمية.

المراجع

- Abdelhai, Osama. (2025, September 22). Caught between SAF and RSF, Sudan's teachers face economic ruin and deadly risk. *Atar*, Issue 36. <https://atarnetwork.com/?p=15661>.
- Abdelhai, Osama & Mohamed Al-Tijani. (2026, February 16). Khartoum declares a 'Year of Education'. But empty classrooms and teacher shortages tell a different story. *Atar*, Issue 45. <https://atarnetwork.com/?p=21507>.
- Abu Shok, Ahmed Ibrahim. (2023). *Al Mu'arikh Yusuf Fadl Hassan Risana al Kasib Wa Jizala al'Ata [the Historian Yusuf Fadl Hassan Soundness of Achievement and Generosity of Gift]*. Africa Institute.
- Ahmed, Bashair. (2026 April). *Humanitarian Reform Has Arrived: Community-Led Responses in Sudan and the Blueprint for a New Humanitarian Architecture*. (Sussex Centre for Migration Research Working Paper, 109). Brighton: University of Sussex. <https://www.sussex.ac.uk/webteam/gateway/file.php?name=working-paper-bashair-ahmed-2026.pdf&site=252>
- Ahmed, Murtada. (2023, September 6). Al Khalawi fi al Sudan.. ta'lim al Taqlidi Tana'shu al Harb [Khalawi in Sudan. Tradition Education Revived by War. *Sky News Arabia*. <https://www.skynewsarabia.com/middle-east/1650956-%D8%A7%D9%84%D8%AE%D9%84%D8%A7%D9%88%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%88%D8%AF%D8%A7%D9%86-%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D8%AA%D9%82%D9%84%D9%8A%D8%AF%D9%8A-%D8%AA%D9%86%D8%B9%D8%B4%D9%87-%D8%A7%D9%84%D8%AD%D8%B1%D8%A8>.
- Alhaj, Neimat. (2024, March 14). Fi Sudan al Harb: Hal Tahal al Khalawi Mahal al Madaris? [In the Sudan War: Do *khalawi* occupy the place of schools?]. *Atar*, Issue 21. <https://atarnetwork.com/wp-content/uploads/2024/03/ATAR-%D8%A7%D9%84%D8%AE%D9%84%D8%A7%D9%88%D9%8A-21.pdf>.
- Ali, Khalid Muhammad. (2025, December 10). Al Khalawi wa al Masid Dahaya Judud lil Da'am al Sari'a fi al Sudan [Khalawi and Masid: New Victims of the Rapid Support in Sudan]. *Mugtama*. https://mugtama.com/articles/_%D8%A7%D9%84%D8%AE%D9%84%D8%A7%D9%88%D9%8A_%D9%88_%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B3%D9%8A%D8%AF_%D8%B6%D8%AD%D8%A7%D9%8A%D8%A7_%D8%AC%D8%AF%D8%AF_%D9%84%D9%84%D8%AF%D8%B9%D9%85_%D8%A7%D9%84%D8%B3%D8%B1%D9%8A%D8%B9_%D9%81%D9%8A_%D8%A7%D9%84%D8%B3%D9%88%D8%AF%D8%A7%D9%86.
- Atar (2026a, March 2). The price of staying: Trials, torture and the politics of "collaboration" in Sudan. *Atar*, Issue 46. <https://atarnetwork.com/?p=22293>
- Atar (2026b, March 16). Price Bulletin. *Atar*, Issue 47. <https://atarnetwork.com/wp-content/uploads/2026/03/ATAR-English-Issue-47-Price-Bulletin.pdf>.
- Awad, Muhammad. (2026, March 26). Idrab Maftuh wa Wu'ud Mu'ajila: Li Asatitha al Jami'at al Sudaniya Qadiya [An Open-Ended Strike and Deferred Promises: Sudanese University Lecturers Have a Cause]. *Atar*, Issue 116. <https://atarnetwork.com/?p=23227>.
- Ayin Network. (2026, January 29). Sabura khalfa al Satir.. Waqi'a Alim lil Ta'lim fi Darfur wa Kordofan [A Blackboard Behind a Curtain: The Painful Reality for Education in Darfur and Kordofan]. <https://3ayin.com/education-14-/>.

- Damba, Salah. (2025, December 30). B'ad Khirab al Harb.. Mu'alim Mutaqa'id Ya'id al Atfal li Fasul al Dirasi bi Kordofan [After the Destruction of War: a Retired Teacher Returns Children to Classrooms in Kordofan], "Droub. <https://droobb.com/?p=4368>.
- El-Battahani, Atta. (2021). The role of local resistance committees in Sudan's transitional period. *Chr. Michelsen Institute (CMI) Blog*. <https://www.cmi.no/publications/7920-the-role-of-local-resistance-committees-in-sudans-transitional-period#ftn4>
- Elhessen, Niema. (2026, February 11). Burri Under Siege—How War Remade Everyday Life in a Sudanese Neighborhood. *Middle East Research and Information Project*. <https://www.merip.org/2026/02/burri-under-siege-how-war-remade-everyday-life-in-a-sudanese-neighborhood/>
- ERICC Helpdesk. (2026, February). *Financing teacher pay in Sudan: Innovative options for sustaining the teaching workforce*. https://ericchelpdesk.org/wp-content/uploads/2026/03/030_MENA_InnovativeFinancing_SudanBrief_FINAL.pdf
- ERICC Helpdesk. (2025, April). *Reflective review of Sudan's secondary school examinations*. https://figshare.com/articles/online_resource/ERICC_Helpdesk_Report_Reflective_Review_of_Sudans_Secondary_School_Examinations/28796435?file=53676524
- Federal Ministry of Education, Republic of Sudan. (2019, January). *General Education Sector Strategic Plan 2018/19–2022/23*.
- Glade, Rebecca. (2015). Social Activism and Transnational Networks: Nafeer and Sudanese Flood Relief. *Sudan Studies Association Bulletin*, 33(1), 35–47.
- Glade, Rebecca & Ahmed MS Elbashir. (2025, May). *Case Study: Current education situation in Sudan*. ERICC Helpdesk. https://ericchelpdesk.org/wp-content/uploads/2025/06/018_Sudan_CurrentEducationSituation.pdf.
- Hamad, Youssef, Arif Elsayi, Amar Jamal & Hatim Alkinani. (2026, April 13). Education must be a priority, even in war: Professor Siddig Umbadda on Sudan's exam crisis. *Atar*, Issue 49. <https://atarnetwork.com/?p=24363>
- Insights Sudan Data Program. (2025, August 11). Tasis Government Reading into the Political Context and Structural Challenges. <https://insights-sd.org/en/tasis-government-reading-into-the-political-context-and-structural-challenges/>.
- Jafar, Hana. (2025, August 21). *Madaniya** (civic politics): Women's Emergency Response Rooms as Flourishing Sites of Democracy in Wartime Sudan. *African Arguments*. <https://africanarguments.org/2025/08/madaniya-civic-politics-women-emergency-response-rooms-as-flourishing-sites-of-democracy-in-war-time-sudan/>
- Khalafallah, Hamid (2025, April 15). Sudan's Counterrevolutionary War: The Systematic Targeting of Pro-Democracy Activists. *The Tahrir Institute for Middle East Policy*. <https://timep.org/2025/04/15/sudans-counterrevolutionary-war-the-systematic-targeting-of-pro-democracy-activists/>
- Kindersley, Nicki, & Yosa Wawa. (2025, June). Rebellious Schooling in a Violent (Post)Colony: Expanding the Field of Education History in South Sudan, c. 1905–1972. *History of Education Quarterly*, 1–19.
- Mohamed, Nada Awad Alkareem. (2026). A Qualitative Exploration of the Social and Solidarity Economy (SSE) in Sudan: A Case for Resilience in a Humanitarian Crisis. *International Journal of*

- Innovative Science and Research Technology*, 11 (3), 464–485.
<https://doi.org/10.38124/ijisrt/26mar161>.
- Musa, Nagi. (2026, January). *The State of Mutual Aid in Sudan Grassroots Humanitarian Action, Challenges, and Pathways Forward*. Crisis Coordination Unit–Sudan.
- Mustafa, Salih. (2026). Emergency Response Rooms in Sudan: From Revolutionary Grassroots Organization to the Management of Life in a Context of Political Collapse. *The Journal of Social Encounters*, 10(1): 123–133.
- Save the Children. (2026, January 22). Sudan: Children have lost about 500 days of learning due to war in one of the world’s longest school closures. *Save the Children*.
<https://www.savethechildren.net/news/sudan-children-have-lost-about-500-days-learning-due-war-one-worlds-longest-school-closures>
- Seri-Hersch, Iris. (2017). Education in colonial Sudan, 1900–1957. In *Oxford Research Encyclopedia of African History*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190277734.013.12>.
- Steele, Jen. (2026, February). *Rapid Review: Exploring Alternative Mechanisms for Recognised Educational Certification in Contexts of Fragmented Governance and Displacement*. ERICC Helpdesk. https://ericchelpdesk.org/wp-content/uploads/2026/02/042_Global_StudentCertification_FINAL.pdf
- Townsend, Mark. (2026, March 25). Heroism, horror and the ‘pits of hell’: inside the last days of El Fasher. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/global-development/2026/mar/25/heroism-horror-and-the-pits-of-hell-inside-the-last-days-of-el-fasher>.
- Transitional Education Plan (TEP). (2025). *Transitional Education Plan Sudan*.
<https://www.globalpartnership.org/node/document/download?file=document/file/2025-06-transitional-education-plan-sudan.pdf>
- World Food Programme (WFP). (May 2025). *Sudan Market Monitor – May 2025*. WFP.
<https://reliefweb.int/report/sudan/wfp-sudan-market-monitor-may-2025>
- World Bank. (2025). *Sudan Economic Update. The Economic and Social Consequences of the Conflict: Charting a Path to Recovery*. World Bank.
<https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/34749b76-5d3d-4f71-bd06-e0a68df1121f>