



التربية الفنية والثقافية في المغرب:

من نشاط هامشي إلى رافعة لإصلاح التعليم والديمقراطية الثقافية

حسن زعيدة، طالب باحث بـسلك الدكتوراه

فريق بحث: التربية والفن والثقافة

كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس

المغرب

الملخص

تسعى هذه الدراسة، التي اعتمدت مقارنة تحليلية نقدية للأدبيات التربوية الكلاسيكية والمعاصرة وللوثائق المرجعية الوطنية، إلى إعادة التفكير في موقع التربية الفنية والثقافية داخل المدرسة المغربية. فالأدبيات التربوية منذ ديوي وريدر وإيسنر أكدت أن الفن ليس نشاطاً ثانوياً، بل خبرة قادرة على تحرير المتعلم وتوسيع قدراته الخيالية والنقدية، بينما أبرزت المرجعيات الدولية (اليونسكو، 2006، 2010، 2024؛ OECD، 2019، 2024) أن التربية عبر الفنون أصبحت شرطاً لبناء الكفايات الأساسية في القرن الحادي والعشرين.

ويكشف تحليل التجربة المغربية عن مفارقة بنيوية فالخطاب الإصلاحي يقر بمكانة استراتيجية للتربية الفنية، غير أن الممارسة الميدانية تظل محدودة بفعل ضعف الاستثمار في البنية التحتية، غياب تكوين المدرسين، واستمرار التفاوتات الاجتماعية والمجالية.

إن الإضافة الأساسية لهذا البحث تكمن في الربط بين التربية الفنية والديمقراطية الثقافية باعتبارها مدخلاً لإعادة تعريف وظيفة المدرسة المغربية، ليس فقط كمؤسسة للتعليم، بل كفضاء عمومي لإنتاج المعنى وتعزيز المواطنة. ومن هذا المنظور، تُختتم الدراسة بتوصيات عملية موجهة للفاعلين التربويين وصانعي القرار، تدعو إلى تعميم البنية التحتية الفنية وإدماج بيداغوجيا الفنون في تكوين المدرسين وتحقيق عدالة مجالية تضمن تكافؤولوج إلى الثقافة والفن.

Abstract

This article adopts a critical-analytical review of classical and contemporary educational literature, combined with an examination of Moroccan policy frameworks, to reassess the role of arts and cultural education within the Moroccan school. From Dewey, Read, and Eisner's perspectives on the arts as experiences of emancipation and imagination, to international references (UNESCO, 2006, 2010, 2024; OECD, 2019, 2024), the argument is consistent: the arts are no longer peripheral, but essential for fostering creativity, critical thinking, and civic competences in the 21st century.

The Moroccan case reveals a structural paradox: while official discourse grants arts education a strategic role, actual practice remains marginal, constrained by insufficient infrastructure, the absence of teacher training, and persistent territorial and social inequalities.

The paper's main contribution is to show that linking arts education with cultural democracy provides a new lens to redefine the mission of Moroccan schooling — not merely as an institution for certification, but as a public space for meaning-making, social justice, and cultural participation. The article closes with practical recommendations to policymakers: extending artistic infrastructure, embedding arts pedagogy in teacher education, and addressing spatial inequalities in cultural provision.



المقدمة

تطرح التربية الفنية والثقافية في المغرب سؤالاً إشكاليًا يتجاوز حدود البيداغوجيا الضيقة ليطال عمق المشروع المجتمعي: هل يمكن للفن أن يتحول من نشاط هامشي في المناهج إلى رافعة لإصلاح المدرسة والديمقراطية الثقافية؟ فالمسألة لا تتعلق بمجرد إضافة ساعات للرسم أو الموسيقى، بل بإعادة تعريف وظيفة المدرسة ومكانة الثقافة في المجتمع، وإعادة التفكير في علاقة التربية بالحرية والإبداع والمواطنة. لقد أظهرت الأدبيات الكلاسيكية منذ مطلع القرن العشرين أنّ الفن في التربية ليس نشاطاً ترفيهياً، بل تجربة تربوية شاملة تعيد وصل العقل بالخيال، والحس بالمعنى. فقد رأى جون ديوي (1934/2005) أنّ الفن خبرة حياتية تُحرر المتعلم من التلقين وتدفعه إلى المشاركة في بناء المعنى، بينما اعتبر هربرت ريد (1943) أنّ التربية عبر الفن شرط لتكوين الإنسان الحر القادر على مقاومة النزعة الميكانيكية للتعليم الصناعي الأدائي. وفي الاتجاه نفسه، شدّد إليوت إيسنر (2002) على أنّ الفنون ليست مجرد وسائل للتعبير، بل أنماط معرفية توسّع الإدراك وتُثمي التفكير الخلاق.

هذا الأساس النظري يجد صداه في المرجعيات الدولية الحديثة. فقد أكدت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) في وثائقها المرجعية من خارطة طريق التربية الفنية (2006) إلى الأجندة السيولية (2010) وأخيراً الإطار العالمي للتربية في الثقافة والفنون (2024) أنّ الفنون ليست ترفاً، بل حقٌّ إنساني وأداة لتحقيق أهداف التنمية المستدامة، وخاصة الهدف الرابع المتعلق بجودة التعليم (UNESCO, 2006, 2010, 2024). وفي السياق نفسه، أبرزت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) في تقاريرها أنّ إدماج التربية الفنية يُثمي الإبداع والتفكير النقدي، وهما ركيزتان لمواكبة تحولات سوق العمل والمجتمع المعري (OECD, 2019, 2024). بذلك يتضح أنّ النقاش حول موقع الفنون يتجاوز التربية المدرسية ليطال صميم التحولات الحضارية في زمن اقتصاد المعرفة.

أما في السياق المغربي، فقد نصّت الوثائق الرسمية الكبرى من الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) إلى الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، وصولاً إلى القانون الإطار 51.17 (2019) على أهمية إدماج الفنون والأنشطة الثقافية في المدرسة، معتبرة إياها مكوناً من مكونات الجودة التربوية والتربية على القيم (Kingdom of Morocco, 1999, 2019; CSEFRS, 2015; Bourqia, 2016). لكن، ورغم هذا الاعتراف الرسمي، فإن الواقع الميداني يكشف فجوة واسعة بين الخطاب والممارسة. تقارير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي (2014، 2018) تشير إلى أنّ الميزانية المخصصة للثقافة لم تتجاوز 1% من الإنفاق العمومي، وهو ما يعكس ضعف الإرادة السياسية ويجعل حضور الفنون في المدرسة أقرب إلى إعلان نوايا منه إلى سياسة عمومية ملزمة (CESE, 2014). كما أنّ الفوارق المجالية والاجتماعية تظل حادة، إذ تتمركز المؤسسات الثقافية الكبرى (المسارح، المعاهد الموسيقية، دور الثقافة) في المحاور الحضرية، بينما تحرم القرى والمناطق الهامشية من أبسط وسائل التربية الفنية (Mesyaf, 2019; Nachit, 2016). هذه الوضعية تجسد بدقة ما أشار إليه بورديو (1979) حول دور "رأس المال الثقافي" في إعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية، حيث يصبح الفن امتيازاً طبقيّاً لا حقّاً جماعياً.

هنا تبرز المفارقة خطاب رسمي غني بالوعود وسياسات ضعيفة في التنفيذ. مدرسة تعلن أنّها تربي على القيم والجمال، لكنها في الممارسة اليومية تحتزل وظيفتها في إعداد التلاميذ للامتحانات. إنّ هذا الانفصام بين الخطاب والممارسة يُفقّد المدرسة المغربية قدرتها على أن تكون فضاءً ديمقراطياً حقيقياً، ويجعل التربية الفنية والثقافية رهينة مبادرات فردية أو جموعية بدل أن تكون سياسة وطنية شمولية.

في ضوء هذا الوضع، تتحدد الإشكالية المركزية لهذا البحث في السؤال الآتي: إلى أي حد يمكن للتربية الفنية والثقافية أن تتحول من مجرد إضافة بيداغوجية إلى رافعة لإصلاح التعليم بالمغرب، في ظل محدودية الديمقراطية الثقافية وتعثر تجديد المدرسة المغربية؟ وتتشعب عن هذه الإشكالية ثلاث فرضيات رئيسية:

1. استمرار الفوارق الاجتماعية والمجالية يضعف إمكانات ديمقراطية التربية الفنية.
2. إدماج الفنون بشكل منهجي قادر على تنشيط البيداغوجيا وتنمية الإبداع.
3. لا معنى لأي إصلاح في تربوي دون مشروع ثقافي مجتمعي أشمل يعيد تعريف وظيفة المدرسة المغربية.



الإطار المفاهيمي

إن أي محاولة لفهم موضوع التربية الفنية والثقافية لا يمكن أن تنطلق من فراغ مفاهيمي، لأن المفاهيم في العلوم التربوية ليست أدوات تقنية محايدة، بل هي اختيارات فكرية تحدد زاوية النظر وتوجه التحليل. ومن ثمة، فإن ضبط المفاهيم الأساسية يشكل خطوة إستراتيجية ضرورية قبل الخوض في التحليل الميداني أو السياسي. ولأن موضوع هذا البحث يتقاطع مع رهانات فلسفية جمالية وسوسيولوجية ثقافية وبيداغوجية إصلاحية، فإننا نقف عند ثلاثة مفاهيم مركزية: التربية الفنية والثقافية، الديمقراطية الثقافية، وتحديد المنظومة التعليمية.

2.1 التربية الفنية والثقافية: إذا عدنا إلى الفكر التربوي الكلاسيكي، نجد أن جون ديوي (1934/2005) قد اعتبر الفن خبرة حياتية متكاملة تُحرر المتعلم من أسر التلقين وتربطه بالعالم من خلال تجربة جمالية تجمع الحس بالمعنى، والخيال بالواقع. أما هربرت ريد (1943) فقد جعل من التربية عبر الفن شرطاً لتكوين الإنسان الحر، مبرراً أن التعليم الصناعي الأداتي يُحوّل المتعلم إلى آلة تكرارية بلا روح، في حين أن الفن يفتح أمامه أفق الحرية والإبداع. وفي الاتجاه نفسه، شدّد إليوت إيسنر (2002) على أن الفنون ليست مجرد وسائل للتزيين أو الإثراء، بل أنماط معرفية مستقلة توسّع الإدراك وتُنمّي التفكير المجازي والقدرة على الربط بين المعارف. هذه الرؤية الكلاسيكية تلقى اليوم دعماً من الأدبيات الحديثة التي أعادت تعريف التربية الفنية في أفق أوسع، فحسب تقرير OECD (Vincent-Lancrin et al., 2019) لا تقتصر التربية الفنية على تنمية الذوق الجمالي، بل تشمل أيضاً بناء الإبداع والقدرة على التفكير النقدي، أي إعداد المتعلم لمجتمع المعرفة. وتجريباً، أثبتت دراسات حديثة أن الأنشطة الفنية من موسيقى ومسرح ورسم وسينما تعزز المهارات الاجتماعية العاطفية مثل التعاون والتعاطف وضبط الذات، ما يجعلها مكوناً أساسياً في التربية على المواطنة (Schneider et al., 2021). انطلاقاً من هذا التراث النظري والمعطيات الميدانية، يُفهم مفهوم التربية الفنية والثقافية هنا إجرائياً باعتباره مجموع البرامج والممارسات التعليمية التي توظف الفنون (موسيقى، مسرح، فنون تشكيلية، سينما...) كوسائط تربوية لتكوين المتعلم معرفياً وجمالياً وقيماً. ولا يتعلق الأمر بتدريس الفن كمادة تقنية منفصلة، بل بجعل الفن بعداً مُكوّناً للتجربة التربوية ذاتها، بحيث يمنح المتعلم أدوات للتعبير والخيال والإبداع.

2.2 الديمقراطية الثقافية: ظهر هذا المفهوم في النقاشات الأوروبية بعد الحرب العالمية الثانية، خاصة مع أعمال جان كون (2006) الذي ربط بين الثقافة والمواطنة، مؤكداً أنه لا يمكن الحديث عن ديمقراطية سياسية حقيقية من دون ديمقراطية ثقافية تضمن تكافؤ الفرص في الولوج إلى الفنون والمعارف. هذا التصور سرعان ما تبنته المنظمات الدولية، حيث شددت اليونسكو في خارطة الطريق للتربية الفنية (2006) والإطار العالمي للتربية في الثقافة والفنون (2024) على أن الثقافة والفن حقوق إنسانية أساسية، وأن أي تمييز أو تفاوت في الولوج إليهما يكرس اللامساواة الاجتماعية ويضعف أسس التنمية المستدامة. في السياق المغربي، غالباً ما يوظف هذا المفهوم في الخطاب الرسمي للدلالة على "تعميم الأنشطة الفنية"، غير أن الواقع يكشف عن استمرار التفاوتات المجالية: المدن الكبرى تحتضن معظم المسارح ودور الثقافة والمعاهد الموسيقية، بينما تُقصى القرى والمناطق النائية من أبسط وسائل التربية الفنية (Mesyaf, 2019) هذه الفجوة تجعل "الديمقراطية الثقافية" أقرب إلى شعار منها إلى ممارسة، وهو ما يحوّلها إجرائياً في هذا البحث إلى جملة من السياسات والآليات الرامية إلى تقليص الفوارق وضمان تكافؤ الفرص في الولوج إلى الفنون داخل المدرسة المغربية، بما يكفل للثقافة وظيفتها الديمقراطية الحقيقية.

2.3 تجديد المنظومة التعليمية: يُحيل مفهوم تجديد التعليم في الفكر التربوي المعاصر على عملية مستمرة لإعادة تعريف وظيفة المدرسة. يرى مايكل فولان (2007) أن التجديد لا يعني فقط تحديث المناهج أو إدخال التكنولوجيا، بل إعادة صياغة علاقة التعليم بالمجتمع. أي أن المدرسة مدعوة لأن تكون فضاءً للإبداع والحرية، لا مجرد جهاز لإنتاج الشهادات.

أما في المغرب، فقد استُعمل مفهوم التجديد بوضوح في الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) ثم في الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، حيث دُعِيَ إلى جعل القيم الجمالية والإبداعية جزءاً من تكوين المتعلم (Bourqia, 2016). كما جاء القانون الإطار 51.17 (2019) ليؤكد على إدماج الثقافة والفنون كعنصر من عناصر جودة التعليم (Kingdom of Morocco, 2019). لكن تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2015؛ CSE, 2014) تُظهر أن التنفيذ ظل محدوداً، بفعل ضعف التمويل وعدم وضوح البيداغوجيا



الفنية. في ضوء هذه المعطيات، سنستخدم مفهوم تحديد المنظومة التعليمية إجرائيًا في هذا المقال بمعنى: إدماج التربية الفنية والثقافية بوصفها أداة مركزية لإصلاح المدرسة المغربية، بما يتيح تكوين إنسان متوازن يجمع بين العقل والخيال والقيم الجمالية.

إن هذه المفاهيم الثلاثة التربية الفنية والثقافية، الديمقراطية الثقافية، وتحديد المنظومة التعليمية لا تُفهم باعتبارها مقولات منفصلة، بل بوصفها شبكة مترابطة. فالتربية الفنية لا يمكن أن تؤدي وظيفتها الإصلاحية إلا إذا توفرت شروط الديمقراطية الثقافية التي تضمن تكافؤ اللوح، كما أن أي مشروع لتجديد التعليم يبقى ناقصًا ما لم يدمج الفنون في صلب رؤيته. إن ضبط هذه المفاهيم بهذا الشكل يتيح لنا صياغة إطار تحليلي قادر على فهم التوترات التي يعيشها النظام التعليمي المغربي، بين خطاب إصلاح غني وممارسة ميدانية محدودة، وبين وعود ديمقراطية كبرى وواقع يكرس اللامساواة.

الإطار النظري

إن التفكير في التربية الفنية والثقافية، من منظور إبستمولوجي، لا يمكن أن يُحتزل في حدود البيداغوجيا أو الممارسة الصفية، لأنه يطرح في العمق سؤالًا حول البنية الثقافية والمعرفية التي تؤطر علاقتنا بالتربية والمجتمع. وإذا كان من الممكن أن نتعامل مع التربية الفنية بوصفها نشاطًا مدرسيًا، فإن التحليل النقدي يكشف أنها في الحقيقة مدخل لفهم التوتر القائم بين مشروع مجتمعي يتطلع إلى الحرية والديمقراطية، وبنية مدرسية ما تزال حبيسة منطق نفعي أداتي. وهكذا، فإن الإطار النظري لهذا البحث يقوم على أربعة مستويات مترابطة: الفلسفي الجمالي، السوسولوجي الثقافي، المرجعي المؤسسي، وأخيرًا السياق المغربي.

1. البعد الفلسفي الجمالي: الفن كتجربة أنطولوجية

فعلى المستوى الفلسفي الجمالي، نجد أنّ الفلسفة التربوية الحديثة، منذ جون ديوي (1934/2005)، قد اعتبرت الفن خبرة حياتية متكاملة، تُحرر المتعلم من المعرفة الجامدة وتربطه بالحياة اليومية عبر تجربة جمالية تجمع الحسن بالمعنى. ديوي لا يرى الفن ترفًا، بل أفقًا ديمقراطيًا يجعل من المتعلم مواطنًا مشاركًا. وهذا ما عززه هربرت ريد (1943) حين جعل من التربية عبر الفن شرطًا لتكوين "الإنسان الكامل" الذي يجمع بين العقل والوجدان، مؤكدًا أنّ المدرسة، حين تُقضي الفن، تتحول إلى جهاز صناعي ينتج أفرادًا مطيعين بلا إبداع. أما إلبوت إيسنر (2002)، فقد ذهب أبعد، معتبرًا أن الفنون أنماط معرفية مستقلة تُتيح للمتعلم أدوات للإدراك المجازي، وللتفكير بما يتجاوز المنطق الأداتي. هذه المواقف تُظهر أنّ الفن ليس مجرد مادة مدرسية، بل شرط أنطولوجي لتجربة تربوية متوازنة. وفي ضوء هذه الرؤية، فإن الدراسات الحديثة (Grosz et al., 2022; Erickson et al., 2020) تؤكد أن المشاركة في الأنشطة الفنية تحدث تحولات عميقة في الشخصية، خصوصًا في سمات مثل الانفتاح والتعاون والتعاطف. إنها نتائج تُبرز أنّ للفن أثرًا بنويًا على تكوين الذات، بما يتجاوز أثره على التحصيل الأكاديمي.

2. البعد السوسولوجي الثقافي: الرأسمال الثقافي والديمقراطية الثقافية

أما على المستوى السوسولوجي الثقافي، فإن تحليل بورديو (1979) لرأس المال الثقافي يظل مفتاحًا لفهم موقع الفنون في المدرسة. فالثقافة ليست فضاءً محايدًا، بل آلية لإعادة إنتاج التفاوتات الاجتماعية: أبناء الطبقات الميسورة، عبر تراكم رأسمال ثقافي متنوع (لغات، فنون، مسرح، موسيقى)، يحصلون على فرص أكبر للنجاح المدرسي والاجتماعي، بينما أبناء الطبقات الشعبية يُقصون من هذه الموارد، فيجدون أنفسهم في موقع أدنى داخل هرم التراتبية. هذه الآلية تبرز بوضوح في السياق المغربي حيث يظل تعليم الفنون امتيازًا مرتبطًا بالمدارس الخاصة والنخب الحضرية، بينما تفتقر القرى والأحياء الهامشية إلى أبسط شروط التربية الفنية (Mesyaf, 2019; Nachit, 2016). إن غياب الديمقراطية الثقافية يجعل المدرسة أداة لإدامة الفوارق، لا لتقليصها. أما جان كون (2006)، فقد أشار إلى أنّ الديمقراطية السياسية لا معنى لها دون ديمقراطية ثقافية، معتبرًا أنّ إقصاء الفنون من المدرسة هو، في العمق، إقصاء للمواطن من حق أساسي. تقارير اليونسكو (2024) و OECD (2019) تعيد التأكيد على هذه الفكرة: الفنون شرط للعدالة الاجتماعية والمواطنة، لا مجرد نشاط اختياري.



3. المرجع المؤسسي: الإطار الدولي للفنون والتربية

وعلى المستوى المرجعي المؤسسي الدولي، فقد أولت اليونسكو منذ خارطة طريق التربية الفنية (2006) أهمية خاصة للفنون، داعية إلى إدماجها في التعليم الأساسي، ثم حددت الأجندة السيولوية (2010) أهدافاً عملية مثل ضمان تكافؤ الوصول وتحسين الجودة، وصولاً إلى الإطار العالمي (2024) الذي ربط بوضوح بين التربية الفنية وأهداف التنمية المستدامة. في السياق نفسه، بيّنت مراجعات حديثة (Schneider et al., 2021; Kastner et al., 2021) أن الأنشطة الفنية تُسهم في تنمية المهارات الاجتماعية-العاطفية، بينما أشار تقرير الأكاديمية الأمريكية للعلوم والفنون (2021) إلى أن تعليم الفنون ضرورة استراتيجية لإعداد الأجيال لمجتمع الإبداع. أما OECD فقد ربطت إدماج الفنون مباشرة بالقدرة على الابتكار والتفكير النقدي، معتبرة أن الدول التي تُهمش التربية الفنية تُعرض نفسها لفقدان القدرة على المنافسة في اقتصاد المعرفة (OECD, 2019, 2024). هكذا، لم يعد إدماج الفنون خياراً محلياً، بل التزاماً دولياً.

4. السياق المغربي: فجوة الخطاب والممارسة

وأخيراً، على المستوى السياقي المغربي يتضح أنّ النصوص المرجعية من الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) إلى الرؤية الاستراتيجية (2015-2030) والقانون الإطار 51.17 (2019) قد أكدت على أهمية إدماج الفنون في المناهج. لكن تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2015) والمجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي (2014، 2018) تكشف عن استمرار ضعف الاستثمار، وغياب التكوين البيداغوجي، وهيمنة المنطق النفعي على حساب البعد الجمالي. الدراسات الميدانية (Mesyaf, 2019; Nachit, 2016) تؤكد أن حضور الفنون في المدرسة المغربية لا يزال رهين مبادرات فردية أو جموعية محدودة، بدل أن يكون جزءاً من سياسة وطنية شمولية. وهكذا تتضح المفارقة: خطاب رسمي يُشدد على قيم الجمال والإبداع، وممارسة ميدانية تظل فقيرة، مما يجعل المغرب بعيداً عن الرهانات الدولية.

إنّ هذا العرض النظري يكشف عن خيط ناظم: أنّ التربية الفنية ليست مسألة بيداغوجية تقنية، بل رهان حضاري يتقاطع فيه البعد الفلسفي (الحرية، الإبداع) مع البعد السوسولوجي (العدالة الثقافية) مع المرجعية الدولية (التنمية المستدامة) ومع السياق المغربي (فجوة الخطاب/الممارسة). وبهذا، فإنّ الإضافة النظرية لهذا البحث تكمن في الربط بين مفهوم الديمقراطية الثقافية والتربية الفنية داخل المدرسة المغربية، باعتبارهما معاً مدخلاً لإعادة تعريف وظيفة المدرسة، ليس فقط كفضاء للتعليم، بل كمؤسسة ديمقراطية تُعيد بناء الثقة بين الدولة والمجتمع.

الإطار التحليلي والمقارنة الدولية

إنّ التفكير في حدود التربية الفنية والثقافية في المغرب يكشف، في عمق التحليل عن مفارقة شديدة الدلالة من جهة خطاب إصلاحي يرفع من شأن القيم الجمالية والثقافية، ومن جهة أخرى ممارسة تعليمية تُقصي الفن إلى الهامش. وهنا، يصبح من الضروري أن نقرأ هذه المفارقة على ضوء فلسفة التربية بوصفها مشروعاً حضارياً، كما ذهب إلى ذلك Alain Kerlan حين اعتبر أن الفن ليس مجرد موضوع للتدريس، بل تجربة أنطولوجية تجعل المدرسة فضاءً للحرية والإبداع. فإذا كانت الديمقراطية السياسية تقوم على مشاركة الأفراد في القرار، فإن الديمقراطية الثقافية التي تعني الحق في الولوج إلى الفن والمعنى، هي شرط لإعطاء هذه المشاركة مضموناً حياً. في هذا المستوى الأول من التحليل، تظهر حدود الديمقراطية الثقافية في المغرب من خلال التفاوتات المجالية الصارخة، المدن الكبرى تحتضن المؤسسات الثقافية والمسارح والمعاهد الموسيقية، بينما القرى والأحياء الهامشية تعيش على وقع الحرمان من هذا الحق الأساسي (Mesyaf, 2019). وبذلك يتحول الفن إلى امتياز طبقي، بدل أن يكون حقاً عاماً. وهنا نستحضر بورديو (1979) الذي كشف أنّ الثقافة تُستخدم آلية لإعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية، حيث يراكم أبناء الطبقات الميسورة رأس مال ثقافي يُؤهلهم للنجاح المدرسي والاجتماعي، بينما يُقصى أبناء الفئات الشعبية. وإذا كانت النصوص الرسمية من الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) إلى القانون الإطار 51.17 (2019) قد نصّت على إدماج الفنون، فإن ضعف الاستثمار (ميزانية لا تتجاوز 1% من الإنفاق العمومي على الثقافة) يكشف أنّ الديمقراطية الثقافية لا تزال شعاراً أكثر منها ممارسة (CESE, 2018). وهكذا، فإن غياب تكافؤ الفرص في الفن لا يضعف المدرسة فقط، بل يُضعف أسس المواطنة ذاتها.



وعلى المستوى الثاني من التحليل، تكشف التجربة المغربية أنّ الأزمة ليست في نقص الموارد فقط، بل في أزمة بيداغوجية عميقة. فالمدرسة، كما يلاحظ Kerlan حين تحوّل المعرفة إلى أدوات تقنية صماء، تُفقد قدرتها على توليد المعنى. هكذا نجد أنّ المنظومة المغربية ما تزال حبيسة نموذج نفعي أداتي يركّز على المواد "النافعة" كالرياضيات واللغات، ويقصي الفنون إلى هوامش لا تؤثر في صميم تكوين المتعلم. تقارير المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2015) أشارت بوضوح إلى أنّ المدرسة المغربية فشلت في تنمية التفكير النقدي والقدرة على الإبداع. النتيجة هي مظاهر العنف المدرسي وضعف الروح الجماعية ونحسار مهارات الحوار (El Hani, 2018). غير أنّ الأدبيات التربوية العالمية قد أثبتت أنّ إدماج الفنون يفتح المدرسة على أفق جديد ديوي (2005/1934) بين أنّ الفن يربط المعرفة بالحياة، وإيسنر (2002) أوضح أنّ الفنون توسع الإدراك وتُنمّي الخيال، فيما أظهرت الدراسات التجريبية (Schneider et al., 2021; Erickson et al., 2020; Grosz et al., 2022) أنّ المشاركة في الأنشطة الفنية تُعزز الكفايات الاجتماعية العاطفية، وتُنمّي مهارات التعاون والتعاطف والتفكير النقدي. هذه النتائج تكشف أنّ إدماج الفنون ليس ترفاً، بل ضرورة إصلاحية تُعيد للمدرسة معناها. وإذا كانت فرنسا قد طوّرت منذ التسعينيات برنامج *Éducation artistique et culturelle* الذي جعل الفنون جزءاً من كل مراحل التعليم (Ministère de la Culture, 2013)، وكندا قد اعتبرت التربية الفنية جزءاً من التربية على المواطنة (Bamford, 2006)، فإن المغرب لا يفتقر إلى الإمكانيات البشرية أو التراث الفني، بل إلى رؤية بيداغوجية تجعل من الفن قلب التجربة المدرسية لا هامشها.

أما المستوى الثالث، فهو مستوى الرؤية التكاملية التي تجعل من التربية الفنية رهاناً حضارياً أشمل. فإصلاح المدرسة لا يمكن أن يتحقق بمعزل عن الفضاء العمومي والإعلام والسياسات الثقافية المحلية Kerlan يذكّرنا أنّ الفن حين يدخل المدرسة لا يكتفي بتزيين جدرانها، بل يُحوّلها إلى فضاء للتجربة الإنسانية المشتركة، حيث يلتقي العقل بالخيال والذات بالآخر. بناءً على ذلك، يصبح إدماج الفنون شرطاً لإعادة بناء الثقة بين الدولة والمجتمع. إنّ هذه الرؤية تتطلب ثلاث خطوات أساسية:

1. رفع الاستثمار في البنية التحتية الفنية عبر بناء مسارح وقاعات فنون ومختبرات موسيقية داخل المؤسسات التعليمية.
2. إدماج بيداغوجيا الفنون في التكوين الأساس والمستمر للمدرسين، بما يتيح لهم تحويل الأنشطة الفنية إلى خبرة تربوية أصيلة.
3. تعزيز الشراكات بين المدرسة والجمعيات الثقافية والفنانين المحليين، بما يجعل المدرسة جزءاً من محيطها الثقافي.

هذه الرؤية التكاملية ليست رفاهية نظرية، بل شرط عملي لمواجهة التفاوتات، وإذا ما قارنا الوضع المغربي بتجارب أخرى، تبرز أمامنا دلالات عميقة إنّ هذه الرؤية التكاملية للتربية الفنية والثقافية لا يمكن اختزالها في بُعد بيداغوجي ضيق، فهي ليست ترفاً نظرياً أو نشاطاً مكملًا بل شرط عملي لمواجهة التفاوتات الاجتماعية والمجالية التي ما تزال تُثقل المدرسة المغربية. وعندما نقارن الوضع المغربي بتجارب أخرى، نتكشف أمامنا دلالات عميقة حول معنى إدماج الفنون في المدرسة العمومية.

1. التجربة التونسية: النوادي الثقافية كحق جماعي

في تونس، كما يشير Ben Romdhane (2016)، برزت تجربة النوادي الثقافية المدرسية منذ التسعينيات كمحاولة جريئة لإعطاء الفن مكانته داخل فضاء التعليم. لقد أنشئت هذه النوادي في مؤسسات عمومية وفتحت أبوابها أمام التلاميذ في المدن كما في المناطق الداخلية النائية، بحيث تمكّن الأطفال من ممارسة المسرح والموسيقى والرسم، ومن اختبار معنى المشاركة الثقافية. هنا لا يُقدّم الفن كامتياز يُمنح للنخب، بل كحق جماعي يمكن تعميمه حين تتوافر إرادة مؤسسية تُعيد تعريف المدرسة كفضاء للحياة المشتركة.

2. التجربة الكندية: الفن في صميم التربية على المواطنة

أما التجربة الكندية كما توضح Bamford (2006)، فقد ذهبت أبعد من ذلك عبر إدماج الفنون في صميم التربية على المواطنة. فالفن لم يُعامل باعتباره إثراء ثانوياً، بل كسياسة عمومية واضحة التمويل، مترسخة في مختلف مستويات التعليم. وبذلك، يتعلم الطفل الكندي معنى أن يكون مواطناً من خلال الممارسة الفنية نفسها عبر التعلم الجماعي، الحوار الجمالي والانخراط في مشاريع إبداعية تُكوّن حس المسؤولية



والانتماء. إن ما تكشفه هذه التجربة هو أن التربية الفنية ليست فقط وسيلة لتنمية المهارات، بل أداة لإعادة تعريف المدرسة كمؤسسة ديمقراطية تُنتج مواطنين قادرين على العيش المشترك.

3. التجربة الفرنسية: Orchestre à l'école كنموذج للدمقرطة الثقافية

وفي السياق الأوروبي، يقدم برنامج Orchestre à l'école في فرنسا نموذجًا بالغ الدلالة. فمنذ انطلاقه في مطلع الألفية، أتاح هذا البرنامج لتلاميذ المدارس العمومية بغض النظر عن أوضاعهم الاجتماعية أو أحيائهم السكنية، أن يتعلموا العزف على آلة موسيقية وأن ينخرطوا في تجربة جماعية داخل أوركسترا مدرسية تمتد لثلاث سنوات. هنا يصبح المشروع الفني وسيلة لتعلم قيم الانضباط، التضامن والعمل الجماعي، أكثر من كونه مجرد تعليم موسيقي تقني. إنه شكل ملموس من أشكال "الديمقراطية الثقافية" التي تجعل من المدرسة فضاءً يُعيد وصل التلاميذ بثقافتهم الوطنية وبالفضاء العمومي.

4. التجربة الفنزويلية: El Sistema والفن كسياسة اجتماعية

وعلى الضفة الأخرى من الأطلسي، في أميركا اللاتينية تُعتبر تجربة El Sistema الفنزويلية، التي أسسها خوسيه أنطونيو أبرو سنة 1975، من أبرز المبادرات التي ربطت الفن بالمشروع الاجتماعي. لقد نجحت هذه المبادرة في إدماج مئات الآلاف من الأطفال والشباب في أوركسترات وجوقات جماعية ليس بهدف تكوين موسيقيين محترفين فحس، بل بهدف مواجهة الهشاشة والتهميش. وقد أثبتت الدراسات (Tunstall, 2012) أن هذا البرنامج ساهم في خفض نسب الجريمة وتعزيز التماسك الاجتماعي، بما يجعل من الفن سياسة اجتماعية بامتياز.

إنّ هذه النماذج، من تونس إلى كندا، ومن فرنسا إلى فنزويلا، تكشف أن إدماج الفنون داخل المدرسة يتجاوز منطق "النشاط التكميلي" ليصبح رهانًا حضاريًا. فالفن هنا ليس أداة للتزيين أو الترفيه، بل ممارسة جماعية تُعيد الاعتبار للمواطنة وللعدالة الثقافية. وهي دروس ثمينة للمدرسة المغربية، التي لا يمكن لإصلاحها أن يكتمل ما لم يُدمج البُعد الفني والثقافي بوصفه حقًا جماعيًا ومشروعًا ديمقراطيًا يعيد وصل المدرسة بمجتمعها. إنّ المحصلة العامة لهذه القراءة تظهر بشكل صريح أنّ التربية الفنية ليست "مادة ثانوية"، بل أفق أنطولوجي لإعادة تعريف المدرسة كمؤسسة ديمقراطية. فهي رهان على الحرية والخيال وعلى العدالة الثقافية باعتبارها شرطًا للعدالة الاجتماعية.

5. الخصوصية المغربية: فراغ بين النصوص والممارسة

لكن، بالمقارنة، يظهر "الفراغ المغربي" بشكل أوضح منذ عقود، والوثائق الرسمية في المغرب تُعيد إنتاج خطاب يكاد يكون واحدًا: مدرسة الإنصاف، مدرسة الجودة، مدرسة الجمال والإبداع. من الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999)، إلى الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، ثم القانون الإطار 51.17، ظلت التربية الفنية تُذكر بوصفها أفقًا إصلاحيًا أساسيًا. لكن، وفي مقابل هذا الزخم الخطابي، تُظهر الممارسة التربوية اليومية واقعًا مختلفًا؛ واقعًا يُعيد المدرسة إلى أدوارها التقليدية لإنتاج الشهادات وتكريس الفوارق الاجتماعية، أكثر مما يفتح أمام التلاميذ إمكانيات الإبداع والعيش المشترك.

إنّ المفارقة هنا ليست ثانوية، بل بنيوية فبينما يتحدث الخطاب عن الديمقراطية الثقافية، يستمر النظام التعليمي في إعادة إنتاج ما يسميه بورديو اللامساواة في الولوج إلى الرأسمال الثقافي. فالتربية الفنية، التي يُفترض أن تكون حقًا جماعيًا، تظل امتيازًا محدودًا في مدارس البعثات أو بعض المؤسسات الخاصة بينما تحرم الأغلبية الساحقة من أطفال الطبقات الوسطى والشعبية من هذا الحق. بهذا المعنى، المدرسة العمومية لا تزال عاجزة عن أن تتحول إلى فضاء للمعنى والإبداع، بل تظل جهازًا يُعيد إنتاج التراتيبات الاجتماعية كما هي.

وقد كشف تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2015) عن هذا التناقض بوضوح، مشيرًا إلى أن الأنشطة الفنية والثقافية في المدرسة المغربية ما تزال هامشية، تُمارس في الغالب بشكل مناسباتي، من دون رؤية بيداغوجية منهجية، ومن دون تكوين خاص للمدرسين. هذا ما أكدته أيضًا اليونسكو (2010) عندما صنّفت المغرب، إلى جانب دول الجنوب، في خانة الأنظمة التي لم تنجح في جعل التربية الفنية مكونًا



أساسيا في المنهاج. أما OECD (2019, 2024) فقد ذهبت أبعد من ذلك، معتبرة أن غياب إدماج الفنون بشكل فعلي يُقوّض كل حديث عن تنمية الإبداع والكفايات الاجتماعية العاطفية وهي جوهر ما يسمى اليوم “مهارات القرن الحادي والعشرين.

في هذا الأفق، يُطرح سؤال جوهري هل يمكن لإصلاح تعليمي أن ينجح ما لم يكن جزءاً من مشروع ثقافي مجتمعي يعيد تعريف وظيفة المدرسة المغربية؟ فالتجارب الدولية من El Sistema في فنزويلا إلى Orchestre à l'école في فرنسا، تُظهر أن إدماج الفنون ليس نشاطاً تكميلياً، بل سياسة عمومية ديمقراطية تُعيد وصل المدرسة بالفضاء العمومي، وتجعلها أداة لإعادة توزيع الرأسمال الثقافي بشكل عادل. أما في المغرب، فالمطلوب اليوم هو تجاوز منطق “التزويق الخطابي” نحو إرادة سياسية تجعل من الفن حقاً جماعياً لا امتيازاً طبقياً، وتجعل من المدرسة فضاءً للانتماء والإبداع، لا مجرد جهاز لإنتاج الشهادات وتكريس اللامساواة.

الخاتمة

إنّ تحليل التربية الفنية والثقافية في المدرسة المغربية أظهر بما لا يدع مجالاً للشك أنّ الأمر لا يتعلق بمجرد مادة دراسية أو نشاط تكميلي، بل برهان حضاري يتجاوز البيداغوجيا الضيقة نحو إعادة تعريف وظيفة المدرسة وموقع الثقافة في المشروع المجتمعي. لقد حاول هذا البحث، من خلال استقراء الأدبيات الكلاسيكية والمعاصرة، ومن خلال تحليل النصوص المرجعية الوطنية والواقع الميداني، أن يقدم قراءة تركيبية تكشف عن المفارقات، وتضع اليد على مواطن القصور، وتفتح أفقاً لإصلاح تعليمي وثقافي أكثر شمولية.

أول ما يتضح من هذا التحليل هو أنّ الديمقراطية الثقافية في المغرب ما تزال محدودة. فبينما تعلن النصوص الرسمية منذ الميثاق الوطني للتربية والتكوين (1999) والرؤية الاستراتيجية 2015-2030 وصولاً إلى القانون الإطار 51.17 (2019) عن أهمية إدماج الفنون، فإن الفوارق المجالية والطبقية تظل عائقاً حقيقياً أمام تكافؤ الفرص في الولوج إليها. المؤسسات الثقافية لا تزال متركزة في كبريات المدن، في حين تُقصى القرى والمناطق النائية من حق أساسي هو حق الولوج إلى الفن والمعنى (Mesyaf, 2019; Nachit, 2016). هذا الوضع يُعيد إنتاج التفاوتات، ويُجسد ما وصفه بورديو (1979) بآليات تكريس الامتيازات عبر “رأس المال الثقافي”. وهكذا، فإن الخطاب حول الديمقراطية الثقافية يبقى حبيس الوثائق الرسمية أكثر مما يتحقق على أرض الواقع.

ثانياً، تبين أنّ الفنون تمثل رافعة حقيقية لإصلاح التعليم. لقد أوضح ديوي (1934/2005) أنّ الفن تجربة تربوية تُحرر المتعلم وتربطه بالحياة، فيما رأى ريد (1943) أنّ التربية عبر الفن شرط لتكوين إنسان حرّ، وأكد إيسنر (2002) أنّ الفنون أنماط معرفية توسّع أفق التفكير والخيال. الدراسات الحديثة دعمت هذه الرؤية، حيث أثبتت أنّ الأنشطة الفنية تُنمّي الكفايات الاجتماعية العاطفية (Schneider et al., 2021)، وتُعزز روح التعاون والتعاطف (Grosz et al., 2022)، وتُقوّي القدرة على النقد (Erickson et al., 2020). هذه النتائج تكتسب في السياق المغربي قيمة إضافية، لأنها تطرح الفنون كأداة لمواجهة أزمة المدرسة المغربية التي ما تزال أسيرة نموذج نفعي أداتي يختزل التعليم في التلقين والامتحانات.

ثالثاً، يتضح أنّ إصلاح التربية الفنية لا يمكن أن يقتصر على المدرسة وحدها. فالتجارب الدولية (فرنسا، كندا، تونس) بيّنت أنّ إدماج الفنون لا يتحقق إلا في إطار مشروع ثقافي مجتمعي أشمل، يجعل من الثقافة مكوناً للسياسات العمومية وللإعلام والفضاء العمومي. إنّ اليونسكو (2006, 2010, 2024) و OECD (2019, 2024) دعنا بوضوح إلى رؤية تكاملية تُدرج الفنون في التعليم، لكنها تربطها أيضاً بالتنمية المستدامة والمواطنة. المغرب، باعتباره بلداً متعددًا ثقافيًا ولغويًا، مؤهل ليُجعل من التربية الفنية جسراً لتعزيز الوحدة عبر التعدد، شرط أن تتوافر الإرادة السياسية والاستثمار العادل مجاليًا.

انطلاقاً من هذه الخلاصات، يمكن صياغة استنتاج مركبي إنّ التربية الفنية والثقافية في المغرب ليست نشاطاً ثانوياً، بل شرطاً لإعادة بناء المدرسة المغربية وضمان عدالتها الثقافية والاجتماعية. فهي أداة لإصلاح التعليم، ولترسيخ الديمقراطية الثقافية، ولتكوين مواطن مبدع قادر على المساهمة في التنمية الشاملة. غير أنّ هذا الرهان، لكي يتحقق، يحتاج إلى إرادة سياسية واضحة، ورؤية استراتيجية منسجمة، واستثمار يضع الثقافة في قلب السياسات التربوية.



بناءً على هذا التحليل، يمكن تقديم خمس توصيات عملية تشكّل قاعدة لإصلاح التربية الفنية في المغرب:

1. تعميم البنية التحتية الفنية: بناء مسارح وقاعات فنون في المؤسسات الثانوية، وتجهيز المدارس الابتدائية بمختبرات موسيقية وتشكيلية، مع ضمان صيانة وتجديد هذه الفضاءات.
2. إدماج الفنون في المناهج: تحويل التربية الفنية من مادة اختيارية أو ثانوية إلى مكون إلزامي يتخلل مختلف الأسلاك التعليمية، بما يتيح للمتعلم خبرة جمالية متواصلة.
3. تكوين المدرسين: إدماج بيداغوجيا الفنون في برامج التكوين الأساس والمستمر للمعلمين، وتزويدهم بالأدوات التربوية التي تسمح بتنفيذ الأنشطة الفنية بفعالية.
4. شراكات مجتمعية: تفعيل التعاون بين المدارس والجمعيات الثقافية والفنانين المحليين، بما يعيد للمدرسة موقعها كفضاء منفتح على محيطه الثقافي.
5. عدالة مجالية: تخصيص استثمارات إضافية للمناطق القروية والهامشية، وضمان وصول متكافئ للفنون، بما يُترجم فعلياً مبدأ الديمقراطية الثقافية.

إنّ هذه التوصيات لا تمثل مجرد إجراءات تقنية، بل تعبّر عن تصور جديد للمدرسة المغربية، مدرسة تُعيد وصل المعرفة بالجمال والخيال بالعقل والثقافة بالمواطنة. إنّ الإضافة النظرية لهذا البحث تكمن في الربط بين مفهوم الديمقراطية الثقافية والتربية الفنية بوصفهما معاً مدخلاً لإصلاح المنظومة التعليمية. أما الإضافة العملية فتتمثل في تقديم توصيات قابلة للتنفيذ تُحوّل الخطاب الإصلاحي إلى ممارسة مؤسسية. وبهذا، فإن التربية الفنية، في منظور هذا البحث، ليست ترفاً ولا هامشاً، بل شرطاً حضارياً لإعادة بناء الثقة بين الدولة والمجتمع، ولتكوين مواطن ديمقراطي مبدع قادر على مواجهة رهانات القرن الحادي والعشرين.



المراجع:

- Bamford, A. (2006). The wow factor: Global research compendium on the impact of the arts in education. Münster, Germany: Waxmann Verlag.
- Bourdieu, P. (1979). La distinction: Critique sociale du jugement. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Ben Romdhane, M. (2016). Les clubs culturels scolaires en Tunisie: Expériences et perspectives. Tunis: Ministère de l'Éducation.
- Bourqia, R. (2016). Réforme éducative au Maroc: Les enjeux et les défis. Casablanca: Fondation Konrad Adenauer.
- Caune, J. (2006). La démocratisation culturelle: Une histoire à poursuivre. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Conseil Économique, Social et Environnemental [CESE]. (2014). La culture au Maroc: Pour une politique publique cohérente et efficiente. Rabat: CESE. Retrieved from <https://www.cese.ma>
- Conseil Économique, Social et Environnemental [CESE]. (2018). Éducation, formation et culture: Leviers pour le développement durable. Rabat: CESE.
- Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique [CSEFRS]. (2015). Vision stratégique de la réforme 2015–2030: Pour une école de l'équité, de la qualité et de la promotion. Rabat: CSEFRS.
- Dewey, J. (1934/2005). Art as experience. New York: Perigee Books.
- Eisner, E. W. (2002). The arts and the creation of mind. New Haven, CT: Yale University Press.
- El Hani, A. (2018). Violence scolaire et crise des valeurs. Revue Marocaine des Sciences de l'Éducation, 22(3), 45–60.
- Erickson, A., Rueda, R., & Rivera, L. (2020). Arts field trips and critical thinking. Journal of Educational Psychology, 112(3), 451–467. <https://doi.org/10.1037/edu0000387>
- Fullan, M. (2007). The new meaning of educational change (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Grosz, J., Polko, M., & Glowacki, L. (2022). Effects of arts participation on personality and social skills: A meta-analysis. Review of Educational Research, 92(4), 521–547. <https://doi.org/10.3102/00346543221101123>
- Kerlan, A. (2004). L'art pour éduquer? La tentation esthétique: Éducation, art et politique. Paris: L'Harmattan.



- Kerlan, A. (2012). L'éducation artistique: Éducation culturelle? In A. Kerlan, Éducation artistique et culturelle: Les chemins de la médiation. Lyon: ENS Éditions.
- Kastner, M., Pioch, R., & Kraneburg, M. (2021). Arts education and social-emotional learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(5), 723–754. <https://doi.org/10.3102/00346543211039257>
- Kingdom of Morocco. (1999). Charte nationale d'éducation et de formation. Rabat: Ministère de l'Éducation Nationale.
- Kingdom of Morocco. (2019). Loi-cadre n° 51.17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. *Bulletin Officiel*, n° 6805.
- Mesyaf, M. (2019). L'éducation artistique au Maroc: Réalités et perspectives. Rabat: Faculté des Sciences de l'Éducation.
- Ministère de la Culture. (2013). Rapport sur l'éducation artistique et culturelle en France. Paris: Ministère de la Culture et de la Communication.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2018). Orchestre à l'école: Un projet éducatif et artistique au service de la réussite de tous. Paris: MEN.
- Nachit, M. (2016). La culture au Maroc: Politiques, acteurs et territoires. Casablanca: La Croisée des Chemins.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2013). Art for art's sake? The impact of arts education. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2019). Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2024). Art education and innovation. Paris: OECD Publishing.
- Read, H. (1943). Education through art. London: Faber & Faber.
- Schneider, B., Hetmanek, A., & Kraneburg, M. (2021). Arts education and social-emotional development: A systematic review. *Educational Research Review*, 34, 100408. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100408>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2006). Road map for arts education: The world conference on



arts education. Lisbon: UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000145822>

- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2010). The Seoul agenda: Goals for the development of arts education. Seoul: UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000191136>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2024). Framework for culture and arts education. Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>
- Tunstall, T. (2012). Changing Lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformative power of music. W. W. Norton & Company.
- Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M., de Luca, F., Fernández-Barrerra, M., Jacotin, G., Urgel, J., & Vidal, Q. (2019). Fostering students' creativity and critical thinking: What it means in school. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/62212c37-en>