

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΜΟΥΣΙΚΕΣ ΤΕΧΝΕΣ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ EL SISTEMA: ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Της
Δήμητρας Ασλάνογλου
Α.Μ.: 23/15



Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Λελούδα Στάμου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2017

Δηλώνω υπευθύνως ότι όλα τα στοιχεία σε αυτήν την εργασία τα απέκτησα, τα επεξεργάστηκα και τα παρουσιάζω σύμφωνα με τους κανόνες και τις αρχές της ακαδημαϊκής δεοντολογίας, καθώς και τους νόμους που διέπουν την έρευνα και την πνευματική ιδιοκτησία. Δηλώνω επίσης υπευθύνως ότι, όπως απαιτείται από αυτούς τους κανόνες, αναφέρομαι και παραπέμπω στις πηγές όλων των στοιχείων που χρησιμοποιώ και τα οποία δεν συνιστούν πρωτότυπη δημιουργία μου.

Στην οικογένεια μου...

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τις καθηγήτριες κ. Μαίη Κοκκίδου και κ. Λήδα Στάμου για την πολύτιμη καθοδήγησή τους σε όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Επίσης, ευχαριστώ από τα βάθη της καρδιάς μου την οικογένεια μου και ιδιαίτερα την πολυαγαπημένη μου γιαγιά Κλεονίκη για τη βοήθεια και τη στήριξη τους σε όλες μου τις προσπάθειες μέχρι τώρα.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή διεξήχθη στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στις «Μουσικές Τέχνες» στην κατεύθυνση «Διδακτική της μουσικής» του Τμήματος Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας. Το αντικείμενο της εργασίας αποτέλεσε η προοπτική μιας πρότασης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την κοινωνική και κοινοτική ανάπτυξη υπό το πρίσμα του el Sistema, ενός προγράμματος που δημιουργήθηκε στη Βενεζουέλα και χρησιμοποιεί σαν εργαλείο τη συλλογική ενασχόληση με την μουσική. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στη μουσική εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή. Στο επόμενο κεφάλαιο, παρουσιάζεται και αναλύεται η ανάπτυξη του el Sistema τόσο σε τοπικό, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Στο τρίτο κεφάλαιο αναφέρονται οι κριτικές και οι αμφισβητήσεις που δέχθηκε το σύστημα αυτό από πρόσφατες έρευνες. Το τέταρτο κεφάλαιο εστιάζει στη σημασία της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης της Ελλάδας για να οδηγηθεί κανείς στο πέμπτο κεφάλαιο στο οποίο γίνεται η παρουσίαση της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας στην Ελλάδα καθώς ομάδες ατόμων διαφορετικής εθνικής και θρησκευτικής καταγωγής καλούνται να συμβιώσουν σε αυτήν. Το έκτο κεφάλαιο αποτελεί την πρόταση εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στην Ελλάδα, βασισμένο στις θεμελιώδεις αρχές του el Sistema. Τα τελευταία κεφάλαια αποτελούν η σύνοψη, η συνεισφορά της έρευνας στο επιστημονικό πεδίο και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα καθώς τα ερωτήματα που γεννήθηκαν στην παρούσα εργασία, ήταν περισσότερα από αυτά που απαντήθηκαν.

Η έρευνα που διεξήχθη ήταν βιβλιογραφική και χρησιμοποιήθηκαν επικαιροποιημένες βιβλιογραφικές αναφορές από βιβλία, ηλεκτρονικά άρθρα και ιστότοπους τόσο της ξένης, όσο και της ελληνικής γλώσσας.

Λέξεις - κλειδιά : el sistema, el sistema στην Ελλάδα, μουσική εκπαίδευση, κοινωνία και μουσική

ABSTRACT

This postgraduate dissertation was conducted in the framework of the Postgraduate Program of Studies in "Musical Arts" in the direction of "Didactics of Music" of the Department of Music Science and Art of the University of Macedonia. The subject of the thesis was the prospect of a proposal for a training program for social and community development in the context of el Sistema, a program created in Venezuela, which uses collectivity as a tool. In the first chapter reference is made to music education for social change. In the next chapter, the development of el Sistema is presented and analyzed, both locally and globally. The third chapter lists the criticism and doubt that this system has received from recent investigations. The fourth chapter focuses on the importance of multicultural education in Greece in order to get to the fifth chapter presenting the new cultural reality in Greece, as groups of people of different national and religious origins are invited to live in it. The sixth chapter is the proposal to implement an educational program in Greece, based on the fundamental principles of el Sistema. The last chapters are the synopsis, the contribution of research in the field of science, and the proposals for future research, as the questions raised in this paper were more than the ones that were answered.

The research conducted was bibliographic and updated bibliographic references from books, electronic articles and websites, both foreign and Greek, were used.

Keywords: el sistema, el sistema in Greece, music education, society and music

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ		
1.1 ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ.....	10	
1.2 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	12	
1.3 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ.....	13	
1.4 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	14	
1.5 ΝΕΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	19	
1.6 ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΙΑ.....	20	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ EL SISTEMA		
2.1 ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΤΟΥ EL SISTEMA.....	23	
2.2 ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΒΕΝΕΖΟΥΕΛΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ.....	26	
2.3 Η ΕΞΑΠΛΩΣΗ ΤΟΥ EL SISTEMA.....	31	
2.4 ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΤΟΥ EL SISTEMA.....	35	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΑΝΤΙΘΕΤΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ. ΑΜΦΙΣΒΗΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ EL SISTEMA.....		37

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
4.1 ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	54
4.2 ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	56
4.3 ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ....	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΝΕΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ	
5.1 Η ΝΕΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	62
5.2 Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ.....	66
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΤΟ EL SISTEMA ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ. ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ.....	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΝΟΨΗ.....	80
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ, ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	84
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	86

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι νέες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επικρατούν στην Ελλάδα και στον κόσμο, επηρεάζουν πολλές πτυχές στις ζωές των ανθρώπων. Η νέα πολυπολιτισμική κατάσταση εγείρει σημαντικά ζητήματα στο πλαίσιο της κοινωνικής, πολιτικής και διοικητικής ζωής της χώρας, και, κατά προέκταση, στο χώρο της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στο χώρο της μουσικής εκπαίδευσης. Πως μπορεί η μουσική εκπαίδευση να επηρεάσει την κοινωνία και να συμβάλει στην κοινωνική αλλαγή; Στη Βενεζουέλα τη δεκαετία του 1970 εφαρμόστηκε για πρώτη φορά ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ονομάστηκε el Sistema και στόχευε στην κοινωνική αλλαγή μέσω της συλλογικής ενασχόλησης με τη μουσική. Κάτω από ποιες προϋποθέσεις αναπτύχθηκε και σε ποιο πλαίσιο θα μπορούσε κάτι τέτοιο να εφαρμοστεί στην Ελλάδα δεδομένης της κατάστασης με τους πρόσφυγες αλλά και της δύσκολης οικονομικής συγκυρίας;

Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας είναι να επιχειρηθεί μια πρόταση εφαρμογής του el Sistema της Βενεζουέλας στην Ελλάδα μέσα από μια κριτική προσέγγιση του, αναδεικνύοντας τον κοινωνικό ρόλο της μουσικής και της συμβολής της στην εξέλιξη των πολιτών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ

1.1 ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Στο δυτικό κόσμο υπάρχει μακρά ιστορία υποστήριξης των κλασικών μορφών τέχνης. Η Ευρώπη έχει σθεναρή παράδοση υποστήριξης των τεχνών, η οποία εκδηλώθηκε, από ιστορικής άποψης, με δύο στιλ. Τα πρώην απολυταρχικά κράτη διατήρησαν μία ισχυρή παράδοση κυβερνητικής προστασίας των τεχνών, δια μέσου της μοναρχικής ιστορίας τους. Από την άλλη, πιο πλουτοκρατικά και μερκαντιλιστικά κράτη, όπως η Αγγλία και οι Κάτω Χώρες, είχαν μικρότερη παράδοση κυβερνητικής προστασίας των τεχνών (Cummins, 1991). Οι ΗΠΑ ακολούθησαν την παράδοση της Αγγλίας, με την μικρότερη κρατική υποστήριξη των τεχνών και δεν θεωρούσαν τις τέχνες τομέα εθνικής προτεραιότητας, τα πρώτα χρόνια οικοδόμησης του έθνους τους (Cummins, 1991)

Εκτός από την πολιτισμική πολιτική, που συντηρεί τις τέχνες ως πολιτισμική παράδοση, ο δυτικός κόσμος έχει μία μικρότερη παράδοση χρήσης των τεχνών προς όφελος της κοινωνίας. Τον δέκατο ένατο αιώνα, η μουσική παιδεία προωθήθηκε στην Βρετανία και την Γερμανία, ως μέρος ενός κινήματος για την ηθική και θρησκευτική βελτίωση, ξεκινώντας έτσι την ιστορία χρήσης της μουσικής προς όφελος της κοινωνίας (Baker, 2013). Πιο πρόσφατα (Wagner, De Greet, Keenan & Pereira, 2006) ένα δοκίμιο με θέμα την καλλιτεχνική εκπαίδευση ανέφερε επεξηγηματικά: «Ένας βασικός ρόλος που παίζει η καλλιτεχνική εκπαίδευση, είναι η καλλιέργεια της έννοιας του κοινού και των πολιτισμικών ατομικών δικαιωμάτων. Η πλειονότητα των χωρών της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής κατατάσσουν τα κοινωνικά και πολιτισμικά στοιχεία ως βασικά οφέλη της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Υπάρχει ένας ισχυρός δεσμός μεταξύ της ειρηνικής έκφρασης της καλλιτεχνικής ποικιλομορφίας και των ενεργών πολιτικών δικαιωμάτων». Στην Αγγλία, καθώς και στις ΗΠΑ, το κίνημα του οικιστικού αποικισμού στις αρχές του εικοστού αιώνα, χρηματοδότησε τις οικίες σε περιοχές χαμηλού εισοδήματος, όπου έμεναν επί τόπου εθελοντές από την μεσαία τάξη, για να προωθήσουν καλλιτεχνικές δραστηριότητες, με σκοπό την εξάλειψη της κοινοτικής φτώχειας. Από το 1935 ως το 1943, οι ΗΠΑ χρηματοδότησαν την Διεύθυνση Δημοσίων Έργων (WPA), η οποία προσλάμβανε απ' ευθείας καλλιτέχνες για να πολεμήσει την

ανεργία, τον καιρό της Παγκόσμιας Οικονομικής Ύφεσης. Το πρόγραμμα της WPA, συνετέλεσε τελικά στην πρόσληψη 40.000 ατόμων, στην δημιουργία 1371 τοιχογραφιών, στην σύσταση συμφωνικής ορχήστρας και επέκτεινε την δράση του, με τους οργανισμούς χρηματοδότησης Ομοσπονδιακού Θεάτρου και Ομοσπονδιακών Συγγραφέων (Cummings, 1991).

Οι ΗΠΑ χρηματοδότησαν τις τέχνες προς όφελος της κοινωνίας με μεγαλύτερη συνέπεια, συμπεριλαμβάνοντάς τις στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Στα τέλη του δέκατου ένατου αιώνα, οι ΗΠΑ αποφάσισαν να ασχοληθούν με κοινωνικές ευθύνες μεγάλης κλίμακας, όπως οι παροχές ψυχικής υγείας και η δωρεάν, δημόσια εκπαίδευση. Η εκπαίδευση ήταν ένας τρόπος να αποκτήσουν οι άνθρωποι ταυτόχρονα επαγγελματικές ικανότητες και να εκπαιδευτούν στο να γίνουν καλοί πολίτες (Wolf & Burger, 1991). Η μουσική με τη μορφή νεανικών ορχηστρών και χορωδιών έδινε στους σπουδαστές την ευκαιρία να παίζουν μαζί μουσική, συλλογικά. Αυτό το σύστημα εξελίχθηκε τελικά σε συγκέντρωση διαφορετικών καλλιτεχνικών τομέων, ενώ τα κριτήρια της εθνικής καλλιτεχνικής παιδείας σηματοδοτούσαν τον δρόμο προς την δημιουργία, την μελέτη, την εμπειρία και την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των γνώσεων, αναφορικά με διάφορους δυτικούς τομείς των κλασικών τεχνών.

Κοντά στις αρχές του εικοστού αιώνα, η εκτενής καλλιτεχνική και διανοητική ανάπτυξη, αναγνώριζε τις καλλιτεχνικές εμπειρίες ως εφιαλτήριο για να ανακαλύψει κανείς τον εαυτό του και να εκφραστεί. Επίσης, πιο πρόσφατα, η ανάπτυξη νέων μέσων και νέας τεχνολογίας, οδήγησε σε μία 'γνωστική επανάσταση' ή σε αυτό που οι Wolf και Burger (1991) αποκαλούν «μία θεμελιώδη μετατόπιση [η οποία] ενέτεινε την ικανότητα του ανθρώπινου μυαλού να αντεπεξέρχεται σε κανόνες, έννοιες, σύμβολα και εκφραστικές απεικονίσεις». Οι τέχνες διδάσκουν σημαντικές ικανότητες, όπως η δημιουργικότητα και η κριτική σκέψη, που είναι απαραίτητες για τον αναδυόμενο πολιτισμό του εικοστού πρώτου αιώνα. Αυτή η αξία έχει επίσης αναγνωριστεί από σημαντικούς διεθνείς θεσμούς πολιτισμικής πολιτικής.

1.2 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίστηκαν αρκετές θεωρίες για την κοινωνική αλλαγή τόσο στις συγκρουσιακές, όσο και στις λειτουργικές, αλληλεπιδραστικές και μεταμοντέρνες κριτικές θεωρίες (Sadovnik 2007). Για παράδειγμα, οι μαρξιστικές προοπτικές είναι φανερές στο έργο του Ernesto Laclau και του Chantal Mouffe (2001) και στις ιδέες του Ulrich Beck (1994). Σύμφωνα με τη μαρξιστική θεωρία (Marx, 1909) της κοινωνικής αλλαγής ως επανάστασης, μόνο από την σοσιαλιστική επανάσταση υπό την ηγεσία του προλεταριάτου ή της εργατικής τάξης μπορεί οποιαδήποτε κοινωνία να κινηθεί στο τελικό της στάδιο ανάπτυξης: μια ελεύθερη, αταξική και κομμουνιστική κοινωνία. Ο Beck (1994) από την άλλη, παρατηρεί την κοινωνική αλλαγή (Beck, Giddens και Lash 1994) ως "έναν ευρύτατο, χαλαρό και μεταμορφωτικό εκσυγχρονισμό", αφού η φαινομενική, ασημαντότητα, εξοικείωση και συχνά η επιθυμία των αλλαγών αποκρύπτει την κοινωνία που αλλάζει σκοπιά "(Beck et al., 1994). Στην οπτική του Beck, η προσοχή εστιάζεται σε παράγοντες κοινωνικής αλλαγής ενός πιο σιωπηρού χαρακτήρα που μπορεί να μην συνδέονται ρητά ή να αναγνωρίζονται ότι προκαλούν κοινωνική αλλαγή. Παρ' όλα αυτά, όταν λαμβάνονται υπόψη από κοινού και μακροπρόθεσμα, είναι σημαντικά μέρη των αναδυόμενων προτύπων κοινωνικής αλλαγής που ο Beck (1994) αναφέρεται ως "αντανακλαστικό εκσυγχρονισμό".

Θέσεις όπως αυτή του Beck, μας βοηθούν να αναλύσουμε πώς οι δράσεις της καθημερινής εκπαίδευσης μπορούν να περιέχουν συγκεκριμένους παράγοντες κοινωνικής αλλαγής, μαζί με την αποκάλυψη μεταβαλλόμενων πτυχών των ρόλων του εκπαιδευτικού. Στην καθημερινή εκπαίδευση, η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και όλες οι άλλες αλληλεπιδράσεις εκπαιδευτικών / σπουδαστών κατά τη διάρκεια μαθημάτων μουσικής ή προβών περιλαμβάνουν σύμφωνα με περιγραφές μια αίσθηση "άμεσης και συγκεκριμένης, πολυδιάστατης και ταυτόχρονης, προσαρμογής σε συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες" (Hubermann 1983). Αυτές οι διαδικασίες συνήθως παραμένουν απαρατήρητες ως κοινωνική αλλαγή, χαρακτηριζόμενες "ασημαντες και οικείες" (Beck 1994), κρύβοντας τις προοπτικές τους να αλλάξουν την κοινωνία. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση είναι από τη φύση της αναπόσπαστα συνδεδεμένη και αναπόφευκτα με την κοινωνική αλλαγή.

Η σχέση μεταξύ κοινωνικής αλλαγής και εκπαίδευσης έχει συζητηθεί από πολλούς κοινωνιολόγους. Για παράδειγμα ο Durkheim επεσήμανε(2007): "Οι εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί είναι πάντα το αποτέλεσμα και το σύμπτωμα του κοινωνικού μετασχηματισμού από την άποψη του οποίου μπορούν να εξηγηθούν". Έχει διαπιστωθεί όμως πως και η εκπαίδευση επηρεάζει την κοινωνική αλλαγή. Ο McLaren, θίγει το θέμα της κριτικής εκπαίδευσης και τη θέτει ως βάση για ένα μέλλον μετακαπιταλιστικό. Έτσι η εκπαίδευση δεν είναι μια ουδέτερη δραστηριότητα και η γνώση είναι μια μορφή ιδεολογικής παραγωγής. (McLaren, 2011). Στον τοίχο πίσω από το γραφείο της εισόδου στο Teachers College του Πανεπιστημίου της Columbia στη Νέα Υόρκη, η επιγραφή αναφέρει: «Πιστεύω ότι η εκπαίδευση είναι η θεμελιώδης μέθοδος κοινωνικής προόδου και μεταρρύθμισης». Είναι τα λόγια που υπογράμμισε ο John Dewey το 1897. Υποστηριζόμενος τη δήλωση του Dewey, ο Johansen πιστεύει ότι η επίσημη εκπαίδευση, από το νηπιαγωγείο στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στο πανεπιστημιακό επίπεδο, είναι ο πιο ισχυρός τρόπος με τον οποίο διαμορφώνεται η κοινωνία - για καλό ή για κακό.

1.3 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ

Η ιδέα ότι η μουσική μπορεί να χρησιμεύσει ως πόρος για την ανθρώπινη και κοινωνική ανάπτυξη έχει προσελκύσει την προσοχή των ερευνητών σε διάφορους μουσικολογικούς τομείς τις τελευταίες δεκαετίες. Από τη μια, οι μουσικοί κοινωνιολόγοι υπογραμμίζουν τη δυνατότητα της μουσικής να χρησιμεύσει ως πόρος από την άποψη της οργάνωσης της κοινωνικής ζωής και της δημιουργίας της ταυτότητας (DeNora, 2000, Frith, 1996a) και από την άλλη, οι ψυχολόγοι απέδειξαν την ικανότητά της να παράγει φυσική ενέργεια και συναισθηματική ανταπόκριση στον ακροατή. Επιπλέον, η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως πόρος προώθησης της υγείας (Juslin and Sloboda, 2001, Ruud, 2010), αλλά ταυτόχρονα να συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημοκρατίας (Woodford, 2005, Gould, 2008).

Παίζοντας κανείς μουσική, αναπτύσσεται δημιουργικά, έχει μια αίσθηση ευτυχίας από τα ίδια του τα επιτεύγματα και την ικανότητα του να δημιουργεί αξίες. Αυτά δημιουργούν και μια φιλοδοξία πως όλοι οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να μάθουν

μουσική. Επιπλέον, επειδή η μελέτη της μουσικής μπορεί να προσφέρει μια αίσθηση ένταξης, τόσο μέσα στην άμεση κοινωνία του ατόμου όσο και μέσα στην ανθρώπινη φυλή γενικά, είναι ένα ισχυρό συναισθηματικό εργαλείο για την αντιμετώπιση των σημερινών προβλημάτων της κοινωνικής στρωματοποίησης (Sandoval, 2009).

1.4 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Όπως και η εκπαίδευση γενικά, έτσι και η μουσική εκπαίδευση επηρεάζεται από την κοινωνική αλλαγή. Χαρακτηριστικά στην βιβλιογραφική έρευνα συναντούμε τα εξής: "Τα κοινωνικά πλαίσια που διαμορφώνουν και καθορίζουν τις πρακτικές μουσικής παιδείας επηρεάζουν τόσο το τι διδάσκουν οι δάσκαλοι όσο και το πώς διδάσκουν, διαμορφώνοντας ρητά και σιωπηρά μηνύματα και αξίες, με συνέπειες για τις διασυνδέσεις μεταξύ των μικρο- μεσο και μακροεπιπέδων της κοινωνίας" (Bresler, 1998). Η μουσική εκπαίδευση, μπορεί επίσης να επηρεάσει την κοινωνική αλλαγή. Πολλοί συγγραφείς έχουν διερευνήσει τη δυνατότητα της μουσικής εκπαίδευσης για θετική κοινωνική αλλαγή. Οι Heimonen και Hebert (2010) διερευνούν το ζήτημα των δικαιωμάτων των μειονοτήτων στη μουσική εκπαίδευση. Ο Schmidt (2008) γράφει για το πώς η δημοκρατία και η "διαφωνία" δημιουργούν συγκρούσεις στη μουσική εκπαίδευση. Η ειδική έκδοση του 2007 του Music Education Research (Allsup 2007), για παράδειγμα, επικεντρώνεται στη μουσική εκπαίδευση, την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη και καταλήγει πως όλα αυτά είναι αλληλένδετα και άμεσα επηρεαζόμενα το ένα από το άλλο.

Κατά τη Sandoval (2009), κοινωνική δικαιοσύνη, είναι ένας κόσμος στον οποίο όλοι οι άνθρωποι έχουν πρόσβαση στις ευκαιρίες στις οποίες μπορούν να αποκτήσουν το δικό τους μέτρο ευτυχίας και είναι εξουσιοδοτημένοι ώστε να συνεισφέρουν θετικά στις κοινωνίες τους, ξεπερνώντας την προσωπική αίσθηση του περιορισμού τους. Το αληθινό πνεύμα της εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι αυτό που καθιστά ικανούς τους ανθρώπους να επιτύχουν τέτοιους σκοπούς. Αυτό επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη και την απελευθέρωση των δημιουργικών μας ικανοτήτων και μέσα από την εξασφάλιση της αίσθησης της ένταξης του ανθρώπου. Τέτοιες ευκαιρίες δίνονται μέσω της μουσικής εκπαίδευσης.

Από το πρώτο συνέδριο για την κοινωνιολογία της μουσικής εκπαίδευσης το 1995 (Rideout 1997), η σχέση μεταξύ κοινωνιολογίας και μουσικής εκπαίδευσης έχει προσελκύσει επίσης αυξανόμενο ενδιαφέρον. Αυτό είναι εμφανές σε μια ποικιλία επιστημονικών κειμένων από συγγραφείς όπως οι Green (1999), Froehlich (2007) και Wright (2010), καθώς και στις εργασίες των Συμποσίων Μουσικής Παιδαγωγικής (π.χ. Ο Flynn 2011, Rideout 2006, Roberts 2008). Παράλληλα με αυτή την αύξηση του ενδιαφέροντος στην κοινωνιολογία, οι ζωτικές έννοιες της διδασκαλίας και της εκμάθησης της μουσικής έχουν επεκταθεί. Αυτή η επέκταση μας έχει εξοπλίσει με νέα μέσα για να προσεγγίσουμε ένα από τα θέματα που προτάθηκαν στην πρώτη διάσκεψη κοινωνιολογίας και μουσικής εκπαίδευσης: "να διαμορφώσουμε συγκεκριμένες κοινωνιολογικές αρχές και μεθοδολογίες που θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους ερευνητές να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα της μουσικής διδασκαλίας και μάθησης" (Rideout 1997, v).

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να γίνει αντιληπτό πως υπάρχουν αρχές και διευρυμένες έννοιες για τη μουσική διδασκαλία και μάθηση που προέρχονται από την κοινωνιολογία της μουσικής εκπαίδευσης και πως αν επεκταθεί η συζήτηση αυτή θα γίνει πιο συγκεκριμένη η έννοια "κοινωνική αλλαγή". Αυτό το ζήτημα είναι σημαντικό για τη διδασκαλία και τη μάθηση της μουσικής επειδή η μουσική εκπαίδευση επηρεάζεται και επηρεάζει την κοινωνική αλλαγή. Αποτελεί μια αμοιβαία διαδικασία μέσω της οποίας ο δάσκαλος της μουσικής μπορεί να αναδειχθεί ως παράγοντας αλλαγής.

Η κοινωνική αλλαγή είναι αφενός μια διαδικασία αλλαγών που γίνονται στις ζωές των ατόμων και των ομάδων, σκόπιμα ή ακούσια, και αφετέρου οι συνέπειές αυτών των αλλαγών για τα μικρο-, μέσο- και μακροεπίπεδα της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένης της δυναμικής των κοινωνικών δομών που ρυθμίζουν τις συνθήκες για αυτές τις διαδικασίες. Αυτή η πολυεπίπεδη και ολοκληρωμένη αντίληψη του όρου «μουσική παιδεία» ορίζει όχι μόνο τη διδασκαλία και την εκμάθηση της μουσικής σε συγκεκριμένες ηλικίες, επίπεδα ή σχολικές τοποθεσίες, αλλά περιλαμβάνει τόσο άτυπες όσο και τυπικές πρακτικές, τόσο γενική μουσική εκπαίδευση όσο και εξειδικευμένη οργανική ή φωνητική διδασκαλία, ενώ καλύπτει ολόκληρη τη διάρκεια ζωής από την παιδική ηλικία μέχρι το γήρας. Για να συνδέσουμε μια τόσο ευρεία αντίληψη της μουσικής εκπαίδευσης με ζητήματα κοινωνικής αλλαγής θα πρέπει να κατευθυνθούμε σε ένα βασικό ερώτημα: Για ποιον είναι η μουσική εκπαίδευση; Η απάντησή μπορεί να είναι σύμφωνα με τον Johansen, ότι η μουσική

εκπαίδευση για να έχει νόημα, θα πρέπει να προκαλεί διαφορές στη ζωή των ανθρώπων. Η καλύτερα, να θέτει ένα έδαφος στο οποίο οι άνθρωποι θα μπορούν να κάνουν ευεργετικές διαφορές στη ζωή τους τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Johansen, 2014).

Σύμφωνα με τον Johansen (2014), η κοινωνική αυτή προοπτική επικεντρώνεται σε τρία ερωτήματα: Πώς η μουσική εκπαίδευση συμβάλλει στην κοινωνική αλλαγή, πώς επηρεάζεται η μουσική παιδεία από την κοινωνική αλλαγή και πώς μπορεί η κοινωνιολογική μελέτη της μουσικής εκπαίδευσης να συμβάλει στις γενικές κατανοήσεις της κοινωνικής αλλαγής; Για να απαντηθούν τα ερωτήματα αυτά θα πρέπει να συζητηθεί η έννοια της κοινωνικής αλλαγής. Στη συνέχεια, να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ κοινωνικής αλλαγής και εκπαίδευσης και να συζητηθεί πώς η κοινωνία διαμορφώνει και διαμορφώνεται από την εκπαίδευση. Έπειτα, πώς η μουσική παιδεία, ειδικότερα, μπορεί να επηρεάσει και να επηρεαστεί από την κοινωνική αλλαγή καθώς και με ποιο τρόπο η κοινωνιολογική μελέτη της μουσικής εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της κοινωνικής αλλαγής. Συγκεκριμένα, ο Johansen καταδεικνύει πόσο εκτεταμένες έννοιες, όπως αυτή της διδασκαλίας και της εκμάθησης της μουσικής, μπορούν να εφαρμοστούν στις συζητήσεις κοινωνικής αλλαγής στο μικροδομικό, μακροδομικό και μέσο επίπεδο της κοινωνίας.

Σε αυτό το σημείο έρχεται το ερώτημα "με ποιο τρόπο η μελέτη της μουσικής εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της κοινωνικής αλλαγής;". Ένα βασικό μέλημα της επίσημης αλλά και της ανεπίσημης βιβλιογραφίας, είναι η διάκριση μεταξύ καταστάσεων και πρακτικών τυπικής και άτυπης μάθησης (Folkestad 2006). Εδώ, οι συνδέσεις με την κοινωνική αλλαγή μπορούν να αποσαφηνιστούν επισημαίνοντας τα είδη των κοινωνικών πλαισίων που προσφέρονται για μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της διαθεσιμότητας πόρων και εργαλείων μέσω των οποίων μπορεί να πραγματοποιηθεί εκμάθηση. Αυτά τα πλαίσια, οι πόροι και τα εργαλεία ρυθμίζονται από τις κοινωνικές δομές και την ενέργεια των συμμετεχόντων. Συνεπώς, πρακτικές και καταστάσεις άτυπης εκμάθησης μουσικής μπορούν να κατανοηθούν τόσο ως αποτελέσματα όσο και ως οχήματα κοινωνικής αλλαγής. Για παράδειγμα κάποιος που μαθαίνει μουσική από το διαδίκτυο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του μέσα από μια ποικιλία διαδικασιών επικοινωνίας. Ως δυνητικός τρόπος εκμάθησης μπορεί να κατανοηθεί ως αποτέλεσμα της κοινωνικής αλλαγής, διότι καθίσταται δυνατός ο εκδημοκρατισμός της διδασκαλίας και

της μάθησης στο διαδίκτυο. Έτσι η εκμάθηση είναι προσιτή σε οποιονδήποτε, χωρίς να απαιτείται έλεγχος εισόδου ή κάποια επίσημη αρμοδιότητα.

Όπως αναφέρει ο Folkestad (2006): "Η μεγάλη πλειοψηφία της μουσικής μάθησης λαμβάνει χώρα εκτός σχολείων, σε καταστάσεις όπου δεν υπάρχει δάσκαλος". Κατά συνέπεια, η μάθηση μπορεί να είναι επίσημη και ανεπίσημη. Ο Jorgensen (1997) προσπάθησε να καταγράψει την πληρότητα τόσο της επίσημης όσο και της άτυπης εκπαίδευσης καθ' όλη τη διάρκεια ζωής του ανθρώπου. Για παράδειγμα, προτείνει τις έννοιες της «σχολικής εκπαίδευσης», της «κατάρτισης», της «εκπαίδευσης», της «κοινωνικοποίησης» και της «κουλτούρας» για να καταγράψει την πληρότητα αυτών που αντιμετωπίζουμε. Ο Folkestad (2006) υποδηλώνει ότι οι δύο τελευταίες κατηγορίες του Jorgensen - «κοινωνικοποίηση» και «εγκλωβισμός» - μπορούν να θεωρηθούν ως περιγραφές άτυπης μάθησης. Η «κοινωνικοποίηση» μπορεί να γίνει κατανοητή ως μια μορφή γενικής και κοινωνικά συμφραζόμενης μάθησης μέσα σε ένα συγκεκριμένο τομέα ή πρακτική, ενώ ο «εγκλωβισμός» μπορεί να συνεπάγεται ακόμα πιο γενική μάθηση και να θεωρηθεί ως «εξωτερικός κύκλος» της κοινωνικοποίησης. "Κατά συνέπεια, "περιλαμβάνει τη σχέση μεταξύ της πρακτικής και της περιβάλλουσας κοινωνίας της οποίας η πρακτική είναι μέρος".

Σε αυτό το σημείο όμως είναι σημαντικό να διευκρινιστεί πως ενώ η μάθηση μπορεί να είναι επίσημη και ανεπίσημη, δεν συμβαίνει το ίδιο με τη διδασκαλία. "Η διδασκαλία είναι πάντα διδασκαλία, και υπό αυτήν την έννοια πάντα επίσημη", τονίζει ο Folkestad (2006). Έτσι, ένας παράγοντας κοινωνικής αλλαγής, ακόμη είναι αυτός του ρόλου του δασκάλου. Εάν το σχολείο συμβάλλει αναπόφευκτα στην κοινωνική αλλαγή, διαμορφώνοντας την αυριανή κοινωνία, θα πρέπει να είναι προφανές ότι οι καθηγητές κάνοντας τη δουλειά τους αποτελούν μέρος αυτής της λειτουργίας (Berlak 2012, Fullan 1993, Shor 1992).

Ένα άλλο σημείο το οποίο πρέπει να γίνει κατανοητό είναι πως οι σχέσεις για την κοινωνική αλλαγή βρίσκονται στις κοινωνικοπολιτισμικές διαπραγματεύσεις των εννοιών και των μαθησιακών τροχιών μέσα και μεταξύ των διαφόρων κοινοτήτων πρακτικής όπου συμμετέχουν οι άνθρωποι - και έτσι αποτελούν τα μαθησιακά τους συστήματα (Wenger 2006). Κατά τον Johansen (2014), οι άνθρωποι που μαθαίνουν μουσική είναι μέλη πολλών κοινοτήτων, για παράδειγμα στο σχολείο, στο σπίτι, στο ωδείο και αλλού. Οι μαθησιακές

εμπειρίες που προέρχονται από συγκεκριμένους τρόπους μάθησης, στρατηγικές και προσεγγίσεις καθώς και η χρήση πολιτιστικών εργαλείων μέσα σε μία από αυτές τις κοινότητες, μεταφέρονται σε μια άλλη κοινότητα και ακολουθούν τις μαθησιακές τροχιές αυτών των κοινοτήτων. Έτσι οι εμπειρίες της δεύτερης κοινότητας αντιμετωπίζονται μέσω διαφόρων διαπραγματεύσεων.

Ο Johansen (2014) αναφέρει πως το τελευταίο διάστημα τα ωδεία δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην κοινωνική προβολή των μουσικών σκηνικών. Πρόσφατες πρωτοβουλίες αποκαλύπτουν ότι οι σχέσεις μεταξύ των ωδείων με την κοινωνία φαίνεται να συνδέονται με την κοινωνική αλλαγή σε αρκετές μορφές. Μεταξύ των πιο καταφανών είναι οι τρόποι με τους οποίους εκπαιδεύουν τους μελλοντικούς μουσικούς και πώς, με τον τρόπο αυτό, αντανακλούν την ανάγκη να εκπαιδεύσουν τους αποφοίτους τους να χειριστούν με ισορροπία τη διατήρηση και της αλλαγής των μελλοντικών επαγγελματικών τους χώρων. Μια άλλη σχέση μεταξύ των ωδείων, της κοινωνίας και της κοινωνικής αλλαγής μπορεί να φανεί στον τρόπο με τον οποίο τα ωδεία, δίνουν προτεραιότητα σε δράσεις κοινωνικής προβολής όπως η μουσική στις φυλακές, στα στρατόπεδα προσφύγων και στις αναπτυσσόμενες χώρες. Για παράδειγμα, η Norwegian Academy of Music έχει οργανώσει κοινοτικό μουσικό πρόγραμμα με παιδιά και εφήβους σε στρατόπεδο προσφύγων της Παλαιστίνης στο Λίβανο από το 2003 (Storsve, Westby and Ruud 2013, Broeske-Danielsen 2013). Ομοίως, η Ακαδημία Sibelius συνεργάστηκε με μη κυβερνητικές οργανώσεις στην Καμπότζη για το συντονισμό προγραμμάτων εκπαίδευσης μουσικής και χορού μεταξύ μειονεκτούντων και ευάλωτων παιδιών και εφήβων που είχαν εκτεθεί σε προβλήματα όπως ορφάνια ή εγκατάλειψη (Kallio and Partti, 2013). Τη σχέση των ωδείων και της κοινωνικής αλλαγής ο Johansen την εντάσσει σε θέματα ενός μέσου επιπέδου της κοινωνίας.

Τη ζωή των ατόμων μέσα και έξω από το σχολείο ο Johansen την εντάσσει στο μικροδομικό επίπεδο της κοινωνίας. Τώρα, η συσχέτιση μεταξύ της τυπικής και άτυπης σχέσης και της δημοκρατίας καθίσταται εμφανής στις συζητήσεις σχετικά με τις δυνατότητες προώθησης της δημοκρατίας συμπεριλαμβανομένων πρακτικών άτυπης μάθησης στην επίσημη εκπαίδευση. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες εργασίας από ομότιμους μαζί με έναν "αποτραβηγμένο" δάσκαλο θα ανάγκαζαν σχεδόν τους μαθητές αυτούς να γίνουν δημοκρατικές μορφές συνεργασίας.

Σε ένα μακροδομικό επίπεδο, ο Johansen επισημαίνει την κατάσταση και τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης (Johansen 2013, Smith 2003) όταν σχεδιάζονται τόσο ως αποτέλεσμα όσο και ως καταλύτης για την κοινωνική αλλαγή. Από την οπτική της παγκοσμιοποίησης θα μπορούσαμε να εξετάσουμε τη σχέση μεταξύ της μουσικής εκπαίδευσης και του παγκόσμιου περιβάλλοντος της. Για παράδειγμα το πώς η εφαρμογή των διευρυμένων εννοιών της διδασκαλίας και της μάθησης μουσικής μπορεί να μας βοηθήσει να καταλάβουμε πώς η αυξανόμενη κυριαρχία της παγκόσμιας ποπ μουσικής συνδέεται με τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Όταν η παγκόσμια ποπ μουσική είναι σε μεγάλο βαθμό υπεύθυνη για τις μουσικές προτιμήσεις ενός ατόμου, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι συμβαίνουν διαδικασίες μουσικής μάθησης.

1.5 ΝΕΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Για να επιτευχθούν αλλαγές στην μουσική εκπαίδευση, θα πρέπει να γίνουν αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική και την εκπαίδευση των δασκάλων. Όπως είναι διαμορφωμένη αυτή τη στιγμή η κατάσταση στη μουσική παιδεία, δεν αγγίζει το σύνολο του πληθυσμού των σπουδαστών. Ως αποτέλεσμα, οι μουσικοί δάσκαλοι υποστήριξαν ότι τα μαθήματα βελτίωσης της επίδοσης έχουν και άλλα ευεργετικά αποτελέσματα, εκτός από τα σταθερά, εθνικά εκπαιδευτικά κριτήρια. Σε αυτά τα ευεργετικά αποτελέσματα, μεταξύ άλλων, συμπεριλαμβάνεται η βελτιωμένη επίδοση στην ανάγνωση και στα μαθηματικά, η ανάπτυξη της ικανότητας για κριτική και δημιουργική σκέψη, οι βελτίωση των ικανοτήτων στην επικοινωνία ή η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της αυτοπειθαρχίας.

Τα πρόσφατα εκπαιδευτικά κινήματα επιχειρούν να ασχοληθούν με τις ανάγκες των σπουδαστών στο σύγχρονο πολιτισμό. Η δε μουσική και οι τέχνες, συχνά εξυψώνονται ως σπουδαίοι προαγωγοί των «ικανοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού στον εικοστό πρώτο αιώνα», όπως είναι η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η επικοινωνία, η συνεργασία, η δημιουργικότητα και η καινοτομία (Partnership for 21st Century Skills, 2013). Ο Reimer (2004) γράφει: «Είμαστε υποχρεωμένοι να υποστηρίξουμε την άποψή μας τόσο μανιασμένα, επειδή πουλάμε κάτι που ελάχιστοι

ενδιαφέρονται να αγοράσουν». Η έλλειψη πολιτισμικής σχετικότητας υποχρεώνει τους υπέρμαχους των τεχνών να βασίζονται σε άλλα, συμπληρωματικά κοινωνικά οφέλη.

1.6 ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΙΑ

Οι εκπαιδευτικοί της μουσικής και οι ερευνητές της μουσικής εκπαίδευσης γράφουν επί χρόνια για αυτά τα θέματα και συμφωνούν ότι ο πληθυσμός των σπουδαστών θα συνεχίσει να γίνεται ποικιλόμορφος (Grant & Kohut, 1992) και πράγματι αυτό σήμερα επιβεβαιώνεται. Το 1990, ο Glenn έγραψε: «Για να μπορέσει να προσφέρει μία μουσική παιδεία που όλοι οι σπουδαστές θα βρίσκουν ενδιαφέρουσα, έγκριτη και ουσιώδη... το επάγγελμα του μουσικού εκπαιδευτή θα πρέπει να διευρύνει τον ορισμό της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης» (βλέπε κεφ 4). Τα μουσικά εκπαιδευτικά προγράμματα δούλεψαν για την ενσωμάτωση της ποικιλομορφίας, στην εκπροσώπηση και της σφαίρας των μαθημάτων, αλλά και της κοινότητας. Στο άρθρο τους, *Performance Teachers for the Future*, οι Grant και Kohut (1992) επισημαίνουν τις τέσσερις πιο συνηθισμένες μεθόδους ενσωμάτωσης της ποικιλομορφίας στα υπάρχοντα προγράμματα. Πρώτον, τα μουσικά προγράμματα πρέπει να περιλαμβάνουν περισσότερες ομάδες εθνικής εκπροσώπησης. Αντί να διαθέτουν μόνο μία μπάντα και μία ορχήστρα, τα σχολεία θα πρέπει να επιδιώκουν την δημιουργία ομάδων οι οποίες θα αντικατοπτρίζουν τις ιδιαίτερες εθνότητες του πληθυσμού τους. Δεύτερον, οι δάσκαλοι μουσικής θα πρέπει να διευρύνουν το ρεπερτόριο των υπάρχουσών ομάδων τους ώστε να είναι περισσότερο ποικιλόμορφες πολιτισμικά και να περιλαμβάνουν ένα κράμα παραδοσιακής και σύγχρονης μουσικής. Η μουσική πέρα από την δυτική, κλασική παράδοση, θα πρέπει να συμπεριληφθεί στον κύκλο μαθημάτων και στο ρεπερτόριο μεγάλων καλλιτεχνικών ομάδων και οι δάσκαλοι θα πρέπει να προσπαθήσουν να συμπεριλάβουν την μουσική των πολιτισμών που εκπροσωπούνται άμεσα από μαθητές της τάξης τους. Τρίτον, τα μουσικά προγράμματα θα πρέπει να ενσωματώσουν περισσότερες ευκαιρίες για δημιουργικότητα και αυτοσχεδιασμό. Οι καθηγητές θα πρέπει να συμπεριλάβουν την διδασκαλία σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού, όχι απλώς του αυτοσχεδιασμού στην τζαζ, καθώς και την παραδοσιακή ανάγνωση και εκτέλεση μουσικής που έχει γραφτεί παλαιότερα. Τέλος, η δευτεροβάθμια μουσική εκπαίδευση θα πρέπει να γίνει περισσότερο προσβάσιμη, συμπεριλαμβάνοντας ευκαιρίες

πέρα από τις μεγάλες καλλιτεχνικές ομάδες. Τα προγράμματα πρέπει να συμπεριλάβουν το πολιτισμικό γενικό πλαίσιο της καινούργιας μουσικής, καθώς και ευκαιρίες εκτέλεσης, σύνθεσης και αυτοσχεδιασμού.

Ήδη από το 1982, κάποιοι οργανισμοί είχαν αρχίσει να θίγουν το ζήτημα της ποικιλομορφίας στην ορχηστρική κοινότητα, αναγνωρίζοντας και εκπαιδύοντας την μειονότητα των μαθητών, που δεν είχαν άμεση πρόσβαση στην μουσική εκπαίδευση. Ένας από τους πρώτους τέτοιους οργανισμούς ήταν ο STEP (Boston's String Training and Education Program), επικεφαλής του οποίου ήταν η Συμφωνική Ορχήστρα της Βοστώνης και δημιουργήθηκε για να θίξει την μειωμένη εκπροσώπηση μαύρων και ισπανόφωνων στις τάξεις των επαγγελματιών της κλασικής μουσικής. Ένα άλλο επιτυχημένο πρόγραμμα, το Sphinx Organization, δημιουργήθηκε το 1996. Αυτή η μη κερδοσκοπική οργάνωση με έδρα το Σικάγο, διαθέτει συμφωνική ορχήστρα, τα μέλη της οποίας είναι εξ ολοκλήρου μαύροι και ισπανόφωνοι, καθώς και καλοκαιρινή ακαδημία, κουαρτέτο εγχόρδων, διαγωνισμό εγχόρδων και πρόγραμμα 'μουσικών επαφών'. Το 2000, η προηγουμένως ιδρυθείσα Συμφωνική Ορχήστρα Νέων Βοστώνης, με έδρα το Πανεπιστήμιο της Βοστώνης, έθεσε σε λειτουργία το Εντατικό Κοινοτικό Πρόγραμμά της. Το πρόγραμμα αυτό διδάσκει έγχορδα σε σπουδαστές κοινοτήτων με μειωμένη εκπροσώπηση, ξεκινώντας από την πρώτη και την δεύτερη τάξη. Το 2006, ο οργανισμός είχε εκπαιδέσει επιτυχώς δεκαοκτώ μαθητές ώστε να ενταχθούν στον κανονικό προγραμματισμό της ορχήστρας νέων (Clements, 2006). Ο Clements επισήμανε τους καίριους παράγοντες επιτυχίας στα διάφορα αυτά προγράμματα, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η ενεργή ενασχόληση των γονέων, το υψηλό κριτήριο αριστείας, η ενίσχυση της κοινότητας μέσω των προγραμμάτων και η σχέση με μία άρτια θεμελιωμένη ορχήστρα νέων.

Όπως γράφουν οι Vincent και Merrion (1996): «Η ακρόαση μουσικής θα είναι μία μακροχρόνια ικανότητα, αλλά θα είναι και μια ικανότητα εξελισσόμενη». Είναι σημαντικό οι τομείς της κλασικής μουσικής και της μουσικής εκπαίδευσης να συνεχίσουν να εξελίσσονται, παράλληλα με τις μεταβαλλόμενες ανάγκες των κοινοτήτων τις οποίες υπηρετούν. Οι επαγγελματικές ορχήστρες θα συνεχίσουν να χάνουν ακροατές και να απειλούν με περαιτέρω περικοπές και κλεισίματα, εάν οι οργανισμοί δεν ανταποκριθούν στις ανάγκες των άκρως ποικιλόμορφων και παγκόσμιου χαρακτήρα κοινοτήτων τους. Ελάχιστα προγράμματα έχουν αρχίσει να ασχολούνται με το ζήτημα της ποικιλομορφίας

στην κλασική μουσική και της προσβασιμότητας σε οργανισμούς κλασικής μουσικής, μέσω προγραμμάτων που θεσμοθετούνται από ορχήστρες νέων και απευθύνονται σε σπουδαστές μειονοτήτων, με πιο αξιοσημείωτο το El Sistema της Βενεζουέλας· ένα πρόγραμμα κοινωνικής και κοινοτικής ανάπτυξης που χρησιμοποιεί την συλλογική ενασχόληση με την μουσική, πρωτίστως στις τάξεις μίας κλασικής ορχήστρας, για να επιφέρει κοινωνικές αλλαγές.

Τα προγράμματα πρέπει να ενστερνιστούν την αυξανόμενη ποικιλομορφία και την σύγχρονη μουσική κουλτούρα. Το μοντέλο προγράμματος Sistema λέγεται πως παρέχει μία μοναδική λύση, σε πολλά από αυτά τα προβλήματα. Ο Booth (2009) περιγράφει την προσέγγισή του, γράφοντας: «Η τέχνη για το καλό της τέχνης; Η τέχνη για το καλό των αναπτυσσόμενων δεξιοτήτων ζωής; Στην Αμερική, νιώθουμε ότι αυτοί οι στόχοι είναι, κατά κάποιο τρόπο, αντικρουόμενοι. Στο *El Sistema* είναι απολύτως συνυφασμένοι μεταξύ τους. Και οι δάσκαλοι, που είναι όλοι τους καλλιτέχνες στην διδασκαλία, δοθείσης της πολυπλοκότητας των ρόλων και των στόχων τους, ηγούνται ενός προγράμματος που οι σπουδαστές συνήθως δεν παρατηρούν ότι αφορά την τέχνη ή το ότι αλλάζει η ζωή τους, απλώς επειδή φαντάζει να είναι ο καλύτερος τρόπος να περνά κανείς όμορφα». Παρέχει μία καινούργια προοπτική για τον τομέα αυτόν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ EL SISTEMA

2.1 ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΤΟΥ EL SISTEMA

Το El Sistema είναι η κοινή ονομασία του Εθνικού Δικτύου Νεανικών και Παιδικών Ορχηστρών της Βενεζουέλας, που ονομάζεται La Fundacion del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela, ή FESNOJIV (φες-νο-χιβ) από τα αρχικά των λέξεων στα Ισπανικά. Πρόσφατα, το όνομα αυτού του θεσμού έγινε Fundacion Musical Simon Bolivar (FMSB), αν και εξακολουθεί να είναι ευρέως γνωστός με το ακρωνύμιο FESNOJIV (Tunstall, 2012). Το FMSB, που λέγεται επίσης και Funda Musical Bolivar, στοχεύει στην κοινωνική αλλαγή μέσω της συλλογικής ενασχόλησης με την μουσικής.

Το 1975, ο Jose Antonio Abreu ίδρυσε μία ορχήστρα νέων που έγινε τελικά η Συμφωνική Ορχήστρα Νέων Σιμόν Μπολιβάρ. Το 1977, η ορχήστρα και ο συγγενικός προς αυτήν θεσμός, έγιναν ένα πρόγραμμα δημόσιας χρηματοδότησης από το Υπουργείο Οικογενειακών Υπηρεσιών της Βενεζουέλας. Το FMSB έχει σχεδιαστεί ειδικά με το σκεπτικό να υπάρχει ως πρόγραμμα του Υπουργείου Νεολαίας και όχι Πολιτισμού. Όταν ξεκίνησε το πρώτο πρόγραμμα, ο Abreu πίστευε ότι τα Υπουργεία Πολιτισμού στην Λατινική Αμερική υποστήριζαν μία ελιτίστικη ιδέα περί τέχνης, με περιορισμένη πρόσβαση. Σε μία συνέντευξη με την Tricia Tunstall (Tunstall, 2012), ο Abreu είπε: «Για εμένα, μία ορχήστρα είναι ο πρώτος και κύριος τρόπος ενθάρρυνσης της καλύτερης ανθρώπινης ανάπτυξης των παιδιών... αυτό δεν είναι ένα καλλιτεχνικό πρόγραμμα, αλλά είναι ένα πρόγραμμα ανάπτυξης του ανθρώπου, μέσω της μουσικής. Πρέπει οπωσδήποτε να το καταστήσουμε σαφές αυτό. Όλα... υπήρξαν άμεσες συνέπειες αυτής της σύλληψης». Με την εφαρμογή του El Sistema, η μουσική διδασκαλία για πάνω από 250.000 παιδιά από την Βενεζουέλα, ξεκινά στην ηλικία των τριών ετών και είναι δωρεάν για όλους τους συμμετέχοντες, σε τοπικά κοινοτικά κέντρα μουσικής, που ονομάζονται nucleos. Τα κέντρα αυτά συχνά στεγάζονται σε εγκαταλειμμένα ή παροπλισμένα κτίρια και χώρους. Οι συμμετέχοντες παρακολουθούν πρόβες ομαδικές ή τμηματικές και μαθήματα μέχρι και έξι ημέρες την εβδομάδα, τέσσερις ώρες τη μέρα, ενώ οι μουσικές παραστάσεις συνήθως δίνονται κάθε Κυριακή.

Το πρόγραμμα βασίζεται σε πέντε θεμελιώδεις αρχές: 1) Κοινωνική Αλλαγή: ο πρωταρχικός στόχος είναι η κοινωνική μεταμόρφωση μέσα από την επιδίωξη της μουσικής υπεροχής. Το ένα συμβαίνει μέσα από το άλλο, και δεν αποτελεί προτεραιότητα εις βάρος του άλλου. 2) Σύνολα: η εστίαση του el Sistema είναι η ορχηστρική ή χορωδιακή εμπειρία. 3) Συχνότητα: τα σύνολα του el Sistema συναντώνται πολλές φορές κάθε εβδομάδα για μεγάλες χρονικές περιόδους. 4) Προσβασιμότητα: τα προγράμματα el Sistema είναι δωρεάν, και δεν είναι επιλεκτικά στο ποιος μπορεί να συμμετέχει. 5) Συνδεσιμότητα: κάθε núcleo συνδέεται σε ένα αστικό, περιφερειακό αλλά και εθνικό επίπεδο. Όλα αυτά αποτελούν ένα συνεκτικό δίκτυο υπηρεσιών και ευκαιριών για τους μαθητές σε όλη τη χώρα (Govias, 2011).

Η μεγάλη ένταση αυτού του προγράμματος αποσκοπεί στο να κρατά τους νεαρούς συμμετέχοντες μακριά από τους δρόμους και από εν δυνάμει επικίνδυνες ή παραβατικές δραστηριότητες, τις ώρες της ημέρας που είναι μεγαλύτερος ο κίνδυνος, ιδίως μετά το σχολείο και τα σαββατοκύριακα. Το πρόγραμμα δουλεύει επίσης στενά και με τους γονείς, ώστε να παρέχεται ισχυρή υποστήριξη στους μαθητές και δίνει στους μαθητές μισθό, όταν περνάνε με επιτυχία ακρόαση για μία νεανική ή δημοτική ορχήστρα.

Το El Sistema εξελίχθηκε από τον καιρό που ήταν το πρώτο πρόγραμμα και τώρα αφορά ένα πολυεπίπεδο δίκτυο νεανικών ορχηστρών στα τοπικά nucleos, θυγατρικά μουσικά σχολεία και εκπαιδευτικά προγράμματα, ένα ωδείο στο Καρακάς και μία ποικιλόμορφη χρηματοδοτική δομή που συμπεριλαμβάνει την κυβέρνηση της Βενεζουέλας, ιδιωτικές χρηματοδοτήσεις, την τράπεζα Inter-American Development Bank (IADB) και πολλά περισσότερα. Το 1997, η τράπεζα IADB ενέκρινε την χορήγηση 8 εκατομμυρίων δολαρίων στην Δημοκρατία της Βενεζουέλας, με τη μορφή της συγχρηματοδότησης, ως τμήμα ενός πακέτου ύψους 16 εκατομμυρίων δολαρίων, για την εδραίωση των εθνικών συστημάτων ορχηστρών και χορωδιών, δια μέσου των επενδύσεων και της θεσμικής ενδυνάμωσης. Το ποσό της χρηματοδότησης αυτής βοήθησε στη δημιουργία του Κέντρου Κοινωνικής Δράσης Μέσω της Μουσικής στο Καρακάς (Center for Social Action through Music in Caracas), καθώς και στην ενίσχυση του προσφάτως ενοποιημένου δικτύου, και ακαδημαϊκά και οικονομικά (Inter-American Development Bank, 2013). Τα μέλη και των ορχηστρών και των χορωδιών – πολλά από τα οποία διαβιώνουν σε συνθήκες φτώχειας – παρίστανται σε πρόβες ομαδικές ή τμηματικές και παρακολουθούν μαθήματα, 24 ώρες την εβδομάδα. Τώρα πια υπάρχουν nucleos σε κάθε

πολιτεία της Βενεζουέλας και χρησιμεύουν ως δορυφόροι του Κέντρου Κοινωνικής Δράσης Μέσω της Μουσικής στο Καράκας, το οποίο είναι πια το κεντρικό γραφείο του El Sistema της Βενεζουέλας (Hollinger, 2006). Ο Hollinger γράφει: «Κάθε πολιτεία θα πρέπει να διαθέτει μία τουλάχιστον εγκατάσταση βασικής ορχήστρας, η οποία απαρτίζεται από μία επαγγελματική ορχήστρα, μία ορχήστρα νέων και μία ορχήστρα παιδιών. Στις πιο πολλές εγκαταστάσεις υπάρχουν επίσης και χορωδίες. Οι μαθητές τραγουδούν, μαθαίνουν σολφέζ και βασική θεωρία μουσικής, κάνουν ιδιαίτερα και ομαδικά μαθήματα και συμμετέχουν σε μία ορχήστρα». Αν και το πρόγραμμα εστιάζει στην δημιουργία καλών πολιτών, πολλοί απόφοιτοι γνώρισαν και μεγάλη μουσική επιτυχία. Δύο εξαιρετικά παραδείγματα τις μουσικής αριστείας και επιτυχίας του προγράμματος είναι ο Gustavo Dudamel, που ξεκίνησε να σπουδάζει βιολί μέσω του El Sistema και τώρα διευθύνει την Φιλαρμονική του Λος Άντζελες, καθώς και ο Edicson Ruiz, ένας μπασίστας που έγινε το νεαρότερο σε ηλικία μέλος της Φιλαρμονικής του Βερολίνου, σε ηλικία 17 ετών. Με την πάροδο του χρόνου, το σύστημα εκπόνησε την ανάπτυξη προγραμμάτων που βοηθούν σπουδαστές με αναπτυξιακές και μαθησιακές δυσκολίες (Booth, 2009). Το El Sistema, επιπροσθέτως, επεκτάθηκε στρατηγικά ώστε να συμπεριλάβει ένα δίκτυο κατασκευαστών και επισκευαστών μουσικών οργάνων, καλλιτεχνικών ομάδων παραδοσιακής λαϊκής μουσικής, καλλιτεχνικών ομάδων που παίζουν για κρατούμενους στις φυλακές και άλλα.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί μια πρόσφατη έρευνα της Alexandra Carlson (2016), η οποία συνδυάζει την ιστοριογραφία με την προφορική ιστορία, προκειμένου να ενημερώσει λεπτομερώς για τα πρώτα χρόνια ενός προγράμματος για ορχήστρα στην Carora, μια πόλη στη Βενεζουέλα, όπου αναπτύχθηκε παράλληλα με το έργο του José Antonio Abreu στο Caracas. Οι δύο ορχήστρες ήταν από πολύ νωρίς συνεργάτες και είχαν μια παρόμοια φιλοσοφία και πολλές κοινές παιδαγωγικές μεθόδους για την προώθηση της ανάπτυξης του συνόλου των παιδιών μέσω των επιδόσεων. Η συγγραφέας του άρθρου υποστηρίζει ότι αυτά αποτελούσαν ιδέες ενός παλαιότερου σχεδίου με επικεφαλής τον Jorge Peña στη Χιλή. Όταν ο Juan Martínez εγκαταστάθηκε στην Carora, οργάνωσε μουσικές δραστηριότητες και καθιέρωσε το Casa de la Cultura, παρέχοντας ένα σημαντικό χώρο για την πολιτιστική ανάπτυξη της περιοχής. Ο Martínez υποστήριξε οικονομικά με χορηγία τρεις Χιλιανούς εκπαιδευτικούς ώστε να ιδρύσουν την Orquesta Infantil de Carora, η οποία έκανε το ντεμπούτο της στο Caracas, τον Ιούλιο του 1975. Η ορχήστρα στη συνέχεια συνεργάστηκε με την Orquesta Nacional Juvenil του José

Antonio Abreu τόσο το 1976, όσο και το 1977, και τα μέλη της ορχήστρας συνόδευσαν την ορχήστρα του Abreu σε ένα διεθνές φεστιβάλ στο Aberdeen της Σκωτίας, το 1976. Όλες οι συνεντεύξεις στις εφημερίδες μιλούν για τη μεγάλη εκτίμηση μεταξύ του Abreu και του Martínez. Και τα δύο προγράμματα είχαν παρόμοιες φιλοσοφικές αξίες στην παροχή των αισθητικών εμπειριών για τα παιδιά, προκειμένου να αναπτύξουν δεξιότητες για τη ζωή, και χρησιμοποιήθηκε η παιδαγωγική μέθοδος της εμβάπτισης σε μια ορχήστρα και μια ομάδα με σκοπό την ανάπτυξη της μουσικότητας. Και τα δύο έργα παρουσίασαν επίσης ταχεία ανάπτυξη, ακμάζον ενδιαφέρον από τις κοινότητες και ποικιλία οικονομικής υποστήριξης.

Η έρευνα φωτίζει κυρίως μια διαφοροποιημένη άποψη της επιρροής που είχαν οι Χιλιανοί εκπαιδευτικοί Sergio Miranda, Pedro Vargas, και Hernán H Jerez στη δημιουργία του προγράμματος El Sistema της Βενεζουέλας. Οι ιστορικές συνθήκες μιας αναπτυσσόμενης μουσικής κουλτούρας της Δυτικής τέχνης συμπτωματικά συνέπεσε με την αυξημένη χρηματοδότηση της κυβέρνησης για τις τέχνες, δημιουργώντας ανοίγματα για να αναδυθούν εκπαιδευτικά μουσικά προγράμματα με τα παιδιά. Η έλλειψη της μουσικής εκπαίδευσης στα σχολεία δημιούργησε μια ανάγκη, και οι παραπάνω Χιλιανοί κατέστησαν δυνατή την ανάπτυξη νέων ορχηστρών για νέους στη Βενεζουέλα. Η σημασία αυτού τόσο σε εθνική όσο και σε διεθνή συνεργασία στην ιστορία της Carora είναι βασική και εκτός από αυτή την αφήγηση (Carlson,2016).

2.2 ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΒΕΝΕΖΟΥΕΛΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Ένα από τα βασικά επιχειρήματα πίσω από τις περικοπές των δαπανών για την τέχνη και την καλλιτεχνική παιδεία, είναι ότι υπάρχουν πολύ περισσότερα φλέγοντα κοινωνικά θέματα, στα οποία πρέπει να δοθεί προτεραιότητα. Τα οικονομικά και στρατιωτικά προβλήματα εξακολουθούν να ταλανίζουν τις ανώτερες βαθμίδες των κυβερνήσεων, ενώ η τέχνη παραμένει στο παρασκήνιο, μέχρι να τεθούν υπό έλεγχο όλα αυτά τα περισσότερα φλέγοντα ζητήματα». Παρά ταύτα, το El Sistema ανατρέπει αυτήν την ιδέα, επιχειρηματολογώντας ότι μία σθεναρή πολιτιστική πολιτική μπορεί κάλλιστα να

αποτελεί την λύση σε πολλά από τα πλέον φλέγοντα κοινωνικά προβλήματα, που αντιμετωπίζουν οι κυβερνήσεις.

Στο άρθρο του “The Public Policy Roots of Music Education History”, ο Michael Mark (1999) γράφει: «Οι ρίζες των ιστορικών τάσεων και γεγονότων της μουσικής παιδείας, απαντώνται συνήθως σε κοινωνικές συνθήκες που δημιουργούν συγκεκριμένες ανάγκες του κοινού, ή συγκεκριμένων ομάδων εντός μίας κοινωνίας». Στη διάρκεια της ιστορίας της μουσικής παιδείας, εμφανίστηκαν διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα, για να καλύψουν τις ευρύτερες ανάγκες της κοινότητας της μουσικής παιδείας και έχουν αναγνωριστεί και εφαρμοστεί σε διεθνές επίπεδο, συμπεριλαμβανομένων των μεθόδων Dalcroze, Kodaly, Orff-Schulwerk και Suzuki. Ωστόσο, αυτά τα κινήματα δεν έθιξαν τα κοινωνικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι σπουδαστές μουσικής και οι κοινότητές τους. Αν και το πρόγραμμα El Sistema μοιάζει με ένα παραδοσιακό εκπαιδευτικό και ορχηστρικό μουσικό πρόγραμμα, περιγράφεται πρωτίστως ως πρόγραμμα ανάπτυξης της κοινωνίας και της κοινότητας. Επιδιώκει να επιφέρει κοινωνική αλλαγή, προσπαθώντας να επιτύχει τον διττό στόχο της μουσικής αριστείας και της κοινοτικής ανάπτυξης. Ο Abreu επέλεξε την ορχήστρα, ή το μεγάλο μουσικό σύνολο, ως όχημα για την ανάπτυξη της κοινότητας, πιστεύει ότι «αυτή είναι η μόνη κοινότητα που συσπειρώνεται με θεμελιώδη στόχο την αρμονία με τον εαυτό της. Ως εκ τούτου, το άτομο που παίζει σε μία ορχήστρα, αρχίζει να βιώνει την εμπειρία της εναρμόνισης». Βασικό στοιχείο του προγράμματος, είναι η πεποίθηση ότι οι δεξιότητες που απαιτούνται για συμμετέχει κανείς με επιτυχία σε μία ορχήστρα, είναι οι ίδιες που απαιτούνται για να αποτελεί ένα καλό μέλος της κοινότητας.

Τη δεκαετία του 1970, το El Sistema χρηματοδοτήθηκε ανεξάρτητα από τον οικονομολόγο, μουσικό και πολιτικό Jose Antonio Abreu και έγινε ομοσπονδιακά χρηματοδοτούμενο πρόγραμμα, χάρη σε μία μοναδική ευθυγράμμιση των στόχων της κοινωνικής πολιτικής της Βενεζουέλας και των ομοσπονδιακών πόρων. Το πρόγραμμα αυτό σηματοδοτεί ένα νέο μοντέλο κυβερνητικής υποστήριξης των τεχνών, υπό την προστασία της κοινωνικής και όχι της πολιτισμικής πολιτικής. Αυτό το νέο μοντέλο προγράμματος, που ξεκίνησε και εδραιώθηκε από το El Sistema, θίγει πολλά από τα προβλήματα που παρουσιάζουν οι τομείς της κλασικής μουσικής και της μουσικής παιδείας, συμπεριλαμβανομένης της χρηματοδότησης, της πολιτισμικής σχετικότητας, της ποικιλομορφίας και της βιωσιμότητας, ενώ παράλληλα επιδιώκει να επιφέρει και μια

ευρύτερη κοινωνική αλλαγή. Υπάρχουν περαιτέρω συνέπειες για άλλα προγράμματα κοινωνικής και κοινοτικής ανάπτυξης, πρωτοβουλίες που χρησιμοποιούν την τέχνη και την κοινωνική αλλαγή και άλλους συναφείς τομείς.

Με μια ιστορική ματιά, η πολιτική της Βενεζουέλας, μετά την ανεξαρτητοποίησή της, ξεκίνησε στις αρχές του δέκατου ένατου αιώνα. Ο στρατηγός του επαναστάτη Simon Bolívar, Jose Antonio Paez, πρωτοστάτησε στην απόσχιση της Βενεζουέλας από την Μεγάλη Κολομβία το 1829, σχηματίζοντας μία ολιγαρχική δημοκρατία, η οποία διήρκεσε δεκαέξι χρόνια. Όταν όμως η τιμή του καφέ έπεσε, τη δεκαετία του 1840, η χώρα περιήλθε σε έναν κύκλο τοπικών διαμαχών, για πολιτική κυριαρχία (Blake, 2008). Το δεύτερο μισό του δέκατου ένατου αιώνα και στις αρχές του εικοστού, χαρακτηρίστηκε από μία σειρά δικτατοριών caudillo, με κυριότερους εκπροσώπους τον Antonio Guzman Blanco (1870-1888) και τον Juan Vicente Gomez. Ο Gomez ηγήθηκε με επιτυχία ενός πραξικοπήματος το 1908 και κυβέρνησε την Βενεζουέλα μέχρι τον θάνατό του, το 1935, φέρνοντας την χώρα του στον εικοστό αιώνα με τεράστια οικοδομικά και οικονομικά έργα (Vanden & Prevost, 2011).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1940, υπήρξε μία τριετής περίοδος σημαντικής πολιτικής και οικονομικής μεταρρύθμισης, που ονομάστηκε Trienio. Μεταξύ του 1945 και του 1948, αναδύθηκε ένα δικομματικό πολιτικό σύστημα, μέσα από το οποίο, τελικά, δημιουργήθηκε το Χριστιανοδημοκρατικό Κόμμα (γνωστό με το ακρωνύμιο COPEI), ως αντιστάθμισμα του παλαιότερα ιδρυθέντος Κόμματος Δημοκρατικής Δράσης (AD). Παρά τις μεταρρυθμίσεις αυτές, ο Marcos Perez Jimenez ηγήθηκε επιτυχώς ενός αναίμακτου πραξικοπήματος το 1948, το οποίο τον κατέστησε δικτάτορα μέχρι το 1958. Αφού αναγκάστηκε να εγκαταλείψει τη χώρα, λόγω στρατιωτικών πιέσεων, άρχισε να σταθεροποιείται η δικομματική δημοκρατία. Τα κόμματα COPEI και AD υπέγραψαν, το 1958, την συνθήκη Punto Fijo, η οποία εδραίωσε ένα μοντέλο μετριοπάθειας, συνεργασίας και διαμερισμού της εξουσίας μεταξύ των δύο κομμάτων (Blake, 2008). Την δεκαετία του 1970, η Βενεζουέλα ήταν μία υποδειγματική δημοκρατία, που υλοποιούσε πλήθος αναπτυξιακών σχεδίων, υπό κρατική αιγίδα. Αυτήν ακριβώς την εποχή ιδρύθηκε το El Sistema, χρηματοδοτούμενο αρχικά από την κυβέρνηση της Βενεζουέλας. Ωστόσο, η Βενεζουέλα δεν κατάφερε να γλυτώσει από την οικονομική πίεση της «Χαμένης Δεκαετίας» της Λατινικής Αμερικής, στη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, ως τις αρχές της δεκαετίας του 1990. Η παγκόσμια ύφεση και η πτώση των τιμών του πετρελαίου,

αποστράγγισαν την οικονομία. Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, οι πολίτες απαιτούσαν από τα κόμματα AD και COPEI αλλαγές στην πολιτική, για να αντιμετωπιστεί η συνεχιζόμενη οικονομική κρίση.

Για την Βενεζουέλα, η αλλαγή αυτή επήλθε στο πρόσωπο του νεαρού αλεξιπτωτιστή Hugo Chavez, ο οποίος ηγήθηκε ενός αποτυχημένου πραξικοπήματος και κέρδισε την εθνική αναγνώριση το 1992. Μετά την προεκλογική του εκστρατεία γύρω από τον άξονα των μεταρρυθμίσεων, ο Chavez κέρδισε στις προεδρικές εκλογές το 1998 και το 1999 του δόθηκε προσωρινά το δικαίωμα αναμόρφωσης του συντάγματος. Η πλειονότητα των εκπροσώπων στην Εθνική Συνέλευση Ψηφοφόρων που ακολούθησε – το συνταγματικό συνέδριο – προερχόταν από τον Πατριωτικό Πόλο, το νέο πολιτικό κόμμα του Chavez. Ο Blake (2008), γράφει: «Οι υποστηρικτές του Chavez, έθεσαν έτσι υπό έλεγχο την δημιουργία του αναμορφωμένου συντάγματος που πλαισιώνει την σύγχρονη πολιτική ζωή». Ως αποτέλεσμα, προέκυψε ένα προοδευτικό σύνταγμα που διεύρυνε τα δικαιώματα του γηγενούς πληθυσμού, χρησιμοποιούσε γλώσσα ουδέτερη ως προς το φύλο και δημιούργησε έναν τέταρτο κυβερνητικό κλάδο, αυτόν του ‘πολίτη’. Το νέο σύνταγμα μείωσε επίσης την εξουσία των πολιτικών κομμάτων, δίνοντας ένα τέλος στην κυριαρχία των δύο κομμάτων AD και COPEI, προς όφελος του κόμματος του Chavez, και παρείχε νέους μηχανισμούς για άμεση δημοκρατία.

Όταν συζητείται η ανάπτυξη της Βενεζουέλας, δεν μπορεί να παραλειφθεί η σπουδαιότητα του πετρελαίου – και, κατά συνέπεια, της οικονομίας. Η Βενεζουέλα ελέγχει τις έβδομες μεγαλύτερες πηγές πετρελαίου του πλανήτη μας και τα μεγαλύτερα αποθέματα πετρελαίου στην Λατινική Αμερική. Μετά την εκλογή του, ο Chavez δούλεψε με στόχο την μεταρρύθμιση του τομέα του πετρελαίου, μειώνοντας την παραγωγή και αυξάνοντας τις τιμές. Η κύρια επιχειρηματική συνομοσπονδία στην Βενεζουέλα, η FEDECAMARAS (Federation of Chambers and Associations of Commerce and Production), συγκροτήθηκε το 1944 και τώρα εκπροσωπεί σχεδόν όλους τους τομείς της οικονομίας της χώρας (Blake, 2008). Η FEDECAMARAS, μαζί με το μεγαλύτερο εργατικό σωματείο, το CTV (Confederation of Venezuelan Workers), αντιτάχθηκαν σθεναρά στις μεταρρυθμίσεις της κυβέρνησης Chavez, που θέτουν σε κίνδυνο τις κρατικές κερδοφόρες δομές. Ως απάντηση, ο Chavez οργάνωσε νέα κοινωνικά κινήματα, για υποστήριξη της προεδρίας του. Το 2002, μία δίμηνη απεργία στην πετρελαϊκή βιομηχανία είχε ως αποτέλεσμα ένα μικρής διάρκειας πραξικόπημα κατά του Chavez, στη διάρκεια του οποίου διετέλεσε προσωρινός πρόεδρος

ο Rafael Caldera, πρόεδρος της FETHSAMARAS. Οι πολίτες της Βενεζουέλας απαίτησαν την επιστροφή του Chavez, αφού ο Caldera κατάργησε το σύνταγμα του 1999, διέλυσε την Εθνική Συνέλευση και απέρριψε όλους τους δικαστές του ανώτατου δικαστηρίου της χώρας. Επετράπη στον Chavez να επανέλθει ως πρόεδρος, με καινούργιες εξουσίες για την μεταρρυθμιστική πολιτική του. Το 2005, το πολιτικό κόμμα του Chavez, που ονομαζόταν πλέον Πέμπτο Δημοκρατικό Κίνημα (Fifth Republic Movement – MVR), ήλεγχε όλες τις έδρες της Εθνοσυνέλευσης. Μετά την νίκη του στις εκλογές το 2006, ο Chavez και οι υποστηρικτές του, οι ονομαζόμενοι chavistas, συνέχισαν να εδραιώνουν την εξουσία τους και να προωθούν πολιτικές κοινωνικής μεταρρύθμισης. Όλα τα πολιτικά κόμματα συνενώθηκαν με το MVR, για τη δημιουργία του Ενωμένου Σοσιαλιστικού Κόμματος της Βενεζουέλας. Παρά την ύπαρξη ενός και μόνο κόμματος, οι πολιτικοί της Βενεζουέλας παραμένουν βαθιά διχασμένοι σε δύο πόλους, τους chavista και τους anti-chavista.

Μία υποβόσκουσα θεωρητική φιλοσοφία, την οποία ο Chavez αποκαλούσε «σοσιαλισμό για τον εικοστό πρώτο αιώνα» ή «Μπολιβαρισμό», ωθούσε τις κοινωνικές και πολιτικές του μεταρρυθμίσεις. Το έναυσμα αυτής της φιλοσοφίας, βρίσκεται στις επαναστατικές ιδέες του Bolívar, καθώς και του Μαρξισμού, φιλτραρισμένες όμως μέσα από τον φακό του Chavez, για κοινωνική ενσωμάτωση. Οι Vanden και Prevost (2011) γράφουν ότι ο Chavez επιβεβαίωσε «την αρχή ότι η εφαρμογή οικονομικής πολιτικής δίνει προτεραιότητα στις ανάγκες εκείνων που απειλούνται με αποκλεισμό από τα κοινωνικά οφέλη του πετρελαϊκού εισοδήματος και είναι ευάλωτοι απέναντι στις απρόσωπες δυνάμεις της καπιταλιστικής παγκοσμιοποίησης». Ένα παράδειγμα του Μπολιβαρισμού του Chavez είναι το πρόγραμμά του, Μπολιβαρικές Αποστολές, το οποίο είναι μια σειρά προγραμμάτων για κοινωνική δικαιοσύνη, κοινωνική πρόνοια, προγραμμάτων εκπαιδευτικών, για την καταπολέμηση της φτώχειας, καθώς και στρατολογικών προγραμμάτων, χρηματοδοτούμενων από το Γραφείο του Προέδρου της Βενεζουέλας. Αυτές οι Αποστολές χρησιμοποιούν τεράστια έσοδα που προκύπτουν από την παραγωγή πετρελαίου, για την άμεση χρηματοδότηση προγραμμάτων κατά της φτώχειας, για την κατασκευή κλινικών, για επιδότηση τροφίμων και κατοικιών, καθώς και για την δημιουργία μικρών παραγωγικών συνεταιρισμών. Ο Chavez σχεδίασε αυτά τα προγράμματα ως εναλλακτικές λύσεις απέναντι στα παραδοσιακά συστήματα εκπαίδευσης, περίθαλψης και στέγης, για να δείξει στους δικαιούχους των προγραμμάτων ότι οι πόροι και η υποστήριξη προερχόντουσαν απευθείας από εκείνον. Αξίζει να

σημειωθεί ότι το 2010, η εποπτεία της ορχήστρας FundaMusical Bolivar έφυγε από το υπουργείο κοινωνικών υπηρεσιών και μετακινήθηκε στο Υπουργείο του Γραφείου του Προέδρου της Βενεζουέλας, όταν ο Chavez την ενσωμάτωσε σε μία νέα πολιτισμική Μπολιβαρική Αποστολή για την μουσική.

Το 2013, ο Chavez πέθανε, ενώ ήταν πρόεδρος, μετά από διετή μάχη με τον καρκίνο. Στη διάρκεια της προεδρίας του, ο Chavez δημιούργησε μία λατρεία απέναντι στην προσωπικότητά του, για να εδραιώσει την ίδια του τη δύναμη, αποδυναμώνοντας παράλληλα άλλους κυβερνητικούς θεσμούς και αφήνοντας το Γραφείο του Προέδρου ως τον μόνο, πιο ισχυρό και άκρως λειτουργικό βραχίονα της κυβέρνησης της Βενεζουέλας. Έναν μήνα μετά τον θάνατό του, διεξήχθησαν προεδρικές εκλογές σε μία Βενεζουέλα άκρως πολωμένη, μεταξύ του διαδόχου του Chavez, Nicolás Maduro και του αρχηγού της αντιπολίτευσης, Henrique Capriles. Ο Maduro νίκησε σε αυτές τις εκλογές με το 1,5% των ψήφων, ποσοστό που ελέγχεται επίσημα και ανεξάρτητα, μετά από διαδηλώσεις που έκαναν σε όλη τη χώρα οι anti-chavista. Παρότι ο Maduro ορκίστηκε στις 19 Απριλίου του 2013, ακόμα δεν έχει γίνει ξεκάθαρο το πώς θα ασχοληθεί με την βαθιά πολωμένη χώρα και πώς θα διατηρήσει υπό τον έλεγχό του το πλέον άκρως σημαίνον προεδρικό αξίωμα.

2.3 Η ΕΞΑΠΛΩΣΗ ΤΟΥ ΕΙ ΣΙΣΤΕΜΑ

Πολύ πριν εκλεγεί ο Chavez και μεταρρυθμίσει την πολιτική της Βενεζουέλας, το El Sistema μεταρρυθμίζει τον κόσμο της κλασικής μουσικής. Το σύστημα επεκτάθηκε πέρα από τα σύνορα της FundaMusical Bolivar και της Βενεζουέλας. Το El Sistema ανέπνευσε και άλλα συστήματα εθνικών νεανικών ορχηστρών, στις περισσότερες γειτονικές Λατινοαμερικάνικες χώρες της Βενεζουέλας, καθώς και σε κάποιες χώρες της Καραϊβικής. Στην διάρκεια αυτής της μελέτης, το κίνημα του El Sistema εξαπλώθηκε στο Belize, με την ανακοίνωση ενός νέου δικτύου εθνικών προγραμμάτων σε εξέλιξη. Ιδιαίτερος εύρωστα δίκτυα προγραμμάτων εμπνευσμένων από το El Sistema, έχουν εξαπλωθεί τα τελευταία 20 χρόνια στην Αργεντινή, τη Βραζιλία, την Κολομβία και το Μεξικό. Έχει επίσης εξαπλωθεί το τοπικό υποστηρικτικό δίκτυο Iberorquestas, ώστε να ανταποκριθεί

στις ανάγκες του εύρωστου τομέα προγραμμάτων εμπνευσμένων από το El Sistema, σε όλη την Λατινική Αμερική.

Ένα εξέχον παράδειγμα της τοπικής ανάπτυξης των εμπνευσμένων από το El Sistema προγραμμάτων, είναι το δίκτυο της Κολομβίας, επίσης εμπνευσμένο από το El Sistema, το οποίο ονομάζεται Batuta (η μπαγκέτα του μαέστρου, στα Ισπανικά). Ξεκίνησε πριν περισσότερα από 20 χρόνια, με την βοήθεια του Jose Antonio Abreu, για να αντιμετωπίσει κοινωνικές προκλήσεις παρόμοιες με εκείνες που αντιμετωπίζει το El Sistema στην Βενεζουέλα. Εξελίχθηκε σε ένα εύρωστο δίκτυο, με αρχικό σημείο εστίασης την εκπαίδευση στην παιδική ηλικία, αλλά πρόσφατα επεκτάθηκε ώστε να συμπεριλάβει περισσότερες ορχήστρες νέων και περισσότερα προγράμματα για νέους. Το Batuta είναι το μεγαλύτερο από τα προγράμματα τα εμπνευσμένα από το El Sistema, για την ακρίβεια δεύτερο σε μέγεθος, μετά το πρωτότυπο δίκτυο της Βενεζουέλας (Booth & Tunstall, 2011). Υπάρχουν ελάχιστες βασικές διαφορές μεταξύ των δύο προγραμμάτων. Μεταξύ αυτών, συγκαταλέγεται ένα μίγμα κρατικής και ιδιωτικής χρηματοδότησης, καθώς και μία πιο ανεπτυγμένη υπάρχουσα υποδομή για την κλασική μουσική, στην Κολομβία. Το Batuta είναι επίσης αξιοσημείωτο για την εστίασή του στην εκπαίδευση των δασκάλων και «τρέχει» συνεχώς τέσσερα τοπικά εκπαιδευτικά προγράμματα διδασκαλίας, σύμφωνα με το πρότυπο του προγράμματος Sistema. Σύμφωνα με τον Πρόεδρο του Batuta, Antonio Cuellar (Booth & Tunstall, 2011), το πρόγραμμα εστιάζει σε τρία βασικά στοιχεία της διδασκαλίας: *Το ένα είναι η βελτίωση: βελτιώνονται διαρκώς οι μαθητές σας, καλλιτεχνικά; Το δεύτερο, η ενεργή συμμετοχή: συμμετέχουν ενεργά οι μαθητές σας; Οι οικογένειές τους; Οι κοινότητές τους; Το τρίτο είναι η δεοντολογία: ακολουθείτε πιστά τον ύψιστο κώδικα δεοντολογίας, βαδίζετε σύμφωνα με τον κώδικα Δικαιωμάτων του Παιδιού, της UNICEF; Προβάλλετε με την διδασκαλία σας στους μαθητές αυτούς, αυτό που θέλετε να γίνουν; Αυτό συμπεριλαμβάνει τον καλλιτέχνη, τον δάσκαλο, τον μαθητή, τον πειραματιστή και τον κοινωνικά υπεύθυνο ενήλικα.* Το πρόγραμμα αντιμετωπίζει την εκπαίδευση των δασκάλων σαν επένδυση για το μέλλον, διαθέτει δε πολλά μαθήματα και άριστες πρακτικές, εκτός από εκείνες του πρότυπου προγράμματος και δικτύου της Βενεζουέλας, που λειτουργεί ως έμπνευση. Το Batuta λειτουργεί επίσης και ως παράδειγμα της άκρως επιτυχημένης, παράπλευρης ανάπτυξης προγραμμάτων, που έχει συντελεστεί στην Λατινική Αμερική τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς υπάρχουν προγράμματα εμπνευσμένα από το El Sistema σε όλες σχεδόν τις χώρες της Λατινικής Αμερικής.

Το πλούσιο δίκτυο μη κερδοσκοπικών οργανισμών για τις τέχνες και η ιδιωτική χρηματοδότηση των τεχνών που υπάρχει στις ΗΠΑ, έχει επιτρέψει στην χώρα αυτή να ηγείται της διεθνούς ανάπτυξης του παγκόσμιου τομέα του El Sistema, πέρα από την περιοχή της Λατινικής Αμερικής. Το El Sistema USA, ένας οργανισμός που υποστηρίζει τα εμπνευσμένα από το El Sistema προγράμματα στις ΗΠΑ, ιδρύθηκε το 2009. Επίσης το 2009, ο ιδρυτής του El Sistema, Abreu, πήρε βραβείο TED, το οποίο δίνεται σε εξέχοντα άτομα με δημιουργικά και τολμηρά οράματα που αποσκοπούν να επιφέρουν παγκόσμιες αλλαγές. Αυτό το ύψους 100.000 δολαρίων βραβείο υποστηρίζει την επιθυμία να εμπνεύσει κανείς τον κόσμο και ο Abreu το χρησιμοποίησε για να χρηματοδοτήσει το Ίδρυμα Υποτροφιών Abreu (που τώρα πια ονομάζεται Ίδρυμα Υποτροφιών Sistema), ένα πρόγραμμα με μηδενικά δίδακτρα, το οποίο στεγάζεται στο Ωδείο Νέας Αγγλίας και αφορά μεταπτυχιακούς μουσικούς (Ted Conferences, LLC, 2013). Το Πρόγραμμα Μελών του Sistema είναι ένα επαγγελματικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, σχεδιασμένο για την επιμόρφωση αναδυόμενων ηγετών στον τομέα του El Sistema, οι οποίοι μπορούν στη συνέχεια να τεθούν επικεφαλής σε εμπνευσμένα από το El Sistema προγράμματα ανά τον κόσμο, να διδάξουν σε αυτά και να τα ενισχύσουν. Επίσης, το 2012, το University of Maryland Baltimore (UMBC) συνεργάστηκε με την Baltimore Symphony Orchestra (BSO) για την θέσπιση ενός μονοετούς μεταλυκειακού πτυχίου στον τομέα της Μουσικής Επιχειρηματικότητας, με στόχο επίσης την εκπαίδευση μελλοντικών ηγετών του προγράμματος Sistema. Ομοίως το 2012, μία ομάδα εθελοντών διαχειριστών μη κερδοσκοπικών οργανισμών και ηγετών προγραμμάτων εμπνευσμένων από το El Sistema, συνέπραξαν για την δημιουργία του National Alliance of El Sistema Inspired Programs (NAESIP – Εθνικός Συνασπισμός Προγραμμάτων Εμπνευσμένων από το El Sistema) στις ΗΠΑ, ο οποίος θεσμοθέτησε εσωτερικούς κανονισμούς και εξέλεξε το πρώτο του διοικητικό συμβούλιο στις αρχές του 2013. Αυτός ο συνδρομητικός επαγγελματικός οργανισμός έχει ποικίλη συμμετοχή σε πάνω από 40 προγράμματα εμπνευσμένα από το El Sistema, στις ΗΠΑ. Ο NAESIP ελπίζει να ενισχύσει την υπεράσπιση και την υποστήριξη του τομέα προγραμμάτων του Sistema στις ΗΠΑ.

Πέρα από τις Ηνωμένες Πολιτείες και το αρχικό πρόγραμμα στην Βενεζουέλα, υπάρχουν και κάποια προγράμματα που στηρίζουν την ανάπτυξη του El Sistema ανά τον κόσμο. Το FMSB υποστηρίζει την διεθνή ανάπτυξη, στον βαθμό που αυτό είναι εφικτό και παρακολουθεί κάποια διεθνή προγράμματα, αναρτώντας σχετικούς συνδέσμους στην

ιστοσελίδα του. Το Sistema της Ευρώπης διοργανώνει συγκεντρώσεις ανά τρίμηνο και διατηρεί, στην ιστοσελίδα του, μία λίστα προγραμμάτων στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την Μέση Ανατολή. Πέρα από αυτές τις λίστες και έναν αυξανόμενο αριθμό άρθρων που αναφέρονται σε συγκεκριμένα προγράμματα, δεν υπάρχουν δημόσια διαθέσιμες και ομότιμα αναθεωρημένες πληροφορίες για το διεθνές, εμπνευσμένο από το El Sistema, κίνημα.

Στη διάρκεια της ανάπτυξης του κινήματος, διάφοροι διεθνικοί οργανισμοί υποστήριξαν την ανάπτυξη του εμπνευσμένου από το El Sistema τομέα. Το 1982, ο Abreu έλαβε χρηματοδότηση από την UNESCO, για να φιλοξενήσει έναν παγκοσμίου φήμης κατασκευαστή μουσικών οργάνων, ο οποίος βοήθησε στην ανάπτυξη του δικτύου προγραμμάτων κατασκευής και επισκευής μουσικών οργάνων, τα οποία τώρα στηρίζουν το El Sistema (Booth, 2009). Επίσης, τα τελευταία δέκα χρόνια, οι διεθνείς νομοθέτες και επιμορφωτές, ξεκίνησαν να αναβαθμίζουν την εκπαιδευτική πολιτική, έχοντας κατά νου την καλλιτεχνική εκπαίδευση. Η ΟΥΝΕΣΚΟ πιστεύει πλέον ότι η εκπαίδευση τον εικοστό πρώτο αιώνα θα πρέπει να βασίζεται στην καλλιτεχνική εκπαίδευση, η οποία βοηθά τους σπουδαστές να προσαρμόζονται στις προκλήσεις και τις αλλαγές που απαιτούνται για να καταστεί επιτυχής η εκπαίδευση, καθώς και να τις ενστερνίζονται (Aspin, 2000). Η UNESCO επίσης άρχισε πρόσφατα να διοργανώνει παγκόσμια συνέδρια και άλλες συγκεντρώσεις, για πρωτοβουλίες σχετικές με την καλλιτεχνική εκπαίδευση και με τους επαγγελματίες.

Άλλοι αξιοσημείωτοι διεθνικοί οργανισμοί που υποστηρίζουν το El Sistema σε παγκόσμιο επίπεδο, είναι το Iberorquestas και η International Society for Music Education – ISME. Η ISME διατηρεί μία Υποομάδα Έρευνας για το El Sistema, συγκαλούμενη από την Theodora Stathopoulos από Καναδά και Ελλάδα και υποστηριζόμενη από τον Richard Hallam από Αγγλία και την Graça Mota από Πορτογαλία,. Δημοσιεύουν τακτικά ενημερωτικά δελτία τύπου, για έρευνες και δραστηριότητες σχετικές με το El Sistema. Και άλλες τέτοιες ομάδες βρίσκονται σε εξέλιξη και θα συνεχίσουν να δημιουργούνται, για να αντιμετωπιστούν οι αυξανόμενες ανάγκες του αναδυόμενου διεθνούς τομέα του El Sistema.

2.4 TO ΜΕΛΛΟΝ ΤΟΥ EL SISTEMA

Διαβάζοντας κανείς τα παραπάνω, αυτό που κατά συνέπεια θα σκεφτεί είναι το μέλλον του el Sistema το οποίο προσπάθησε να εξασφαλίσει ο Chavez όσο είχε ακόμη την ιδιότητα του Προέδρου. Οι κοινωνικές μεταρρυθμίσεις που έκανε ο Chavez, υποστηρίζονται πρωταρχικά από το Γραφείο του Προέδρου. Και άλλα εδραιωμένα προγράμματα κοινωνικής ανάπτυξης, όπως το El Sistema, περιήλθαν στην δικαιοδοσία του Προεδρικού Γραφείου, ώστε να αυξηθεί το ύψος της χρηματοδότησης και οι πιθανότητες υλοποίησης, ως μέρος του εγχειρήματος του Chavez, Μπολιβαρικές Αποστολές. Όταν πέθανε ο Chavez, υπήρξε κάποιος προβληματισμός όσον αφορά την σταθερότητα των προγραμμάτων που θα υποστήριζαν αναρίθμητοι μελλοντικοί πρόεδροι, αν και ο τρέχων πρόεδρος, ο Maduro, κατέυνασε τις αρχικές ανησυχίες υποστηρίζοντας την μεγάλη επέκταση του El Sistema στην Βενεζουέλα.

Τον Ιανουάριο, στο πλαίσιο των εναρκτήριων δράσεων που έχασε ο Chavez λόγω προβλημάτων υγείας, ο Abreu, ο Dudamel και η κορυφαία ορχήστρα FMSB, έδωσαν μία συναυλία προς τιμήν της υγείας του Chavez. Ο Abreu εξέφρασε την αλληλεγγύη του προς τον Chavez, ενώ ο πρώην αντιπρόεδρος και νεοεκλεγείς πρόεδρος Maduro, υποσχέθηκε να συνεχίσει την επέκταση του El Sistema (Baker, 2013). Ο Baker γράφει: «Αυτή η ενθουσιώδης επίδειξη υποστήριξης στον Chavez, μέχρι και την εισαγωγή της λέξης ‘επαναστατική’, θεωρήθηκε υπερβολική για πολλούς από την άλλη πλευρά του πολιτικού φάσματος». Την ίδια στιγμή, οι *chavistas* επέκριναν τον Abreu επειδή συναντήθηκε με μουσικούς από την Βενεζουέλα, που επέκριναν την προεδρία Chavez. Ακόμα περισσότερο, ο Dudamel διεύθυνε αυτήν ακριβώς την ορχήστρα στην κηδεία του Chavez, τον Μάρτιο του 2013. Μετά από χρόνια προσεκτικής πολιτικής ισορροπίας στην Βενεζουέλα, ο ιδρυτής του El Sistema, ο Abreu, έκανε δύο άκρως δημόσιες και πολιτικές κινήσεις, υποστηρίζοντας τον Chavez στο τέλος της ζωής του. Σύμφωνα με τον Baker (2013), αυτές οι συμπεριφορές αποκαλύπτουν τη συμφωνία μεταξύ El Sistema και κυβέρνησης, όπου η κρατική υποστήριξη ανταλλάσσεται με χρηματοδότηση και υποστήριξη του προγράμματος.

Μία από τις τελευταίες ενέργειες του Chavez, με την ιδιότητα του Προέδρου, ήταν ο διορισμός ενός κυβερνητικού διευθυντή για την εξασφάλιση ηγεσίας που θα φρόντιζε για την συνέχιση του El Sistema. Το άτομο αυτό υποτίθεται ότι διαμεσολαβεί μεταξύ της

κυβέρνησης και του προγράμματος, με απώτερο σκοπό να εξυπηρετεί τις ανάγκες του El Sistema. Επιπροσθέτως, τα ποσά του προϋπολογισμού του El Sistema και των δανείων για τα μεγάλα του εγχειρήματα διανέμονται σε δολάρια ΗΠΑ, παρέχοντας έτσι ένα επίπεδο οικονομικής σταθερότητας, σε σύγκριση με την παγκόσμια αγορά.

Ανεξαρτήτως της αβεβαιότητας που απειλεί την Βενεζουέλα και, ως εκ τούτου, την συνέχιση της ανάπτυξης του El Sistema, το πρότυπο πρόγραμμα θεωρείται ότι θα συνεχίσει να εμπνέει ποικίλες εφαρμογές, στους τομείς της πολιτισμικής και της κοινωνικής ανάπτυξης. Η πρόσφατη ραγδαία ανάπτυξη προγραμμάτων εμπνευσμένων από το El Sistema σε όλο τον κόσμο, επιβεβαιώνει την ευρεία δυνατότητα εφαρμογής και την δημοτικότητα του πρότυπου προγράμματος El Sistema. Διατυπώνοντας το επιχείρημα ότι η μουσική και οι τέχνες μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να αντιμετωπίσουν πλατιά κοινωνικά και κοινοτικά θέματα, το νέο πρότυπο παρέχει μεγαλύτερη πρόσβαση σε χρηματοδοτήσεις πέρα από τους παραδοσιακούς πολιτισμικούς πόρους, που συνεχίζουν να συμβάλλουν στο σύγχρονο οικονομικό περιβάλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η ΑΝΤΙΘΕΤΗ ΟΠΤΙΚΗ-ΑΦΙΣΒΗΤΗΣΕΙΣ ΤΟΥ EL SISTEMA

Το El Sistema είναι ένα έργο μεγάλης κλίμακας, ηγεμονικό στη Βενεζουέλα και με παγκόσμιες φιλοδοξίες, υπό την ηγεσία ενός σημαντικού δημόσιου προσώπου. Όπως προαναφέρθηκε (κεφ.2), ετήσια ξοδεύονται εκατοντάδες εκατομμύρια δολάρια για τη λειτουργία του. Για πολλούς αποτελεί ήδη μια μεγάλη ιστορία επιτυχίας της κλασικής μουσικής, και γρήγορα γίνεται κυρίαρχο πρότυπο για μια κοινωνικά προσανατολισμένη μουσική εκπαίδευση. Η αυξημένη προσοχή σε αυτές τις κοινωνικές πτυχές της μουσικής εκπαίδευσης είναι αναγκαία και συνοδεύεται από την αναδιάρθρωση των συμβατικών πρακτικών της θεσμικής μουσικής εκπαίδευσης του παρελθόντος, αυτές τις οποίες οι ακαδημαϊκοί έχουν επικρίνει εκτενώς τα τελευταία χρόνια, γνωστοποιώντας πως αυτό είναι μια διαδοχική και επαναλαμβανόμενη ιεραρχική μέθοδος, με επίκεντρο τον δάσκαλο (βλ.κεφ1).

Κατά συνέχεια των παραπάνω, η γρήγορη διάδοση του el Sistema ανά τον κόσμο, έχει σημαντικές συνέπειες για τη μουσική εκπαίδευση στο σύνολό της και ως εκ τούτου αξίζει μια κριτική προσέγγιση και μια προσεκτική εξέταση από τους μελετητές. Σύμφωνα με τη Bull (2016), ο τεράστιος ενθουσιασμός για το El Sistema ως ένα πρόγραμμα ανά τον κόσμο μπορεί να θεωρηθεί ως μια απάντηση πως ζούμε σε μια άνιση κοινωνία.

Υπάρχουν όμως σημεία που το σύστημα έχει προκαλέσει κριτικό σχολιασμό. Ο πρώην συνάδελφος του Abreu και ο σημερινός σχολιαστής του Sistema, Jonathan Govias σημείωσε μια τάση προς το να χάσει κανείς την άποψη του, να πέσει στη παγίδα της προπαγάνδας ή να είναι αδικαιολόγητα παθιασμένος. Το El Sistema έχει αποτελέσει αντικείμενο αμέτρητων άρθρων εφημερίδων, blog, ντοκιμαντέρ, τηλεοπτικών προγραμμάτων, ακόμη και πολλών βιβλίων, όμως τα περισσότερα από αυτά είναι πανηγυρικά και εορταστικά χωρίς καμία πρόθεση κριτική προσέγγισης (Baker, 2016).

Διαπιστώνεται πως η επιστημονική έρευνα που υποβλήθηκε από ομότιμους για την υποστήριξη του El Sistema είναι πολύ περιορισμένη. Οι περισσότεροι θετικοί σχολιασμοί που έχουν γίνει, δεν είναι ακαδημαϊκοί και παράγονται κυρίως από δημοσιογράφους ή δικηγόρους και εκπροσώπους των οργανισμών Sistema (Baker, 2016). Ένα σημαντικό σκέλος σε αυτό το ειδικό θέμα, είναι η αντίληψη του El Sistema ως ένα πρόγραμμα που είναι εγγενώς και ιδεολογικά προβληματικό, παρά μια καλή ιδέα που έχει πραγματοποιηθεί

σε συνθήκες φτώχειας. Αν μια τέτοια προσέγγιση πρέπει να θεωρηθεί ως μια μορφή εκπαίδευσης για την κοινωνική δικαιοσύνη στον εικοστό πρώτο αιώνα είναι ανοικτή για πολλή συζήτηση. Πράγματι, η σχέση μεταξύ του El Sistema και της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν είναι απλή.

Σε πρόσφατη έρευνα του Baker (2016) αναφέρεται ότι η προσέγγιση του El Sistema μεταχειρίζεται τη μουσική παιδεία ως εργαλείο λιγότερο κοινωνικής δικαιοσύνης και περισσότερο μιας καπιταλιστικής ανάπτυξης. Είναι χαρακτηριστικό πως έχει ελκύσει μεγάλο ενδιαφέρον από τις τράπεζες - και τις δύο διεθνείς τράπεζες ανάπτυξης όπως της IDB και της CAF (Rosabal-Coto, Logan), αλλά και της Bancaribe, Τράπεζα της Βενεζουέλας που χορηγεί το El Sistema και της οποίας ο πρόεδρος δήλωσε ότι "μεταξύ των δύο μας, του El Sistema και της τράπεζάς μας, είδαμε από την πρώτη μέρα να συγκλίνουν με εξαιρετικά σαφή τρόπο οι αξίες" (Borzacchini 2010). Με αυτή την οπτική, θα αποτελέσει μικρή έκπληξη το φαινόμενο να βρεθούν προγράμματα του Sistema στο εξωτερικό τα οποία έχουν αγκαλιάσει με ενθουσιασμό οι επιχειρήσεις και οι οικονομικοί οργανισμοί. Κάτω από τη γλώσσα της κοινωνικής δράσης βρίσκεται ένα πρόγραμμα που είναι φανερά ελκυστικό και διαμορφωμένο από το επιχειρηματικό ήθος.

Έτσι, υπάρχουν ερωτηματικά για το εάν ένα πρόγραμμα, το οποίο έχει σχεδιαστεί κυρίως για να προσφέρει ένα πρόγραμμα σπουδών που βασίζεται στην απόδοση έργων ορχηστρικής μουσικής, είναι συμβατό με τις ιδέες της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτό τον προβληματισμό τον θέτει σε πρόσφατο άρθρο της και η Bull (2016) αναφέροντας πως ενώ οι αξιολογήσεις των προγραμμάτων εμπνευσμένων από το el Sistema στο Ηνωμένο Βασίλειο έχουν βρει ένα ευρύ φάσμα θετικών αποτελεσμάτων, θα πρέπει να εξεταστούν οι ευρύτερες κοινωνικές επιπτώσεις τους.

Κατά τη Bull θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός πως η κλασική ορχηστρική μουσική, έχει το μειονέκτημα να συνδέεται στενά με γούστα και αξίες της μεσαίας τάξης. Θα ανταμείψει λοιπόν εκείνους που είναι ήδη εγκλωβισμένοι σε αυτό το σύστημα αξιών και μπορεί να τιμωρήσει όσους έχουν διαφορετικές αξίες. Επίσης μειώνει την ικανότητα της μουσικής και της εκπαίδευσης να γίνουν μια σφαίρα του δυνατού -να δημιουργήσουν κόσμους που μέχρι τώρα κάποιος μόνο φανταζόταν. Τα προγράμματα εμπνευσμένα από το el Sistema, για πολλούς μπορούν να θεωρηθούν η απάντηση στη διαβίωση σε μια άνιση κοινωνία. Παρόλα αυτά διαπιστώνεται πως συχνά καταλήγουν να ενισχύουν την ίδια την

ανισότητα τονίζοντας τους λόγους για τους οποίους είναι οι άνθρωποι φτωχοί, και πως οι λόγοι αυτοί οφείλονται στη συμπεριφορά τους και στην κουλτούρα τους. (Bull, 2016).

Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό να δοθεί προσοχή στην έλλειψη αποδεικτικών στοιχείων ότι τα ορχηστρικά προγράμματα προσφέρουν κάποιο ιδιαίτερο όφελος. Χαρακτηριστικά ο Jacqui Cameron, διευθυντής εκπαίδευσης της In Harmony Opera North επισημαίνει, πως ένα από τα προγράμματά τους που προσφέρει μόνο διδασκαλία τραγουδιών είχε συγκρίσιμα αποτελέσματα με τα ορχηστρικά προγράμματα (Cameron 2015). Αυτό εγείρει το ερώτημα για το ποιά είναι στην πραγματικότητα τα οφέλη της εμπειρίας μιας ορχήστρας στα παιδιά.

Επιπλέον, συχνά στα ορχηστρικά προγράμματα συμβαίνει να τονίζεται η μετάδοση και η αναπαραγωγή των υφιστάμενων γνώσεων και όχι η δημιουργικότητα. Τα περισσότερα από αυτά είναι αφιερωμένα στην εκτέλεση παρά στη σύνθεση, τον αυτοσχεδιασμό, την οργάνωση ή την ανάπτυξη της ακουστικής παρατήρησης ενώ παράλληλα περιθωριοποιούν τη συζήτηση για ευρύτερα κοινωνικά και πολιτιστικά ζητήματα. Έτσι υπό το πρίσμα της ιστορίας της μουσικής εκπαίδευσης, το El Sistema φαίνεται λιγότερο επαναστατικό και περισσότερο μια αντίστροφη αναπαράσταση των ήδη υπάρχουσών μεθόδων. Με τα λόγια του Fink, είναι μια επίσκεψη του φαντάσματος των δωματίων των ορχηστρών των δημοσίων σχολείων του παρελθόντος (Fink, 2016). Ο Simon Rattle πιστεύει πως το El Sistema, είναι "το μέλλον της μουσικής", στην πραγματικότητα όμως είναι μια επιστροφή στο παρελθόν, προκαλώντας σημαντικά ερωτήματα σχετικά με τις πολυάριθμες προσπάθειες να "μεταμοσχευθεί" το σύστημα στο Ηνωμένο Βασίλειο. Χαρακτηριστικά ο Baker αναφέρει: "Όπως μου είπε ένας μουσικός της Βενεζουέλας, "αν θέλουν να αντιγράψουν το El Sistema στη Σκωτία, πρέπει να φωνάζουν στα παιδιά και να τους πουν ότι είναι άχρηστοι".

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να αναφερθεί το άρθρο του Geoff Baker, καθηγητή μουσικής και διευθυντή του Ινστιτούτου Μουσικών Ερευνών στην εφημερίδα "the guardian" το Νοέμβριο του 2014. Σε αυτό το άρθρο ο Baker αναφέρει: "εμπνευσμένος από τις "ροζ" εικόνες, πήγα στη Βενεζουέλα για να αναζητήσω το μυστικό του προγράμματος. Αλλά προς μεγάλη μου έκπληξη, οι μουσικοί της Βενεζουέλας και οι πολιτιστικοί παρατηρητές μου είπαν ιδιωτικά για ένα διαφορετικό σύστημα, το οποίο δεν έμοιαζε με την συναισθηματική ιστορία που έλεγε το ινστιτούτο και τα διεθνή μέσα

μαζικής ενημέρωσης.". Ο Baker διαπίστωσε πως υπάρχει μεγάλη απόσταση μεταξύ αυτού που συμβαίνει στην πραγματικότητα και αυτού που προβάλλουν οι υποστηρικτές του συστήματος.

Κατά συνέπεια των παραπάνω, ο ιδρυτής Χοσέ Αντόνιο Αμπρέου συγκρίθηκε στον Τύπο της Βενεζουέλας με τον Μακιαβέλι και είχε πάρει τον τίτλο «Ο δράκος της φιλανθρωπίας». Στο άρθρο όμως υποστηρίζεται πως ένας πρώην πολιτικός, είχε σαφώς φιλοδοξίες πέρα από τη μουσική σφαίρα. Ως μαέστρος, ο Abreu συνέθεσε τον αυταρχικό μαέστρο και τοποθετούσε την πειθαρχία πάνω από όλα. Επιπλέον, ακόμα και από τους κορυφαίους καλλιτέχνες του, το σύνθημα του el Sistema "tocar y luchar (να παίζεις και να παλεύεις)" έγινε "να παίζεις και να πληρωθείς".

Στο εξωτερικό το σύστημα θεωρείται ως φάρος κοινωνικής δικαιοσύνης. Όμως κατά της έρευνα του Baker, βρέθηκε πως υπήρξαν πολυάριθμοι ισχυρισμοί περί παρατυπιών γύρω από τις οικονομικές υποθέσεις του συστήματος ενώ ακούστηκαν και ισχυρισμοί για σεξουαλική κακοποίηση και σχέσεις μεταξύ δασκάλων και σπουδαστών.

Επιπλέον, στο ίδιο άρθρο, διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι μουσικοί προέρχονταν από τα μεσαία επίπεδα της κοινωνίας και αμφισβητήθηκε ότι πολλά παιδιά τα οποία προέρχονταν από πραγματικά υποβαθμισμένες οικογένειες, θα παρέμεναν σε ένα τόσο απαιτητικό πρόγραμμα. Ο Gustavo Dudamel, περιγράφει την ορχήστρα ως "ένα όμορφο πρότυπο για μια κοινωνία". Οι άλλοι μουσικοί της ορχήστρας όμως, χαρακτήρισαν το σύστημα ως ένα μοντέλο "της απόλυτης τυραννίας. Μια κοινωνία όπου κάποιος θα σου πει πάντα τι να κάνεις Θα οργανωθεί, φυσικά, επειδή έχεις κάποιον με πολλή δύναμη που σου λέει τι ακριβώς πρέπει να κάνεις καθώς επίσης και πως να κρατάς το στόμα σου κλειστό".

Κατά τη βιβλιογραφική έρευνα της παρούσας διατριβής, βρέθηκαν πρόσφατα άρθρα τα οποία πλαισιώνουν ένα συνέδριο με τίτλο "Το El Sistema και οι Εναλλακτικές: Η κοινωνική δράση μέσω της μουσικής σε μια κριτική προοπτική". Το συνέδριο αυτό διοργανώθηκε τον Απρίλιο του 2015 στο Λονδίνο σε συνεργασία με το Institute of Latin American Studies, το Latin American Music Seminar, και το Humanities & Arts Research Centre (Royal Holloway, University of London) και σκοπό να αντιμετωπίσει αυτό το κενό. Στο εισαγωγικό άρθρο του συνεδρίου, διερευνώνται τρία θέματα τα οποία προέκυψαν από τα έγγραφα της διάσκεψης. Αυτά είναι η κοινωνική δικαιοσύνη, η ιστορία και οι

πολιτικές. Πιο συγκεκριμένα, κάποιες από τις πτυχές τις κριτικής των άρθρων είναι η ανισότητα, ο νεοφιλελευθερισμός, η ελιτιστική προοπτική και η μη τεκμηρίωση (επιστημονικά) των θετικών αποτελεσμάτων του συστήματος. Στη συνέχεια του άρθρου, θα αναφερθούμε εκτεταμένα σε αυτά.

Το πρώτο ειδικό ζήτημα, αυτό της κοινωνικής δικαιοσύνης το οποίο έχει τεθεί και παραπάνω στο κεφάλαιο. Έτσι το αν μια τέτοια προσέγγιση σαν αυτή του *el Sistema*, πρέπει να θεωρηθεί ως μια μορφή εκπαίδευσης για την κοινωνική δικαιοσύνη στον εικοστό πρώτο αιώνα χρειάζεται πολύ σκέψη και συζήτηση. Πράγματι, η σχέση μεταξύ του *El Sistema* και της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν είναι απλή. Το πρόγραμμα έχει τις ρίζες του σε μια ορχήστρα η οποία ιδρύθηκε σε ένα ωδείο του Καρακάς και δημιουργήθηκε με σκοπό να προσφέρει στη Βενεζουέλα περισσότερους νέους κλασσικούς μουσικούς και να τους προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής σε εκδηλώσεις. Αρχικά, δεν υπήρχε κάποιος στόχος ο οποίος σχετιζόταν με την κοινωνική δικαιοσύνη. Η προτεραιότητα ήταν να ενισχυθεί η κλασική μουσική σκηνή της χώρας. Στο πέρασμα του χρόνου, οι στόχοι του άρχισαν να εκφράζονται σε διαφορετικό επίπεδο. Έτσι τίθονταν πάνω απ' όλα η κοινωνική ένταξη και ο σχηματισμός των πολιτών, στο βαθμό που τώρα περιγράφεται ως ένα κοινωνικό πρόγραμμα το οποίο στοχεύει σε χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικές ομάδες σε ορισμένες περιοχές γύρω από το Καρακάς. Ωστόσο, η ίδια η κατάρτιση από μόνη της δεν έχει συγκρίσιμες αλλαγές για να ευθυγραμμιστεί με τις σύγχρονες ιδέες για την εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη. Πράγματι, το πρόγραμμα σπάνια χρησιμοποιεί αυτόν τον όρο, προτιμώντας τον πιο ασαφές και λιγότερο προκλητικό, αυτόν της "κοινωνικής ένταξης" και της "κοινωνικής δράσης". Στην πραγματικότητα, ο Abreu απέρριψε δημόσια την ιδέα της οικονομικής δικαιοσύνης, δηλώνοντας πως οι πλούσιοι έχουν καθήκον στους φτωχούς, οι οποίοι δεν θα πληρώσουν ποτέ οικονομικά αλλά μπορούν να πληρώσουν κοινωνικά. Το να στερήσουν τους φτωχούς από την ομορφιά της υψηλότερης τέχνης είναι μια τρομερή μορφή καταπίεσης (Vulliamy 2015).

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που προκύπτει είναι αυτό της ιστορίας και καταδεικνύει ότι το *El Sistema* μπορεί να κατανοηθεί σαφέστερα τοποθετώντας το σε ένα ιστορικό πλαίσιο, είτε πρόκειται για ρομαντικές ιδεαλιστικές απόψεις της κλασσικής μουσικής (Fink, 2016), είτε για την ανάπτυξη της μουσικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη του 19ου αιώνα (πχ Bull, Kuuse, Lindgren και Skåreus), είτε για πολιτική σκέψη από τον

Διαφωτισμό (πχ Logan). Επιπλέον, ο συνδυασμός της ευρωπαϊκής μουσικής και του El Sistema καθώς επίσης και η προσηλυτιστική προσέγγιση, προκαλεί τη σύγκριση με την αποικιακή εποχή (πχ Rosabal-Coto). Το πρόγραμμα έχει ξεχωριστές και ευδιάκριτες απόψεις, αυτές της "μουσικής κατάκτησης" της Λατινικής Αμερικής από τον δέκατο έκτο αιώνα, όταν οι κληρικοί άρχισαν να ιδρύουν σχολεία τα οποία δίδασκαν τη μουσική ως βασικό θέμα (Baker 2008). Σκοπός τους ήταν να ενσταλάξουν στον εγχώριο πληθυσμό αυτό που οι Ισπανοί αποκαλούσαν τάξη, χριστιανισμό και πολιτισμό. Το El Sistema μπορεί να θεωρηθεί ως μέρος μιας προσπάθειας πεντακοσίων ετών από την κοινωνική ελίτ της Λατινικής Αμερικής που σκοπό είχε να «εκπολιτισθεί» ή να «βελτιωθεί» κανείς κοινωνικά ή εθνικά μέσω μιας ευρωπαϊκής μουσικής εκπαίδευσης.

Πιο συγκεκριμένα, το El Sistema απεικονίζεται ευρέως ως ένα επαναστατικό κοινωνικό έργο. Στην πραγματικότητα όμως, αντικατοπτρίζονται φθαρμένες και σε ορισμένες περιπτώσεις σαφώς αμαυρωμένες σκέψεις σχετικά με τη μουσική εκπαίδευση και την κοινωνική ανάπτυξη. Πρόκειται για ένα παραδοσιακό ιεραρχικό πρόγραμμα, με επίκεντρο τον δάσκαλο, επικεντρωμένο στην επαναλαμβανόμενη μάθηση και απόδοση. Οι ρίζες του πηγαίνουν ακόμη πιο πίσω, στην ισπανική κατάκτηση της Αμερικής, όταν οι ιεραπόστολοι χρησιμοποίησαν την εκπαίδευση στην ευρωπαϊκή μουσική ως μέσο μετατροπής και «εκπολιτισμού» του ιθαγενούς πληθυσμού. Αυτοί αποτέλεσαν προδρόμους προγραμμάτων κοινωνικού ελέγχου και όχι χειραφέτησης.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθούν τα λόγια του Abreu, ο οποίος δήλωσε: "Ως εκπαιδευτικός, σκέφτηκα περισσότερο σχετικά με την πειθαρχία παρά για τη μουσική". Με τους υπεύθυνους του προγράμματος και τους συνηγόρους να εστιάζουν στο ζήτημα της φτώχειας, η πρόθεση πειθαρχίας των φτωχών είναι φανερή. Ως εκ τούτου, το πρόγραμμα πλέκεται μέσω της μουσικής εκπαίδευσης για αιώνες, ακόμη και χιλιετίες και το ενδιαφέρον του κινείται γύρω από τον τρόπο ελέγχου της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας (Baker 2016) σαν ένα εργαλείο βιοπολιτικής (Guazina 2011).

Ένα ακόμη σημαντικό ζήτημα που αναδύεται είναι αυτό των πολιτικών του προγράμματος. Η κεντρική θέση των πολιτικών είναι κατανοητή, όχι μόνο λόγω της αστάθειας και της έντονα πολωμένης κατάστασης στη Βενεζουέλα σήμερα, αλλά και λόγω της πορείας της σταδιοδρομίας του ιδρυτή του El Sistema. Ο Abreu ξεκίνησε την πολιτική του συμμετοχή στις αρχές της δεκαετίας του '60 με τους μελλοντικούς αρχιτέκτονες του

Νεοφιλελευθερισμού της Βενεζουέλας. Έγινε μέλος κοινοβουλευτικού αντιπροσώπου το 1964 και συνέχισε να υπηρετήσει ως υπουργός πολιτισμού στη νεοφιλελεύθερη διοίκηση του Carlos Andrés Pérez από το 1989 έως το 1993. Την τελευταία δεκαετία, ωστόσο, έχει σφυρηλατήσει όλο και πιο στενούς δεσμούς με τους σοσιαλιστές προέδρους Hugo Chávez και Nicolás Maduro, και τον El Sistema τώρα λειτουργεί από το γραφείο του Προέδρου. Έτσι ο Abreu ξεκίνησε έναν έλεγχο και από τις δύο πλευρές του πολιτικού φάσματος στη Βενεζουέλα, με δημόσια συζήτηση εκτεινόμενη γύρω από τη σχέση του προγράμματος με τη Βολιβιανή Επανάσταση και το ρόλο των δημόσιων σχέσεων της ορχήστρας για την κυβέρνηση στο εξωτερικό. Ωστόσο, αυτό το ιδιαίτερο ζήτημα έχει διαφορετική οπτική γωνία, εστιάζοντας στην πολιτική ιδεολογία που υποστηρίζει το πρόγραμμα (που αναγνωρίζεται ως νεοφιλελευθερισμός) και στα ζητήματα της τάξης, της φτώχειας και της ανισότητας. Όπως προαναφέρθηκε (κεφ 2.4) ο Abreu εξέφρασε την αλληλεγγύη του προς τον Chavez η οποία θεωρήθηκε υπερβολική από την άλλη πλευρά του πολιτικού φάσματος ενώ ταυτόχρονα οι chavistas επέκριναν τον Abreu για συνεργασία με τους αντιπάλους. Σύμφωνα με τον Baker (2013), είναι προφανές πως υπάρχει συμφωνία μεταξύ του El Sistema και της κυβέρνησης, όπου η κρατική υποστήριξη ανταλλάσσεται με χρηματοδότηση και υποστήριξη του προγράμματος.

Η θέση του Abreu είναι ότι ο κόσμος υποφέρει όχι από οικονομική ή κοινωνική κρίση, αλλά από πνευματική. και πιστεύει ότι για να αντιμετωπιστεί μια τέτοια κρίση, μόνο η τέχνη και η θρησκεία μπορούν να δώσουν σωστές απαντήσεις στην ανθρωπότητα. Σε μια τηλεοπτική συνέντευξη, εξήγησε το όραμά του για την κοινωνική δράση μέσω της μουσικής. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως το El Sistema σπάει τον φαύλο κύκλο της φτώχειας επειδή ένα παιδί με βιολί αρχίζει να γίνεται πνευματικά πλούσιο. Όταν έχει τρία χρόνια μουσικής εκπαίδευσης πίσω του, παίζει Μότσαρτ, Χάιντν, παρακολουθεί μια όπερα, αυτό το παιδί δεν είναι πλέον φτωχό, επιδιώκει να αφήσει πίσω του τη φτώχεια και να καταλήξει να τη νικήσει. Αυτή η άποψη του Abreu σίγουρα αποτελεί ένα απομονωμένο παράδειγμα που απέχει πολύ από την αλήθεια.

Στο όραμα του Abreu, όχι μόνο οι φτωχοί στιγματίζονται (καθώς λείπουν ο πολιτισμός και η ταυτότητα), αλλά τα διαρθρωτικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν (οι ευρείες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες) παραλείπονται εξαιτίας των προβλημάτων (όπως η υποτιθέμενη έλλειψη φιλοδοξίας) που μπορεί ενδεχομένως να λυθούν παίζοντας σε μια ορχήστρα. Οι ορισμοί της φτώχειας του Abreu λειτουργούν για

να δικαιολογήσουν την επέκταση του El Sistema, αλλά συνεπάγονται υποβάθμιση της οικονομικής και υλικής πραγματικότητας (Logan, 2015).

Ο Abreu δεν εκφράζει την ανησυχία του για τις ευρύτερες δομές της ανισότητας (το χάσμα μεταξύ πλούσιων και φτωχών), ή για τις κοινοτικές στρατηγικές για την καταπολέμησή τους. Πράγματι, μακριά από τέτοιες δομές αντιμετώπισης, το El Sistema τις αναδημιουργεί πραγματικά. Η θεμελιώδης μονάδα του είναι η ορχήστρα, μια στρωματοποιημένη, ιεραρχική, μικροσκοπική κοινωνία. Ομοίως, σε ένα εθνικό επίπεδο υπάρχει μια πυραμίδα των ορχηστρών, με τις τοπικές παιδικές ορχήστρες στο κάτω μέρος και τα διεθνή τουριστικά συγκροτήματα στην κορυφή. Τα άτομα μπορούν να κινηθούν μέσα στις μικρο- ή μακρο- δομές, αλλά χωρίς να τις ενοχλούν. Στην ορχήστρα Simón Bolívar, εκείνοι οι οποίοι βρίσκονται στην κορυφή της πυραμίδας, απολαμβάνουν εξαιρετικά προνόμια (πολύ υψηλούς μισθούς, όργανα κορυφαίας κλίμακας, παγκόσμιες εκδρομές). Εκείνοι οι οποίοι βρίσκονται στο κάτω μέρος, βιώνουν σημαντικές δυσχέρειες (οικονομική και υλική έλλειψη, κακές εγκαταστάσεις). Από αυτή την οπτική το El Sistema υποδηλώνει μια κοινωνία ακραίων ανισοτήτων, στην οποία το "υψηλό" 1% απολαμβάνει δυσανάλογο μερίδιο των παροχών. Η κατασκευή και συντήρηση αυτής της ανισότητας είναι θεμελιώδους σημασίας για το πρόγραμμα, το οποίο αυτό το χρησιμοποιεί ως κίνητρο για το ατομική αλλά και την κοινωνική αναρρίχηση.

Επιπλέον, σε εθνική κλίμακα, το El Sistema αντιπροσωπεύει ένα παράλληλο μουσικό εκπαιδευτικό σύστημα, ξεχωριστό από τα δημόσια σχολεία και τα ωδεία, χρησιμοποιώντας ένα μίγμα από δημόσια και ιδιωτική χρηματοδότηση και λειτουργώντας αποτελεσματικά σε ιδιωτικά χέρια. Μόνο ένα μικρό ποσοστό των παιδιών της Βενεζουέλας έχει πρόσβαση στην εκπαίδευση που παρέχει το El Sistema και μια μικρή ελίτ μέσα σε αυτό το μικρό κλάσμα ευνοείται δυσανάλογα. Υπό αυτό το πρίσμα, το πρόγραμμα για τον Logan (2015), είναι "μια θεαματική πράξη υποστήριξης στη δομημένη ανισότητα του σχολείου". Γιατί είναι αυτό σημαντικό; Επειδή οι αναπτυξιακές υπηρεσίες και οι εμπειρογνώμονες υποστηρίζουν όλο και περισσότερο ότι η φτώχεια και η ανισότητα πρέπει να εξεταστούν από κοινού ή ακόμη πως η ανισότητα είναι πλέον υψηλότερη προτεραιότητα.

Η ιδέα ότι η φτώχεια είναι συνέπεια των διαρθρωτικών ανισοτήτων ήταν ευρέως αποδεκτή στις τρεις δεκαετίες μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Η άνοδος του

νεοφιλελευθερισμού όμως, έδειξε το διαχωρισμό αυτών των δύο προβλημάτων και την εστίαση του στο πρώτο (Rittich 2002, Judt 2011, Davutoğlu 2013). Από την υιοθέτηση του θέματος της φτώχειας από την Παγκόσμιας Τράπεζα το 1972 στην Washington Consensus για τους Αναπτυξιακούς Στόχους της Χιλιετίας, η φτώχεια ήταν υψηλή στην ημερήσια διάταξη, αλλά η διαρθρωτική ανισότητα δεν ήταν (Talwar 2004).

Βασιζόμενοι τόσο στην πρόσφατη σκέψη της ανάπτυξης όσο και στα κοινωνικοδημοκρατικά ιδεώδη, λοιπόν, υπάρχουν βάσιμοι λόγοι για να διερωτηθεί κανείς κατά πόσο ένα πρόγραμμα που δημιουργήθηκε πάνω από τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες ως ένα εξαιρετικά διαστρωματωμένο από άποψη δομής ανισότητας, και λειτουργούσε τελευταία περισσότερο υπό την αιγίδα της κοινωνικής ένταξης, χρησιμεύει ως αποτελεσματικό πρότυπο για την κοινωνική εξέλιξη σήμερα. Θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς αν το πρόγραμμα μπορεί στην πραγματικότητα να είναι αντιπαραγωγικό στην καταπολέμηση της φτώχειας. Ακόμα και αν το σύστημα μπορεί στην πραγματικότητα να μειώσει την υλική φτώχεια (πράγμα που φαίνεται αμφισβητήσιμο) είτε με τα "βουντού" του, είτε με την "ταχυδακτυλουργική" (Fink, 2016) οικονομολογική δουλειά και τη μουσική και πνευματική αρμονία, θα μπορούσε να ειπωθεί πως αυτό που δίνει με το ένα χέρι, το παίρνει με το άλλο, αναπαράγοντας την ανισότητα μέσω της εκπαίδευσης.

Οι επίσημες αξιολογήσεις προγραμμάτων εμπνευσμένων από το El Sistema, πέρα από την Βενεζουέλα, έχουν παρουσιάσει μια γενικώς θετική εικόνα, αλλά είναι μία εικόνα που ο Logan (2015) ανοιχτά αμφισβητεί, ισχυριζόμενος ότι τέτοιες αξιολογήσεις ταιριάζουν γάντι με το περιβάλλον του Sistema και τις νεοφιλελεύθερες βάσεις του. Δημοσιευμένη ακαδημαϊκή έρευνα, καθώς και δημόσιες αλλά και ιδιωτικές ανακοινώσεις, παραπέμπουν σε μια πιο αμφιλεγόμενη εικόνα από αυτό που παρουσιάζουν οι επίσημες αναφορές. Υπάρχει επομένως μια πιεστική ανάγκη για συζήτηση σε ζητήματα όπως η διάκριση μεταξύ συμβουλευτικών κρίσεων και ακαδημαϊκής έρευνας, τις μεθόδους που εφαρμόζουν αυτές οι δύο και την πιθανώς θολή γραμμή μεταξύ αξιολόγησης και υπεράσπισης.

Η ιδέα της ψευδαίσθησης και της συγκάλυψης διατρέχει άρθρο του Owen Logan (2016), το οποίο αποτελεί μια πολιτικοοικονομική κριτική του El Sistema στην Βενεζουέλα και στη Σκωτία. Στο άρθρο υποστηρίζεται πως το πρόγραμμα που

εφαρμόζεται αν και καλύπτεται κάτω από ένα “πολιτιστικό μανδύα”, είναι στην πραγματικότητα η κοινωνική αδικία με την μορφή της διαρθρωτικής ανισότητας. Ο Logan επισημαίνει την ψευδαίσθηση ότι το El Sistema προσφέρει μια επαναστατική ατζέντα και το τοποθετεί ως εχθρό της ισότητας. Η εργασία του υπογραμμίζει μια σειρά θεμάτων που το El Sistema κρύβει κάτω από το χαλί. Κατά την άποψή του, το El Sistema είναι μη-ρεαλιστικό γιατί καλύπτει αυτά που οι ρεαλιστές καθιστούν φανερά, όπως την εκμετάλλευση και τις δομικές αιτίες της φτώχειας. Για τον Logan το El Sistema, "μετατρέπει την μουσική σε ένα πέπλο πολιτισμού που καλύπτει τις αποτυχίες του κράτους και τις άβολες αλήθειες της καθημερινότητας" και το άρθρο του είναι ένα κάλεσμα ώστε το πέπλο αυτό να αποκαλύψει πως στην πραγματικότητα είναι ένας υπηρέτης του νεοφιλελευθερισμού – και να το σηκώσουμε ώστε να αντικρίσουμε τα κοινωνικοοικονομικά προβλήματα που καλύπτει.

Ο Dobson (2016), πρώην δάσκαλος σε πρόγραμμα εμπνευσμένο από το Sistema, καθώς και σε κατασκηνώσεις προσφύγων σε Παλαιστινιακά εδάφη, κάνει λόγο περί υπερβολικής ρητορικής και μιας έμφασης στην επίδειξη ενός ενθουσιασμού. Η Bull (2016) αναφέρει “συχνές προτροπές σε νέους ανθρώπους να δείξουν χαρά που ξεκάθαρα δεν ένιωθαν”. Στο El Sistema, αυτή η επίδειξη παίζει ρόλο ζωτικής σημασίας στο να εμπνεύσει χρηματοδότες και να δημιουργήσει θετικό αντίκτυπο. Και τα δύο αυτά έχει βοηθήσει η έλλειψη αποδείξεων αποτελεσματικότητας.

Τα ντοκιμαντέρ επίσης, υπήρξαν κεντρικό στοιχείο στην εξάπλωση του Sistema. Παρότι τέτοιες ταινίες έχουν ακροθιγώς συζητηθεί από τους Fink, Logan και Rosabal-Coto, αποτελούν κεντρικό προβληματισμό για τους Anna-Karin Kuuse, Monica Lindgren, και Eva Skåreus (2015). Η ανάλυση αυτών των συγγραφέων για τις θεατρικές κατασκευές σε δύο μικρού μήκους ταινίες του El Sistema επισημαίνει ότι τέτοια κείμενα είναι συχνά σχεδιασμένα ώστε να πείθουν, παρά απλώς να καταγράφουν. Παρόλα αυτά, συχνά τέτοιες ταινίες λανθασμένα προσλαμβάνονται ως αξιόπιστη έρευνα, ακόμη και σε ακαδημαϊκές δημοσιεύσεις. (Baker, 2016). Ενώ άλλοι συγγραφείς έχουν καταγράψει έναν σκεπτικισμό προς τέτοια μέσα (π.χ Wald 2011), οι συγκεκριμένοι συγγραφείς εστιάζουν στην αφήγηση, την ρητορική και τις δραματουργικές στρατηγικές και εξερευνούν την κατασκευή των μουσικών και κοινωνικών σχέσεων στις ταινίες. Μια μεσσιανική ρητορική και μια ιδεαλιστική οπτική της μουσικής ως αντικείμενο παρά ως διαδικασία, μπορεί να εξυπηρετεί την δικαιολόγηση των παρεμβάσεων του προγράμματος, αλλά έχει επίσης

σημαντικές παρενέργειες, όπως τον στιγματισμό του κόσμου εκτός του El Sistema ως ατελούς/ελλιπούς. Οι συγγραφείς συμπεραίνουν ότι “οι ταινίες μεταδίδουν και στηρίζονται πάνω σε έναν αριθμό αμφισβητούμενων ιδεών περί μουσικής, παιδείας και κοινωνίας.” και ότι τα ντοκιμαντέρ που ορίζουν την μουσική παιδεία “ως αγαθοεργία και οδό προς τη σωτηρία βρίσκονται πιο κοντά στην αισθητική διαλεκτική που αναπτύχθηκε τον 19ο αιώνα παρά στην σύγχρονη διαλεκτική περί των κοινωνικά τιθέμενων νοηματικών δραστηριοτήτων.

Στο σύγγραμμά του ο Robert Fink (2016) ισχυρίζεται ότι η φαντασίωση μιας πειθαρχημένης ορχηστρικής μουσικής ως κοινωνική δικαιοσύνη και αρμονία δεν προέκυψε μόνο από “ένα από τα πιο αρμονικά μέρη στη γη” αλλά έχει γίνει ένα ισχυρό διαφημιστικό εργαλείο για έναν αυστηρά επιχειρηματικό οργανισμό, τη Φιλαρμονική του Dudamel του Los Angeles της οποίας οι οργανωτικές πρακτικές, είναι αυτές της νεοφιλελεύθερης ελίτ. Κάτω από τον έντονο επιφανειακό ριζοσπαστισμό του μαέστρου, βρίσκεται η έντονη τάση των πολύ παλαιών ιδεολογιών της Ευρωπαϊκής κλασικής μουσικής και η μουσική αρμονία τάσσεται σε υπηρεσία ως μέσο ελέγχου. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι στην καρδιά του το El Sistema είναι μια συντηρητική πολιτική ιδεολογία, ενταγμένη σε ένα εκπαιδευτικά και κοινωνικά επαναστατικό πλαίσιο.

Γιατί τέτοιες αντιθέσεις τραβούν όμως τόσο λίγο την προσοχή; Μια απάντηση είναι η αναπαραγωγή μιας πιθανής προπαγάνδας του El Sistema στα διεθνή μέσα, με την μορφή ρεπορτάζ, το οποίο ο Toronyi-Lalic (2012) περιέγραψε ως “αλόγιστο ξέπλυμα” (unthinking whitewashing) στο οποίο “ελάχιστοι θεωρούν ορθό να εκφράσουν ακόμη και τις πιο βασικές απορίες”. Ο Fink (2016) ωστόσο προτείνει μία άλλη απάντηση: Το El Sistema, χτίζεται πάνω στην “επιδεξιότητα του Abreu, πάνω από όλα στα συνεχή ξεγλιστρήματα του ανάμεσα στον υλικό και ιδεατό χώρο – τα οποία αποσκοπούν στο να μπερδέψουν τους παρατηρητές. Ο Abreu εμφανίζεται εδώ ως αρχέτυπο πολιτικού του “μαγικού” πετρελαίο-κράτους της Βενεζουέλας, αφήνοντας το κοινό άναυδο με διαδοχικά φαινομενικά θαύματα. Παρόλα αυτά, όπως ο Fink σημειώνει, χρειάζονται δύο για ένα μαγικό τρικ, και ο Abreu, ο μάγος χρειάζεται ένα κοινό, κατά προτίμηση κάποιον που συνδυάζει περιορισμένη γνώση και επιθυμία να πειστεί. Αυτή λοιπόν είναι σε μεγάλο βαθμό η πρόσληψη του El Sistema στις ΗΠΑ.

Ο ισχυρισμός του Fink βοηθά να εξηγήσουμε πώς το El Sistema απέκτησε παγκόσμια φήμη στηριζόμενο στους ισχυρισμούς μια θαυμαστής επιτυχίας παρά την απουσία οποιασδήποτε βάσιμης έρευνας που να τους στηρίζει. Πράγματι, όπως αναφέρει ο Logan, η τάχιστα εξάπλωση του προγράμματος συνέπεσε με μια απότομη αύξηση της εγκληματικότητας στη Βενεζουέλα – μια άβολη αλήθεια, δεδομένης της ακλόνητης πίστης του Abreu ότι “ οι ορχήστρες και οι χορωδίες είναι εξαιρετικά αποτελεσματικά όργανα ενάντια στη βία” (Wakin, 2012). Με δεδομένη την έλλειψη αξιόπιστων ευρημάτων ή εξήγησης για την άμεση αντιστοίχιση ανάμεσα στον υλικό και ιδεατό χώρο, το El Sistema λειτουργεί αποτελεσματικά ως σύστημα πίστης. Όντως η λειτουργία αυτού του προγράμματος μουσικής εκπαίδευσης ως μια θρησκευτική παράδοση έχει παρατηρηθεί από πολλούς, καθώς επίσης ο “αποστολικός” τόνος και η θέρμη κάποιων υπερασπιστών του Sistema (π.χ. Allan et al. 2010, Wakin 2012).

Ο Nicolas Dobson (2016) έχει ικανό υπόβαθρο για να κριτικάρει κάποια από τα προβλήματα που παραλείπονται σε επίσημες κρίσεις και στην δημόσια συζήτηση γύρω από τέτοια προγράμματα καθώς υπήρξε πρώην δάσκαλος σε ένα πρόγραμμα εμπνευσμένο από την Sistema, αλλά και σε στρατόπεδα προσφύγων στα Παλαιστινιακά εδάφη. Ο Dobson προσφέρει ένα απολογισμό εκ των έσω βασισμένο στις προσωπικές του εμπειρίες και προσλαμβάνουσες, προσφέροντας ένα πολύτιμο παράθυρο στις λεπτομερείς της πρακτικής που εμπνέονται από το Sistema και μια αφορμή για περαιτέρω κριτική σκέψη και θεωρητική επεξεργασία. Το άρθρο του αποτελεί μια λεπτομερή ανάλυση των πρακτικών, συζητήσεων και κειμένων του προγράμματος τα οποία αποκαλύπτουν περίπλοκες συνδέσεις και πιέσεις πίσω από απλές δηλώσεις όπως την “υιοθέτηση” του El Sistema από άλλα εθνικά περιβάλλοντα. Το πρόγραμμα δεσμεύεται στην τήρηση των μεθόδων του El Sistema, όπως την εκπαίδευση νέων μουσικών, ωστόσο αφορά και σε παιδαγωγικές ιδέες και μεθόδους που έρχονται σε αντίθεση με αυτές, αφήνοντάς ένα κενό, μεταξύ δημοκρατικότητας και απολυταρχίας, μεταξύ μιας συζήτησης με επίκεντρο το παιδί και μιας εκμάθησης με επίκεντρο τον δάσκαλο, μιας σιωπηλής κριτικής και μιας δημόσιας υπακοής στο αυθεντικό Βενεζουελανικό μοντέλο. μιας επιθυμίας για πάθος και μιας προσέγγισης που το υποδαυλίζει συστηματικά.

Η Anna Bull (2016), μια μουσικός ορχήστρας που στράφηκε στην ακαδημία υπογραμμίζει ότι η εμφάνιση του El Sistema στην Ευρώπη την τελευταία δεκαετία είναι στην πραγματικότητα η επιστροφή ιδεών και πρακτικών που προήλθαν από εκεί πολύ

παλιά, έτσι η κατανόηση αυτών των Ευρωπαϊκών ριζών αποτελεί ύψιστη προτεραιότητα. Εξερευνά την προ-ιστορία του μεσσιανικού λόγου του El Sistema σκιαγραφώντας τις συνδέσεις μεταξύ της Μ. Βρετανίας του 19ου αιώνα, και του El Sistema του 21ου αιώνα. Το κεντρικό σημείο για την Bull, ωστόσο είναι οι δυναμική της νεαρής ορχήστρας, υπό το πρίσμα του φύλου, της φυλής και πάνω από όλα της τάξης. Το σημείο εκκίνησης για αυτή είναι ότι “η κλασική μουσική στην Μ. Βρετανία καταναλώνεται και ασκείται από τις μεσαίες και ανώτερες τάξεις αλλά χρησιμοποιείται ως πρόγραμμα κοινωνικής δράσης για παιδιά της εργατικής τάξης και παιδιά νέων γονέων”, και αναλύει την πρακτική της κλασικής μουσικής ως έναν μηχανισμό για την αναπαραγωγή των αξιών της αστικής τάξης.

Σε αυτό συμφωνούν αρκετοί ακόμη ερευνητές. Η Bull βλέπει επίσης τα προγράμματα Sistema ως συνδεδεμένα με τον νεοφιλελευθερισμό, ως προγράμματα που προωθούν την κοινωνική κινητικότητα, που νομιμοποιούν και ενισχύουν την ανισότητα. Απηχώντας τον Logan (2015), σημειώνει ότι στο τέλος του 19ου αιώνα, καθώς τα κορίτσια των χαμηλών-μεσαίων στρωμάτων έδιναν εξετάσεις πιάνου, τα αδέρφια τους εντάσσονταν σε ομάδες προσκόπων. Το El Sistema μοιάζει ως μια απρόσμενη σύνθεση των δύο. "Να είστε χαρούμενοι" μάθαιναν οι πρόσκοποι. Εν τω μεταξύ, σε νεαρές ορχήστρες, "οι προτροπές από ενήλικες "να δείχνετε ότι περνάτε καλά" ήταν σύνηθες ενώ γύρω μου έβλεπα εξουθενωμένα σώματα, σβησμένες εκφράσεις, μέσα σε μια γενική πεσμένη ενέργεια, μια ενόχληση και ανία".

Ο Guillermo Rosabal-Coto (2016) προσφέρει μια διαφορετικού είδους φωνή εκ των έσω. Μια κριτική ματιά εκ των έσω της Λατινικής Αμερικής και της ακαδημαϊκής της έρευνας στη μουσική παιδεία. Η μάκρο-ανάλυση του για το πρόγραμμα El Sistema της Κόστα Ρίκα, SINEM, συμπίπτει με άλλες στην σκιαγράφηση της συμμόρφωσης του μοντέλου με τον νεοφιλελευθερισμό, ωστόσο εδώ η εστίαση βρίσκεται αυστηρά στις διαδικασίες της αποικιοκρατίας και της νεο-αποικιοκρατίας. Ο Rosabal-Coto, σκιαγραφεί τις συνδέσεις από την Ισπανική πολιτισμική αποικιοκρατία το χτίσιμο του έθνους-ελίτ τον 19ο αιώνα, την νεο-αποικιοκρατία του τέλους του 20ου και το πρόγραμμα SINEM που στοχεύει να διαμορφώσει παραγωγικούς εργαζομένους παρά ενεργούς πολίτες. Ωστόσο η Κόστα Ρίκα προσφέρει επίσης μουσική παιδεία στα δημόσια σχολεία, και μια πρόσφατη αναθεώρηση του προγράμματος σπουδών και την παιδαγωγική της τα έφεραν πολύ πιο κοντά στην σύγχρονη παιδαγωγική έρευνα της μουσικής.

Συμπερασματικά, το El Sistema είναι ένα ευρείας κλίμακας πρόγραμμα με παγκόσμιες βλέψεις που κυριαρχεί στην Βενεζουέλα, υπό την ηγεσία ενός δημοσίου προσώπου με επιρροή και με εκατοντάδες εκατομμύρια δολάρια προς χρήση. Από πολλούς θεωρείται ήδη μια ιστορία επιτυχίας στην κλασική μουσική και μετατρέπεται τάχιστα σε κυρίαρχο παράδειγμα μουσικής παιδείας με κοινωνικό προσανατολισμό. Άλλοι πάλι έχουν αντίθετη άποψη υποστηρίζοντας πως το El Sistema αναβιώνει την ιδέα ότι η μουσική παιδεία αφορά πρωτίστως στην πειθαρχία. Ότι το να είσαι μουσικός ισοδυναμεί με την εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου. Ότι οι συμφωνικές ορχήστρες αποτελούν το αποκορύφωμα της συλλογικής μουσικής δημιουργίας και ότι όταν οι άνθρωποι δημιουργούν μουσική μαζί, αυτόματα προκύπτει θετική δράση. Στηρίζεται σε μεσσιανική ρητορική – την ιδέα του να σώσεις τους φτωχούς μέσω της μετάδοσης μια υψηλής τέχνης – η οποία έχει τεθεί ως προβληματισμός από τους μελετητές (Vaugois 2007). Προωθεί επίσης την ιδέα της ακριβής μουσικής εκπαίδευσης που απαιτεί σημαντική κυβερνητική ή και ιδιωτική χρηματοδότηση παρά της βιώσιμης (μουσικής εκπαίδευσης).

Κανείς δεν αμφισβητεί πως παράγει κάποια εντυπωσιακά μουσικά αποτελέσματα, ωστόσο στην πορεία αυτή εμφανίζει κάποιες από τις πιο ανησυχητικές όψεις της μουσικής παιδείας. Τέλος, δείχνει ελάχιστο ενδιαφέρον για την έρευνα ή την κριτική σκέψη στην μαζική εκπαίδευση. Προσφέρει ελάχιστο χρόνο για ανοιχτή και ελεύθερη διαβούλευση γύρω από την παιδαγωγική, το πρόγραμμα σπουδών ή την εκπαίδευση πάνω στην κοινωνική δικαιοσύνη, το οποίο σημαίνει πως προσαρμόζεται αργά, και από άποψη παιδαγωγικής έχει χάσει έδαφος στις εξελίξεις πάνω στη μουσική παιδεία αλλού στην Λατινική Αμερική και όχι μόνο.

Η παρούσα άνθησή του συνεπώς έχει σημαντικές συνέπειες στην μουσική εκπαίδευση συνολικά, και ως εκ τούτου, αξίζει κριτικής ενασχόλησης και σχολαστικού ελέγχου από τους ακαδημαϊκούς. Το αυξημένο ενδιαφέρον στις κοινωνικές πλευρές της μουσικής παιδείας είναι φυσικά καλοδεχούμενο, ωστόσο, συνοδεύεται από την επαναφορά συμβατικών πρακτικών του παρελθόντος στη μουσική, πρακτικών που οι μελετητές έχουν κριτικάρει εκτεταμένα τα τελευταία χρόνια. Η εκμάθησή τους είναι επαναλαμβανόμενη, με ιεραρχία και τον καθηγητή στο επίκεντρο. Δίνει έμφαση στην μετάδοση και "αποθήκευση" της υπάρχουσας γνώσης παρά στην δημιουργικότητα. Είναι προσανατολισμένη περισσότερο στην εκτέλεση παρά στην σύνθεση, τον αυτοσχεδιασμό, την ακρόαση. Οριοθετεί την συζήτηση στα όρια των κοινωνικών ζητημάτων. Υπό το φως

της ιστορίας της μουσικής παιδείας, το El Sistema εμφανίζεται λιγότερο ως επανάσταση και περισσότερο ως “αντι-μεταρρύθμιση”.

Αποτελεί λοιπόν μια πολύ σημαντική προτεραιότητα και προς το δημόσιο συμφέρον, να ελέγχουν το El Sistema και τα παρακλάδια του. Μουσικοί και ιδρύματα συχνά ισχυρίζονται ότι είναι νεωτεριστές και ριζοσπάστες. και οι μελετητές έχουν τον σημαίνοντα ρόλο του να εξετάσουν με κριτικό τρόπο τέτοιους ισχυρισμούς (Born, 1995). Εφόσον δεν ευσταθούν, υπάρχουν παράμετροι, πέραν της απλής παράθεσης μια ακριβούς εικόνας, όσο σημαντική και αν αποτελεί αυτή από μόνη της. Προβλήματα με τέτοιου είδους μοντέλα, ίσως έχουν ήδη εντοπιστεί και έχουν προταθεί και συζητηθεί οι κατάλληλες λύσεις, Αυτό συγκεκριμένα ισχύει για το El Sistema και οι μελετητές ήδη ασχολούνται παραγωγικά με τα προβλήματα της εκπαίδευσης σε μεγάλη κλίμακα (π.χ Kratus 2007, Green 2008, Davis 2011, Williams 2011 κ.α).

Τα προβλήματα που εγείρονται από το El Sistema δεν είναι νέα, και έρευνα για λύσεις διεξάγεται εδώ και καιρό. Αυτό που είναι απαραίτητο είναι η θέληση να κοιτάξουμε πέρα από την υπεράσπιση και την αντιπροσώπευση του El Sistema στα μέσα και να σκεφτούμε πιο κριτικά πάνω στο τι κρύβεται από πίσω. Στη συνέχεια, άλλες δίοδοι προς μια καλύτερη και κοινωνικά δίκαιη μουσική παιδεία, μέσω μιας πλούσιας έρευνας και διαθέσιμων πρακτικών μπορούν εύκολα να βρεθούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο όρος πολυπολιτισμικότητα (multiculturalism) δηλώνει ότι σε μία κοινωνία συνυπάρχουν διάφορες κοινωνικές ομάδες διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης και ότι αυτές οι ομάδες καταφέρνουν και συμβιώνουν. Ως όρος χρησιμοποιήθηκε κατά πρώτον και κυριότερα στις ΗΠΑ, την Αυστραλία, την Αγγλία και τον Καναδά.

Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει το Ινστιτούτο για τα δικαιώματα, την ισότητα και την ετερότητα (2011), «η Πολυπολιτισμικότητα έχει διαφορετικές σημασίες. Στο επίπεδο της συλλογικότητας και των κοινωνικών ομάδων, σημαίνει εκτίμηση, αποδοχή ή προαγωγή πολλαπλών πολιτισμών με βάση τη δημογραφική σύνθεση του πληθυσμού σε μια χώρα-περιοχή, συνήθως στο πλαίσιο του σχολείου, στην οικονομία, στις πόλεις, στα έθνη. Με αυτήν την έννοια η πολυπολιτισμικότητα πλησιάζει στην έννοια του σεβασμού στη διαφορετικότητα. Επίσης ως όρος περιγράφει την εσωτερική κατάσταση των προσώπων που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες, επειδή πχ. έχουν επηρεαστεί βαθιά από περισσότερες κουλτούρες, γλώσσες, σε περισσότερα πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η πολυπολιτισμικότητα ως μωσαϊκό από (ισότιμες) κουλτούρες με διατήρηση της διαφοράς και διακριτών κοινωνικών χώρων, συχνά αντιπαρατέθηκε στην αφομοίωση (όταν για την ισότιμη ένταξη απαιτείται το νέο μέλος να καταστεί απολύτως όμοιο και να ενστερνιστεί τις αξίες της πλειοψηφίας) και στην κοινωνική ένταξη (ισότιμη πρόσβαση των μειονοτικών ομάδων σε ευκαιρίες, αγαθά και υπηρεσίες που απολαμβάνει η πλειοψηφία). Συχνά μάλιστα η πολυπολιτισμικότητα υιοθετήθηκε ως επίσημη πολιτική σε διάφορες χώρες του δυτικού κόσμου από το 1970 και έπειτα για διαφορετικούς λόγους, και συχνά απέναντι στο πραγματικό γεγονός της ραγδαίας εθνοτικής, θρησκευτικής και πολιτισμικής διαφοροποίησης του πληθυσμού τους, ενώ είχαν διαμορφωθεί ως έθνη-κράτη με ενιαία εθνική ταυτότητα κατά το 18ο και 19ο αιώνα (Ινστιτούτο για τα δικαιώματα, την ισότητα και την ετερότητα).

Στη σημερινή εποχή το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας αφορά ολόκληρο τον πλανήτη και όχι μόνο κάποια τμήματα του (Γκότοβος, 2002). Είναι σημαντικό να γίνει κατανοητή η διάκριση ανάμεσα στην πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική κοινωνία,

καθώς τα όρια μεταξύ των δύο όρων δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Η διαπολιτισμική κοινωνία προϋποθέτει την πολυπολιτισμική αλλά δεν απορρέει από αυτήν. Ουσιαστικά, η πολυπολιτισμική κοινωνία είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμική το ζητούμενο, καθώς ο πρώτος όρος αναφέρεται στην κοινωνική πραγματικότητα και την εξέλιξη της και ο δεύτερος σε μια σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων. Η πολυπολιτισμική κοινωνία παραπέμπει στην κατάρριψη του μύθου των ομοιογενών εθνών κρατών και στην εμφάνιση διακριτών κοινοτήτων που διαφέρουν από τον πλειοψηφικό πληθυσμό ως προς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Banks, 2012). Αντίθετα, η διαπολιτισμική κοινωνία αναφέρεται στην επίτευξη αλληλεπίδρασης και συνεργασίας αυτών των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997). Πρόκειται για τον συσχετισμό που αναπτύσσεται μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών που συνυπάρχουν (Ζωγράφου, 2003). Σύμφωνα με τον Μάρκου, ο όρος "πολυπολιτισμικότητα" χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της, ενώ ο όρος "διαπολιτισμικότητα" για να δηλώσει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών/μεταναστευτικών ομάδων (Μάρκου, 1991).

Σε γενικές γραμμές, στην Ευρώπη ο όρος διαπολιτισμικότητα είναι περισσότερο κανονιστικός, ενώ ο όρος πολυπολιτισμικότητα είναι κυρίως αναλυτικός. Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι: η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτήν (Μάρκου, 1996β).

Οι κοινωνίες όλο και πιο συχνά καλούνται να βρουν τρόπους συμφιλίωσης της ενότητας και της διαφορετικότητας που εμφανίζονται στους κόλπους τους και καλλιέργειας της αίσθησης του ανήκειν σε ένα κοινό σύνολο σεβόμενοι τις πολιτισμικές διαφορές. Ο προβληματισμός που αναπτύσσεται αφορά το πώς μπορεί να αναπτυχθεί μία κοινή ταυτότητα σε μία χώρα όταν απαρτίζεται από άτομα με διαφορετική αντίληψη και θεώρηση του κόσμου (Καρακατσάνη, 2004). Το βασικό ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσο είναι εφικτή μία αρμονική συνύπαρξη ατόμων που διαθέτουν κάποια υπαρκτά γνωρίσματα (πχ ικανότητες, αξίες, προσανατολισμούς, συνήθειες, ορισμούς, παραδοχές, ρουτίνες) από κοινού με άλλους, με τους οποίους μοιράζονται την ίδια πολιτισμική ταυτότητα (Γκότοβος, 2002). Πρόκειται για ένα κοινό τρόπο αντίληψης του κόσμου, ο

οποίος χαράσσει σύνορα και τους ενώνει ή τους χωρίζει με τους άλλους ανθρώπους (Χρυσόχοου, 2004). Ένα ακόμη βασικό ερώτημα που εγείρεται αφορά την εκπαίδευση και συγκεκριμένα τον τρόπο με τον οποίο δύναται να επιτύχει γέφυρες επικοινωνίας μεταξύ της κυρίαρχης και μειονοτικής ομάδας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2012).

Σε μία τέτοια υπαρκτή κατάσταση η εκπαίδευση πρέπει να παίζει ένα καθοριστικό ρόλο για την αγωγή και την κοινωνικοποίηση των νέων μαθητών, ώστε να μπορέσουν να συνυπάρξουν σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Βασικός στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να είναι η αναγνώριση της διαφορετικότητας και η αντιμετώπισή της μέσα από την εκπαιδευτική ισότητα ανάμεσα στις ομάδες, οι οποίες διαφοροποιούνται ως προς τη φυλή, την κοινωνική τάξη, το γένος, ή οποιαδήποτε άλλη ιδιαιτερότητα (Banks & Banks, 1997b). Το παιδί μαθαίνοντας για τον πολιτισμό και την παράδοσή του, ενισχύει την αυτοαντίληψή του και βελτιώνει τη σχολική του επίδοση με αποτέλεσμα να εξασφαλίζεται η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η γνώση και η εκτίμηση επίσης του πολιτισμού των άλλων θα περιορίσει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις έναντι των ατόμων που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά από την κυρίαρχη ομάδα (Μάρκου, 1997).

4.1 ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η έννοια «πολυπολιτισμικός» χαρακτηρίζει μια άμεσα αντιληπτή κοινωνική κατάσταση, όπου οι διαδικασίες οι οποίες έχουν δρομολογηθεί επηρεάζονται από την περιθωριοποίηση ορισμένων ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από εκείνο που ισχύει ευρύτερα. Αντίθετα, ο επιθετικός προσδιορισμός «διαπολιτισμικός» πρέπει να χρησιμοποιείται για το χαρακτηρισμό παιδαγωγικών, πολιτισμικών και κοινωνικών αντιλήψεων και συναφών στόχων (Hohmann, 1983). Υπάρχουν βέβαια και ερευνητές που χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμικότητα» για να αναλύσουν και να περιγράψουν, από τη μια πλευρά, αυτή την πολυπολιτισμική κατάσταση και για να διατυπώσουν, από την άλλη, τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής (Porscher, 1979).

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση δέχεται ότι «η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ενθαρρύνει τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και των ιστορικών στοιχείων των διάφορων εθνικών ομάδων

και τονίζει την ενότητα μέσα από την διαφορετικότητα» (Μαρκου 1997). Το Συμβούλιο της Ευρώπης το 1986 ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση "ως την αρχή που διαπερνάει το σχολικό πρόγραμμα, αλλά και ως τη δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία" (Γεωργογιάννης 1999).

Σύμφωνα με την Παλαιολόγου (2005), η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται ως μια φυσική αντίδραση σε μια προφανή κοινωνική ανομοιομορφία. Σε αυτή τη βάση χρειάζεται μια επιθετική μορφωτική προσπάθεια της κοινωνίας για να βασίσει το μέλλον της στην ενσωμάτωση και όχι στην αντιπαράθεση. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να κατανοήσουμε τον ξένο μαθητή ανάμεσα στους συμμαθητές του. Ο χαρακτηρισμός "ξένος" είναι ένας φανταστικός καταλογισμός και όχι ουσιώδες χαρακτηριστικό ατόμων ή ομάδων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επομένως δεν στοχεύει στο να εξηγεί κάθε φορά τον "ξένο" προσφέροντας γνώσεις γι' αυτόν, αλλά να του αφήνει εκείνη τη δυνατότητα εξέλιξης, αντιφατικότητας και αινιγματικότητας στην οποία ο ξένος έχει δικαίωμα όπως και εμείς για τον εαυτό μας. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η ατομικότητα βρίσκει την ταυτότητά της κατά τη διάρκεια της σχέσης της με το διαφορετικό (Hunfeld, 2000).

Η "πολυπολιτισμική εκπαίδευση" κατά τον Banks (1998) έχει πέντε διαστάσεις. Η πρώτη είναι αυτή της ενσωμάτωσης (Integratıon). Κατά τον Banks είναι η αρχή γιατί από εκεί "ξεκινήσαμε" όπως αναφέρει. Ξεκίνησαν από το να βάζουν Αφροαμερικανούς, Μεξικάνους Αμερικάνους και Ασιάτες Αμερικάνους στο πρόγραμμα σπουδών.

Η κατασκευή γνώσης (knowledge construction) αποτελεί τη δεύτερη διάσταση και εστιάζει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Εδώ οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν, να διερευνήσουν και να καθορίσουν τις σιωπηρές πολιτιστικές υποθέσεις και τα πλαίσια των σχέσεων και των προοπτικών αυτών που διδάσκουν. Με άλλα λόγια, βοηθούν τα παιδιά να καταλάβουν.

Η τρίτη διάσταση είναι η δίκαιη παιδαγωγική (equity pedagogy). Με την παιδαγωγική ισοτιμία, εννοείται ότι οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν τις μεθόδους τους για να καταστήσουν ικανά τα παιδιά να αποδέχονται πως είναι από διαφορετικές φυλετικές ομάδες και να επιτύχουν και όλες εξίσου.

Η τέταρτη διάσταση έχει να κάνει με τη μείωση των προκαταλήψεων (prejudice reduction). Η έρευνα δείχνει ότι η εφηβική προκατάληψη είναι πολύ πραγματική και ότι τα παιδιά έρχονται στο σχολείο με προκαταλήψεις προς διαφορετικές ομάδες. Σε αυτό, κατά τον Banks πρέπει να δώσουν σημασία. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, είτε διδάσκουν μαθηματικά είτε φυσική ή κοινωνικές σπουδές. Θα πρέπει να εργαστούν για τη μείωση των προκαταλήψεων στην τάξη και κατά συνέπεια θα πρέπει να χρησιμοποιούν μεθόδους για να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν πιο θετικές φυλετικές συμπεριφορές.

Η τελευταία διάσταση αναφέρεται στην ενδυνάμωση της σχολικής κουλτούρας και της κοινωνικής κατασκευής. (empowering school culture and social structure). Εδώ ο Banks εστιάζει συγκεκριμένα όχι μόνο στο άτομο, αλλά στο σύνολο της σχολικής κουλτούρας έτσι ώστε να την καταστήσουν πιο δίκαιη.

Για όλα τα παραπάνω ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικής σημασίας και είναι ένας ρόλος με μια τεράστια ευθύνη τόσο για τη διαχείριση των διδακτικών μεθόδων, όσο και για τη διαχείριση των καταστάσεων. Έτσι τρία είναι τα βασικά πράγματα τα οποία οι δάσκαλοι θα πρέπει να έχουν στο νου τους. Τη γνώση (knowledge), τη φροντίδα (care) και τη δράση (act). "Νομίζω ότι πρέπει να γνωρίζουμε, να φροντίζουμε και να ενεργούμε, γιατί νομίζω ότι με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να βοηθήσουμε να μετασχηματιστούμε οι ίδιοι και κατά συνέπεια να βοηθήσουμε να μεταμορφωθεί ο κόσμος". (Banks, 1998).

4.2 ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι δημιούργημα του ύστερου 20ού αιώνα. Αποτελεί μια «ομπρέλα» υπό την οποία συγκεντρώνονται ποικίλα ζητήματα των μουσικών σπουδών (Norman, 1999), από το ενδιαφέρον για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση (Green, 1983), ως τη διερεύνηση του περιεχομένου του μαθήματος της μουσικής.

Οι τέχνες θεωρούμε ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη και την ενίσχυση της προσωπικότητας των ανθρώπων και ιδιαίτερα των νέων, που πάνω στα στοιχεία του πολιτισμού τους οικοδομούν την ταυτότητά τους. Με το διαπολιτισμικό μάθημα της τέχνης οι μαθητές μπορούν να συνειδητοποιήσουν την παγκόσμια διάσταση της τέχνης και να μάθουν να εκφράζονται μέσα από τη μουσική, το θέατρο, τη ζωγραφική των άλλων

πολιτισμών. «Τα παιδιά θα ανακαλύψουν μέσα από τα μαθήματα της τέχνης πως διαφοροποιούνται στις εκφράσεις τους οι αισθητικοί κανόνες, πώς ισχύει διαφοροποιημένα η χρησιμότητα των υλικών και μέσων, ποιες ανάγκες και ποια προβλήματα είναι κοινά στους πολιτισμούς» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

Η καλλιτεχνική έκφραση στη διαπολιτισμική αγωγή εξυπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς. Καταρχήν βοηθάει το μαθητή να εξοικειωθεί με την τέχνη, να γνωρίσει τις διάφορες εκφάνσεις της, να σκεφτεί και να προβληματιστεί πάνω σε αυτή μαζί με τους συμμαθητές του. Επιπλέον γνωρίζοντας τις τέχνες διαφορετικών πολιτισμών οι μαθητές κατανοούν και «συμπεραίνουν βαθμιαία ότι ο χώρος της καλλιτεχνικής έκφρασης δεν έχει σύνορα» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997).

Εστιάζοντας στο μάθημα της μουσικής, θα λέγαμε ότι «η μουσική ως τέχνη δεν μπορεί να διαχωριστεί από την έννοια του πολιτισμού, καθώς συμβάλλει στη διαλεκτική σχέση και στην κατανόηση που δημιουργείται ανάμεσα στο άτομο και στο πολιτισμικό περιβάλλον του» (Δήμου, 2006). Γνωρίζοντας τον μουσικό πολιτισμό μιας χώρας, οδηγούμαστε στην ευρύτερη γνωριμία μας με διαφορετικούς από τον δικό μας πολιτισμούς γιατί γνωρίζοντας τη μουσική ενός πολιτισμού κατανοούμε και το πώς σκέφτονται και λειτουργούν αυτοί που δημιουργούν τη συγκεκριμένη μουσική.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι «η διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση, δηλαδή η διαδικασία γνωριμίας, κατανόησης και εφαρμογής της μουσικής από μειονοτικούς πολιτισμούς με διαφορετικά χαρακτηριστικά από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα, μπορεί να συντελέσει στην αλλαγή της νοοτροπίας των κυρίαρχων πολιτισμικών ομάδων απέναντι στις μειονότητες» (Δήμου, 2006).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση συχνά περιγράφει τα αποτελέσματα της συνύπαρξης διαφορετικών ομάδων σε ένα κοινό κοινωνικό σύστημα. Αναφέρεται όμως ωστόσο και σε ένα κοινωνικό ιδανικό: «μια πολιτική ενθάρρυνσης των ανταλλαγών μεταξύ διαφορετικών ομάδων ατόμων, ώστε να επωφεληθούν όλοι, σεβόμενοι ταυτοχρόνως και διαφυλάσσοντας την ακεραιότητα του καθενός» (Elliot, 1990). Αυτή η ιδανική κατάσταση δεν είναι εφαρμόσιμη πάντα και ποικίλλει ανάλογα με το βαθμό επιρροής της μουσικής που ανήκει στην ισχυρότερη πολιτισμικά ομάδα (συνήθως δυτικής ευρωπαϊκής μουσικής παράδοσης) στις μειονοτικές ομάδες.

Ο David J. Elliott (1989) παραθέτει τις έννοιες της πολυπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης (βασισμένες στο μοντέλο του Pratte) προκειμένου να δείξει αυτή την επιρροή. Θα λέγαμε ότι η παρακάτω διαβάθμιση αντιστοιχεί στα μοντέλα μεταναστευτικής πολιτικής, δηλαδή στο μοντέλο της αφομοίωσης, της ενσωμάτωσης, στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, στο αντιρατσιστικό και τέλος στο διαπολιτισμικό μοντέλο. Σύμφωνα με τον Banks (1981) ο οποίος μελέτησε τις παιδαγωγικές θεωρήσεις στις ΗΠΑ, τα μοντέλα αυτά βασίζονται σε κοινωνιολογικές θεωρίες, αντιθετικές σε ορισμένες περιπτώσεις. Οι ιδεολογίες στις οποίες στηρίζονται είναι η αφομοιωτική που απαξιώνει τον πολιτισμό των μειονοτήτων και απαιτεί την ολοκληρωτική ενσωμάτωση στον κυρίαρχο πολιτισμό, η πολυεθνική (multiethnic) που αποδέχεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μειονοτήτων αλλά ο τελικός στόχος της είναι η αφομοίωση και, τέλος, η ιδεολογία του πολιτισμικού πλουραλισμού στην οποία κυριαρχούν οι θέσεις περί διαφορετικότητας και ισότητας των πολιτισμών (Banks, 1981). Σύμφωνα λοιπόν με τον Elliot (1989) υπάρχουν οι εξής έννοιες στην πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση:

- *Αφομοίωση (assimilation)* : η αποκλειστική μελέτη της κλασικής δυτικής ευρωπαϊκής παράδοσης στις διάφορες ιστορικές περιόδους της. Το μοντέλο αυτό μεριμνά για την καλλιέργεια του «καλού γούστου», τα κριτήρια της «εκλεπτυσμένης τέχνης» και τη συνακόλουθη εξύψωση της κλασικής παράδοσης πάνω από όλες τις άλλες μουσικές
- *Συγχώνευση (amalgamation)* : ένα περιορισμένο ποσοστό εθνικής μουσικής, κυρίως όπως αυτή έχει ενσωματωθεί σε δυτικούς κλασικούς συνθέτες
- *Ανοιχτή κοινωνία (open society)* : η μουσική γίνεται αντιληπτή ως προσωπική έκφραση, αποκλειστικά όμως στο πλαίσιο της εξέλιξης της μεγαλύτερης κοινωνικής ομάδας.
- *Εσωστρεφής πολυπολιτισμικότητα (insular multiculturalism)* : οι μουσικές από έναν ή δύο πολιτισμούς, συνήθως αυτούς της τοπικής κοινότητας, προστίθενται στη δυτική παράδοση. Καμιά άλλη ουσιαστική αλλαγή δεν συμβαίνει στο αρχικό πρόγραμμα
- *Τροποποιημένη πολυπολιτισμικότητα (modified multiculturalism)*: αρκετές μουσικές συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών, συχνά επιλεγμένες με κριτήριο τα γεωγραφικά όρια, την εθνική ταυτότητα ή τη θρησκεία. Οι μουσικές συχνά συγκρίνονται και αντιπαρατίθενται κατά τις προσεγγίσεις των μουσικών στοιχείων ή των ρόλων στην κοινωνία και διδάσκονται σύμφωνα με την αποδεκτή μεθοδολογία του κάθε πολιτισμού

□ *Δυναμική πολυπολιτισμικότητα (dynamic multiculturalism)*: μια οικουμενική προοπτική εφαρμόζεται σε μια μεγάλη γκάμα μουσικών. Σε αυτό το μοντέλο διατηρούνται αρκετά στοιχεία από την προηγούμενη προσέγγιση, αλλά οι αυθεντικές μουσικές αντιλήψεις του κάθε πολιτισμού αντικαθιστούν την άκαμπτη δυτική αισθητική θεώρηση.

Από όλες τις έννοιες (έξι στο σύνολο), ο Elliott προτίμησε την προσέγγιση της δυναμικής πολυπολιτισμικότητας, όπου μια οικουμενική προοπτική εφαρμόζεται σε μια μεγάλη γκάμα μουσικών. Σε αυτό το μοντέλο οι αυθεντικές μουσικές αντιλήψεις του κάθε πολιτισμού αντικαθιστούν την άκαμπτη δυτική αισθητική θεώρηση. Η προσέγγιση αυτή συνεπάγεται μια αντικειμενικότητα στη μελέτη της μουσικής και καλλιεργεί την αμφίδρομη αλληλεπίδραση μεταξύ ποικίλων μουσικών πολιτισμών και θεμάτων, όπως τους τρόπους κουρδίσματος, τους ρόλους των δασκάλων και των ακροατών ή τη μουσική σε σχέση με άλλες μορφές τέχνης. Είναι λοιπόν εμφανές πως οι υπάρχουν ενωτικά σημεία της διαπολιτισμικής μουσικής εκπαίδευσης και του μεταναστευτικού θέματος που απασχολεί πολλές χώρες υποδοχής σήμερα, μια από αυτές και η Ελλάδα.

Από το 2015 η Ελλάδα βρέθηκε στο επίκεντρο της προσφυγικής κρίσης, η οποία κλήθηκε να διαχειριστεί ένα άνευ προηγουμένου κύμα εισόδου προσφύγων, με κύρια πηγή προέλευσης την διαλυμένη από τον εμφύλιο πόλεμο Συρία. Το μέγεθος του φαινομένου είναι από μόνο του αξιοσημείωτο καθώς ο αριθμός των προσφύγων που έφτασαν στην Ελλάδα ήταν πάρα πολύ μεγάλος (Καραμαγκάλης, 2016). Στο επόμενο κεφάλαιο (κεφ.5), θα αναφερθούν αναλυτικότερα λεπτομέρειες σε σχέση με την υπάρχουσα αυτή κατάσταση.

4.3 ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ ΕΛΛΑΔΑ

Η Ελλάδα ανέκαθεν αποτελούσε ένα σταυροδρόμι Δύσης και Ανατολής, όπου ποικίλοι πολιτισμοί συναντήθηκαν και ζυμώθηκαν στο πέρασμα χιλιάδων χρόνων. Από την Ινδία και τη Μέση Ανατολή μέχρι τη Βόρεια Αφρική και τη Λεκάνη της Μεσογείου, μεγάλοι πολιτισμοί ήρθαν σε στενή επαφή, ανταλλάσσοντας πληθώρα χαρακτηριστικών που αφορούν κυρίως στην κουλτούρα και τις Τέχνες.

Από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, θα μπορούσε κανείς να πει πως μια πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση θα πρέπει να δίνει την ευκαιρία στους

ενδιαφερόμενους να ανακαλύψουν τη μαγεία και την ομορφιά της ειρηνικής συνύπαρξης των λαών – πέρα από γεωγραφικά σύνορα – στο σύγχρονο κόσμο που ζούμε. Το σχολείο δεν μπορεί να λειτουργεί στα πλαίσια της ομογενοποίησης, με κύριο μοχλό την επίσημη εθνική γλώσσα, και να αγνοεί το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο των μαθητών του. Αντίθετα, πρέπει να προσφέρει ουσιαστική βοήθεια μέσω της διασφάλισης ίσων ευκαιριών μόρφωσης τόσο για τα παιδιά μειονοτικών ομάδων, όσο και για τα γηγενή παιδιά (Δαμανάκης, 2002).

Το τοπίο στην Ελλάδα αρχίζει να αλλάζει όταν για πρώτη φορά ψηφίστηκε στη Βουλή νόμος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, εξασφαλίζοντας έτσι το αναγκαίο θεσμικό πλαίσιο για την εφαρμογή της. Με το Νόμο 2413 του 1996 αναγνωρίζεται η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας και καθιερώνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με το νόμο αυτό, σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η «οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Με τον ίδιο νόμο ιδρύθηκε το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), που έχει ως κύριο σκοπό τη μελέτη και έρευνα θεμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εισηγείται για να αποφασίσει το Υπουργείο Παιδείας.

Στη συνέχεια όλες οι σχετικές δράσεις 1997-2000 και 2001-2004 εντάχθηκαν στα Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΚ) και αφορούσαν την βελτίωση των επιδόσεων των Τσιγγανοπαίδων, των Αλλοδαπών και Παλινοστούντων Μαθητών και των Μουσουλμανοπαίδων, με στόχο την βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα μαθητών από πληθυσμιακές ομάδες που απειλούνται από εκπαιδευτική ανισότητα και περιθωριοποίηση.

Αξιοσημείωτη προσπάθεια σχεδιασμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα αποτελεί η εκπαίδευση της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης. Οι σχέσεις της μουσουλμανικής μειονότητας με τον ευρύτερο πληθυσμό ρυθμίζονται με τη συνθήκη της Λωζάννης του 1923, η οποία ορίζει και τη μειονότητα ως θρησκευτική μειονότητα, στα μέλη της οποίας παραχωρείται το δικαίωμα χρήσης της τουρκικής γλώσσας ως μητρικής (Κανακίδου, 1997).

Η εδραίωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι γεγονός, ενώ αναφορικά με τη πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση πρέπει να σημειωθεί ότι στο πλαίσιο του Β΄ Κοινοτικού Πλαισίου για το πρόγραμμα εκπαίδευσης των Μουσουλμάνων έγινε μία προσπάθεια σύνταξης μουσικού υλικού από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, υλικού που περιλάμβανε 16 τραγούδια και είχε στόχο τον εμπλουτισμό των αναλυτικών προγραμμάτων της μουσικής στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Δεν έγινε όμως περαιτέρω έρευνα και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που είχε η εφαρμογή του προγράμματος στους μαθητές. Επίσης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών λειτουργεί το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής που ασχολείται όχι μόνο με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και με την παραγωγή διαπολιτισμικού μουσικού υλικού και την εφαρμογή του στα διαπολιτισμικά σχολεία (πχ. η έκδοση cds με μουσική από όλο τον κόσμο) (Αδαμοπούλου 2002).

Στην Ελλάδα η πολυπολιτισμική μουσική εκπαίδευση έχει ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών που ορίζει το Υπουργείο (ΥΠΕΠΘ). Η βιβλιογραφία όμως σχετικά με έρευνες που αναφέρονται στην εφαρμογή αυτής της εκπαίδευσης παραμένει ελλιπής. Στο Ερευνητικό Κέντρο Τεκμηρίωσης (ΕΚΤ) έχουν κατατεθεί αρκετές διδακτορικές διατριβές που αναφέρονται στη διαπολιτισμική, στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση ή στους τρόπους ενσωμάτωσης των μειονοτήτων, αλλά δεν υπάρχουν έρευνες σχετικές με την εφαρμογή της πολυπολιτισμικής μουσικής στην εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΝΕΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

5.1 Η ΝΕΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Οι μετακινήσεις πληθυσμών είναι ένα διαχρονικό γεγονός, και όχι ένα φαινόμενο της εποχής, και οφείλονται σε διάφορους παράγοντες, όπως είναι οι άθλιες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, οι πόλεμοι, οι εισβολές, οι δικτατορίες, η έλλειψη της ασφάλειας και της ειρήνης, η επιστημονική και ακαδημαϊκή μετανάστευση κλπ.

Από το 2001 λόγω της διεθνούς πολιτικής, το ζήτημα πήρε δραματικές διαστάσεις. Στο Αφγανιστάν και στο Ιράκ εκτοπιστήκαν εκατομμύρια άνθρωποι από εισβολές της Δύσης και ο συνεχιζόμενος πόλεμος στις δύο χώρες κατευθύνει το ρεύμα των προσφύγων προς την Ευρώπη. Έτσι, κράτη τα οποία αντιμετωπίζουν οικονομική κρίση, όπως η Ελλάδα, βρέθηκαν να προσπαθούν να διαχειριστούν έναν πολύ μεγάλο αριθμό προσφύγων.

Για να μπορέσει κανείς να μελετήσει αντικειμενικά το ζήτημα θα πρέπει να διακριθεί η έννοια του πρόσφυγα, που κινδυνεύει η ζωή του, όπως των Σύριων, από την έννοια του μετανάστη, που επιδιώκει την καλύτερευση της οικονομικής του κατάστασης, μετοικώντας σε άλλη πλούσια χώρα με προοπτικές. Για αυτό η ανάλυση της περίπτωσης της Συρίας θεωρείται ιδανική, για να διευκρινιστούν οι διαστάσεις του προσφυγικού ζητήματος.

Τα βίαια κυβερνητικά στρατιωτικά μέτρα του καθεστώτος Άσαντ προκάλεσαν τη φυγή περίπου 5 εκ. ανθρώπων εκτός χώρας και 6 εντός, λόγω των καθημερινών βομβαρδισμών των αστικών κέντρων που ξεφεύγουν από τον έλεγχο του καθεστώτος. Οι πιθανότητες να μείνει ένας άνθρωπος ζωντανός στις βομβαρδισμένες περιοχές ανέρχονται στο μηδέν. Έτσι, η διάσχιση της θάλασσας προς την Ευρώπη τους εκθέτει σε κίνδυνο με μισές πιθανότητες να πνιγούν και μισές να επιβιώσουν. Οι πρόσφατες στατιστικές γερμανικές υπηρεσίες έδειξαν ότι το 70% των Σύριων προσφύγων εγκαταλείπει τη χώρα του εξαιτίας του καθεστώτος. Επιπλέον, η εμπλοκή περιφερειακών και διεθνών δυνάμεων στη Συρία και η αδιαφορία τους για την ασύμμετρη απειλή που διατρέχει τους απλούς ανθρώπους επιδείνωσαν την κατάσταση (Αλομπέιντ, 2016).

Έτσι το 2015, το ήδη τεταμένο από τα προηγούμενα χρόνια πρόβλημα της διαχείρισης ολοένα και αυξανόμενων προσφυγικών ροών από την περιοχή της Μέσης Ανατολής προς τις χώρες της Μεσογείου γιγαντώθηκε. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω στο άρθρο, στο επίκεντρο της προσφυγικής κρίσης βρέθηκε η Ελλάδα, η οποία κλήθηκε – ως το νοτιοανατολικό σύνορο της Ευρωπαϊκής Ένωσης-, να διαχειριστεί ένα άνευ προηγουμένου κύμα εισόδου προσφύγων, με κύρια πηγή προέλευσης την διαλυμένη από τον εμφύλιο πόλεμο Συρία. Οι περισσότεροι από τους πρόσφυγες που βρίσκονται σήμερα στην Ελλάδα επιθυμούν να επιχειρήσουν με νόμιμο τρόπο το ταξίδι τους προς άλλες χώρες της Ευρώπης, που είναι και ο πραγματικός τους προορισμός, γεγονός που καθίσταται αδύνατο λόγω των κλειστών συνόρων.

Το μέγεθος του φαινομένου είναι από μόνο του αξιοσημείωτο. Σύμφωνα με τον οργανισμό έρευνας και ανάλυσης "διανόσεις", ο αριθμός των προσφύγων που έφτασαν στην Ελλάδα το 2015 ήταν 856.723. Τα σημεία υποδοχής ήταν δέκα ελληνικά νησιά του Αιγαίου. Η Λέσβος ήταν με μεγάλη διαφορά η κυριότερη πύλη εισόδου για τους πρόσφυγες, καθώς υποδέχτηκε μισό εκατομμύριο ανθρώπους (506.919). Ακολούθησαν η Χίος, η Σάμος, η Κώς, η Λέρος, το Αγαθονήσι, η Κάλυμνος, η Σύμη, η Κρήτη και η Τήλος. Η συντριπτική πλειοψηφία των προσφύγων, βεβαίως, αναζητά διέξοδο προς τις χώρες της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης (Καραμαγκάλης, 2016)

Η ερευνήτρια του Ελληνικού Ιδρύματος Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής, Αγγελική Δημητριάδη αναφέρει σε άρθρο στην εφημερίδα news.gr, πως το 90% των αφιχθέντων είναι συριακής καταγωγής και ανήκουν στη μεσοαστική τάξη, λαμβάνοντας υπόψη τα οικονομικά δεδομένα της Συρίας. Ακούγεται ότι έχουν πάρα πολλά χρήματα ή τελευταίας τεχνολογίας κινητά. Ωστόσο αυτό δεν αποτελεί ένδειξη πλούτου. Επιπλέον πρόκειται για τη μεσοαστική τάξη, η οποία εργαζόταν και είχε καταφέρει να αποταμιεύσει ορισμένα χρήματα πριν το ξέσπασμα του πολέμου. Οι περισσότεροι ταξιδεύουν από τη χώρα τους με ένα ποσό της τάξης των 7.000 – 12.000 ευρώ. Ένα ποσό, ικανό να καλύψει τις ανάγκες τους έως την Ελλάδα, πιθανότατα έως τη Γερμανία, την Αυστρία ή τη Σουηδία, οι οποίες αποτελούν συνήθως τις χώρες τελικού προορισμού τους. Εκεί εξαντλείται η οικονομική δυνατότητα αυτών των ανθρώπων. Πρόκειται κυρίως για μορφωμένα άτομα, τα οποία έχουν αποφοιτήσει από την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι συνηθέστερες ειδικότητες είναι εκείνες των γιατρών, αρχιτεκτόνων ή δικηγόρων, ενώ μιλούν τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα (Λαμπίρης, 2015)

Σήμερα, το προσφυγικό, σε αντίθεση με το παρελθόν, επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, όπως της θρησκείας, του χρώματος, της καταγωγής, του χρήματος, της προπαγάνδας και των εθνικιστικών τάσεων. Για παράδειγμα, τα ευρωπαϊκά εθνικιστικά κινήματα προσπαθούν να εκμεταλλευθούν το προσφυγικό για την αύξηση της επιρροής τους και των εδρών τους στα εθνικά κοινοβούλια, ενώ ταυτόχρονα ορισμένες ευρωπαϊκές κυβερνήσεις έχουν χάσει σημαντικά ποσοστά των ψηφοφόρων εξαιτίας των προσφύγων.

Επιπρόσθετα, τρομοκράτες και εγκληματίες πολέμου επιχειρούν να εισβάλουν στην Ευρώπη εκμεταλλευόμενοι το άσυλο σαν απλοί πρόσφυγες. Για αυτό η συνεργασία των κυβερνήσεων με τους πραγματικούς πρόσφυγες θα συντελούσε, εξαιρετικά, στην αποκάλυψη τέτοιων επικίνδυνων φαινομένων. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η βοήθεια Μαροκινών πολιτών και αρχών συνέβαλε σημαντικά στην εξιχνίαση των τρομοκρατών που χτύπησαν το Παρίσι. (Παπαδοπούλου, 2017).

Η ανάληψη των ευθυνών εκ μέρους των Ευρωπαίων ηγετών είναι ένα σημαντικό βήμα για τη λύση του προβλήματος. Μία συλλογική θετική στάση της Ευρωπαϊκής Ένωσης θα άλλαζε σημαντικά τις εξελίξεις και θα βοηθούσε, με τις πολιτικές πρωτοβουλίες, στην αντιμετώπιση του συριακού. Σύμφωνα με άρθρο των Howden και Φωτιάδη (2017) στην εφημερίδα "theguardian" πριν από δύο χρόνια, 57.000 πρόσφυγες απομονώθηκαν όταν τα νότια σύνορα της Ευρώπης έκλεισαν. Αυτό που ακολούθησε θεωρήθηκε ο πιο δαπανηρός ανθρωπιστικός αντίλογος στην ιστορία. Οι συγγραφείς του άρθρου υποστηρίζουν πως ενώ στέλνονται πολλά χρήματα κυρίως από την Ευρωπαϊκή Ένωση δεν διαχειρίζονται με τον κατάλληλο τρόπο ώστε να καλύπτουν ανάγκες και σκοπούς για τους οποίους στέλνονται.

Μολονότι στις πολιτικές αποφάσεις και τη νομοθεσία προβάλλονται οι αρχές της δημοκρατίας και τις ισονομίας, στην καθημερινή ζωή δυστυχώς δεν εκλείπουν οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τα φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσισμού καθώς τα άτομα που διακρίνονται για την διαφορετικότητά τους ως προς τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά εξακολουθούν να αντιμετωπίζονται ως «ξένα» (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2012). Τα νέα αυτά δεδομένα προκαλούν συχνά αντιδράσεις κυρίως από τους Έλληνες κατοίκους των περιοχών όπου λειτουργούν οι προσφυγικές δομές. Σύμφωνα με άρθρα σε ηλεκτρονικές εφημερίδες (Το βήμα, 2016, Voria, 2016, CNN Greece, 2016), οι κινητοποιήσεις έχουν ως κύριο αίτημα την εκκένωση της περιοχής από τους πρόσφυγες

που ζουν στις δομές, καθώς όπως λένε οι κάτοικοι, η περιοχή τους δε δύναται να εξυπηρετεί καθημερινά αυτό τον αριθμό ατόμων, ενώ ταυτόχρονα ανησυχούν για την ασφάλεια των περιουσιών τους. Φυσικά σε αυτές τις διαμαρτυρίες δε λείπουν και οι ρατσιστικές ομάδες οι οποίες έχουν άλλα κίνητρα και σκοπούς.

Η Μαίρη Μπόση, αναπληρώτρια καθηγήτρια διεθνούς ασφάλειας Πανεπιστημίου Πειραιώς, υποστηρίζει πως η Ελλάδα θα πρέπει να πιέσει λίγο περισσότερο ώστε να δοθούν λύσεις σε συγκεκριμένα ζητήματα που αφορούν στο μεταναστευτικό. Οι πιο ενδεδειγμένες λύσεις είναι δύο. Η μία αφορά στην ευρωπαϊκή ήπειρο, η οποία γίνεται αποδέκτης όλων αυτών των προσφύγων, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα ή η Ιταλία. Κατά συνέπεια είναι απαραίτητο να ανοίξουν και οι υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες τα σύνορά τους για να διοχετευθούν οι συγκεκριμένοι άνθρωποι – έστω και προσωρινά – στο σύνολο των ευρωπαϊκών κρατών και όχι μόνο στην Ελλάδα. Η άλλη λύση επιβάλλει να επιλυθεί το πρόβλημα της προέλευσης αυτών των ανθρώπων. Κατ' επέκταση να δοθεί μία λύση στο πρόβλημα της Συρίας με τη συμμετοχή κρατών και διεθνών οργανισμών, οι οποίοι θα πρέπει αντί να εντείνουν το πρόβλημα, να το επιλύσουν (Λαμπίρης, 2015).

Οι πρόσφυγες που ήρθαν στην Ελλάδα διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων ή κέντρα προσωρινής διαμονής προσφύγων ή αλλιώς hot spots, που έχουν δημιουργηθεί σε όλη τη χώρα. Στις δομές αυτές συχνά οι άνθρωποι υποστηρίζονται από ψυχολόγο και κοινωνικούς λειτουργούς, πραγματοποιούνται δραστηριότητες ενδυνάμωσης, απόκτησης δεξιοτήτων και κοινωνικής κινητοποίησης. Οι άνθρωποι αυτοί, ονειρεύονται ένα κανονικό σπίτι, σε μια γειτονιά, με μια πλατεία για να κοινωνικοποιούνται και ένα παντοπωλείο για να ψωνίσουν τα προς το ζην. Ονειρεύονται ένα σχολείο για τα παιδιά τους και φυσικά μια αξιοπρεπή δουλειά που θα τους παρέχει μελλοντικά το ευ ζην (Παπαδοπούλου, 2017).

Η ελληνική κοινωνία πρέπει να λάβει υπόψη της πως τα άτομα αυτά φέρουν μία εντελώς διαφορετική πολιτιστική ταυτότητα από την ταυτότητα της κυρίαρχης ομάδας, γεγονός που καθιστά δύσκολη την ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία. Αυτό σε συνδυασμό με την απομόνωση τους σε περιοχές με αποκλειστικά άτομα ίδιας καταγωγής οδηγεί στην ανάπτυξη αισθήματος φόβου για το άγνωστο τόσο εκ μέρους της μειονότητας όσο και εκ μέρους της κυρίαρχης ομάδας και στην καλλιέργεια στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

Σύμφωνα με το νόμο 96 του 2008 και άρθρο 33 οι δικαιούχοι διεθνούς προστασίας έχουν πρόσβαση σε κατάλληλα προγράμματα κοινωνικής ένταξης, έχουν δικαίωμα στην στέγαση, στην εργασία, στην κοινωνική ασφάλιση, στην υγεία, στην ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, στην κοινωνική πρόνοια, στην οικογενειακή ζωή και στην εκπαίδευση και τους επιτρέπεται να ασκούν μισθωτή ή ανεξάρτητη επαγγελματική δραστηριότητα και να τους χορηγείται άδεια εργασίας για όσο διάστημα ισχύει η άδεια παραμονής. (Τρουμπέτα, 2012).

Έτσι αυτή η μετεξέλιξη της Ελλάδας από χώρα προέλευσης σε χώρα υποδοχής μεταναστών είχε ως αποτέλεσμα την διαφοροποίηση της σύνθεσης τόσο του εργατικού δυναμικού στην αγορά εργασίας όσο και του μαθητικού πληθυσμού της χώρας (Ρόμπολης, 2007). Το πολυπολιτισμικό μωσαϊκό της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας αντανακλάται στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της, ο οποίος επίσης διακρίνεται για την πολιτισμική πολυμορφία (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2012).

5.2 Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ

Η νέα πολυπολιτισμική κατάσταση εγείρει σημαντικά ζητήματα στο πλαίσιο της κοινωνικής, πολιτικής και διοικητικής ζωής της χώρας, και, κατά προέκταση, στο χώρο της εκπαίδευσης και του σχολείου. (Νικολάου, 2011). Το σχολείο και η εκπαίδευση οφείλουν να παρακολουθήσουν τις αλλαγές που συντελούνται και να προσαρμοστούν σε αυτές ώστε να επιτευχθεί μια αρμονική και ομαλή συνύπαρξη. Το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί, η οικογένεια και η γενικότερα η ιδεολογία της κοινωνίας είναι αυτά που βρίσκονται πίσω από την ανάπτυξη των αντιλήψεων και των συμπεριφορών σε σχέση με την εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα και την αντιμετώπιση των μειονοτικών ομάδων. (Ευαγγέλου & Κάντζου, 2005).

Από τον Σεπτέμβριο 2016 και την έναρξη της σχολικής χρονιάς, προσφυγόπουλα μπήκαν στις τάξεις των ελληνικών σχολείων. Πρόθεσή του Υπουργείου Παιδείας είναι η πλειονότητα των παιδιών να βρίσκεται στο σχολικό δίκτυο και να δημιουργηθούν τάξεις υποδοχής και ένταξης στο κανονικό σύστημα του σχολείου. Η απόφαση αυτή, βέβαια,

δημιουργεί εύλογες απορίες για τη λειτουργικότητά της τόσο ως προς την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων όσο και ως προς τη σύμμεξή τους με Ελληνόπουλα.

Ειδικότερα, ο υπουργός παιδείας κ. Φίλης, κατά τη επίσκεψή του στο 51ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών, ανέφερε ότι «ίσως ένα μικρό σύνολο από τα χιλιάδες παιδιά των 50.000 προσφύγων που βρίσκονται σήμερα στη χώρα μας θα πρέπει να πάνε σε σχολικές δομές. Είναι μεγάλη η πολυμορφία επειδή αυτό το ρεύμα δεν είναι επανάληψη της δεκαετίας του 1990, τότε που ήρθαν άνθρωποι να αγαπήσουν τη χώρα μας και να συμμετάσχουν στην οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας. Είναι διαφορετικές οι βλέψεις των ανθρώπων και οι περισσότεροι βλέπουν τη χώρα μας ως χώρα διέλευσης και όχι παραμονής. Όμως ο χρόνος της διέλευσης μπορεί να διαρκέσει αρκετά. Και κάποιοι από αυτούς, βάσει των διεθνών υποχρεώσεων της χώρας, θα παραμείνουν εδώ» (Λακάσας, 2016).

Ο υπουργός επισήμανε ότι το “κλειδί” για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των προσφύγων-παιδιών είναι να βρούμε τον τρόπο για το πώς θα εντάξουμε τα παιδιά αυτά. Ο κοινός παρονομαστής είναι να μη δημιουργηθούν οι συνθήκες που θα οδηγήσουν σε μια μορφή γκέτο», προσθέτοντας πως «πρόθεση της πολιτικής ηγεσίας του υπουργείου είναι τους επόμενους μήνες, σταδιακά, η μεγάλη πλειονότητα των παιδιών να βρίσκεται στο σχολικό δίκτυο, να υπάρχουν τάξεις υποδοχής και ένταξης στο κανονικό σύστημα του σχολείου (Καθημερινή, 2016).

Ο κ. Φίλης αναφέρθηκε στη σχεδιαζόμενη πρόσληψη 800 αναπληρωτών εκπαιδευτικών με επιμόρφωση στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας τονίζοντας ότι το υπουργείο έχει σκοπό να ενταχθούν όλα τα προσφυγόπουλα που βρίσκονται στη χώρα μας στο δημόσιο σχολικό σύστημα με πολλούς τρόπους. Με τάξεις υποδοχής στα σχολεία και στα κέντρα φιλοξενίας με ιδιαίτερες σχολικές δομές. (Λακάσας, 2016).

Σύμφωνα με την προκήρυξη του Υπουργείου Παιδείας για τους εκπαιδευτικούς στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των προσφύγων (ΔΥΕΠ) την παρούσα χρονική στιγμή τα προσφυγόπουλα πηγαίνουν σε συγκεκριμένες κτηριακές μονάδες κατά τις απογευματινές ώρες και διδάσκονται ελληνικά, αγγλικά, μαθηματικά, γυμναστική και πληροφορική. Παρατηρείται ότι τα παιδιά των προσφύγων δε παίρνουν κάποιου είδους

μουσικής εκπαίδευσης παρότι αυτή, όπως είδαμε σε προηγούμενα κεφάλαια (βλ. κεφ 1, κεφ 2 και κεφ.4), μπορεί οι να χρησιμοποιηθεί για να αντιμετωπίσει πλατιά κοινωνικά και κοινοτικά θέματα, να επηρεάσει την κοινωνική αλλαγή, να συμβάλλει στην κοινωνική ένταξη ενός ατόμου, να συντελέσει στην αλλαγή της νοοτροπίας των κυρίαρχων πολιτισμικών ομάδων απέναντι στις μειονότητες κ.α. (ΥΠΕΠΘ). Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει μια κριτική προσέγγιση της παρούσας κατάστασης στον τομέα της εκπαίδευσης των προσφύγων και θα προταθούν ενδεχόμενες λύσεις.

Θα πρέπει να αναφερθεί πως πρόσβαση στη δημόσια εκπαίδευση αποτελεί κατοχυρωμένο δικαίωμα όλων των παιδιών, χωρίς διακρίσεις, ανεξάρτητα από τη χώρα καταγωγής, το χρώμα του δέρματος και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, ταυτόχρονα όμως αποτελεί και υποχρέωση της Πολιτείας, η οποία έχει να φέρει εις πέρας ένα πολύ δύσκολο έργο. Ένας εκπαιδευτικός δεν μπορεί να αρνηθεί τη μόρφωση σε κανένα μαθητή που του το ζητά. Το δημόσιο σχολείο δεν έχει τίποτα να φοβηθεί, όπως άλλωστε και η εμπειρία χρόνων έχει να αποδείξει. Στη σχολική πραγματικότητα η διαφορετικότητα είναι το φυσιολογικό. (βλ κεφ 4) Αυτό φαίνεται από τον τρόπο που καθημερινά οι εκπαιδευτικοί «αγκαλιάζουν» όλα τα παιδιά χωρίς διαχωρισμούς. Φαίνεται όμως κυρίως από την ευκολία και τον αυθορμητισμό με τον οποίο οι ίδιοι οι μαθητές γκρεμίζουν τις προκαταλήψεις, μη δεχόμενοι να δουν τον απέναντι τους, ως αλλόθρησκο, αλλοεθνή ή άλλους διαχωριστικούς χαρακτηρισμούς, αλλά μόνο συνομήλικους τους με την ίδια ανάγκη για παιχνίδι και δημιουργική μάθηση.

Αντίθετα, αυτό που έχει να φοβηθεί το σχολείο είναι η λογική που επιδιώκει να διαχωρίσει τα παιδιά και να δημιουργήσει εκπαιδευτικά γκέτο. Γι' αυτό οι ξενοφοβικές λογικές από όπου και αν προέρχονται πρέπει να απομονωθούν. Με αφορμή τις αντιδράσεις του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στο Ωραιόκαστρο, σχετικά με την προσέλευση και παρακολούθηση μαθημάτων από προσφυγόπουλα, τις απογευματινές ώρες σε σχολείο της περιοχής, ο Υπουργός Παιδείας κ.Φίλης δήλωσε μεταξύ άλλων τα εξής: «Στη χώρα μας δεν έχουμε γκέτο. Έχουμε κράτος που αποφασίζει για τους όρους εγκατάστασης, φιλοξενίας, παροχής υγείας στους πρόσφυγες. Δεν τίθεται υπό την κρίση των τοπικών κοινωνιών ή των σχολικών συμβουλίων αν τα παιδιά θα πάνε στο σχολείο το απόγευμα».

Ίσως έφτασε η ώρα και για την Ελλάδα να υλοποιήσει προγράμματα

διαπολιτισμικής αγωγής που θα ενσωματώνουν μαθητές με διαφορετικές εθνικές, εθνοτικές, θρησκευτικές και γλωσσικές συλλογικές ταυτότητες. Αυτό το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης προϋποθέτει την ενσυναίσθηση και την κατανόηση των προβλημάτων τους, καθώς και την καταπολέμηση του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα θα μπορούσε να αποτελέσει και το πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων που εφαρμόζεται εδώ και χρόνια στην Θράκη. (Καθημερινή, 2017).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός σε μία τάξη στην οποία συνυπάρχει η κυρίαρχη ομάδα με άλλες ομάδες που φέρουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Για να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη της μειονοτικής ομάδας στη σχολική τάξη απαιτείται ο εκπαιδευτικός να γνωρίσει τα ατομικά χαρακτηριστικά και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών που διαφέρουν από τα υπόλοιπα παιδιά, να τους/τις υποδείξει τρόπους οργάνωσης του κοινωνικού τους περιβάλλοντος ώστε να μην το διαμορφώνουν αντιθετικά προς το κυρίαρχο κοινωνικό περιβάλλον, να αποδέχεται και να σέβεται την «διαφορετικότητα» του κάθε παιδιού, να μην την αγνοεί οδηγώντας την στο περιθώριο και να προσεγγίζει τα παιδιά μέσω κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και δεν μετατρέπουν την μαθησιακή διαδικασία σε μία διαδικασία «ξένη» και αδιάφορη προς αυτά (Καρακατσάνης, Κανακίδου, Σαρβανάκης, Νιζάμ, (1997). Η διδασκαλία που δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μαθητών/τριών έχει αρνητικές επιπτώσεις στη διαδικασία μάθησης και οδηγεί στην αποδιοργάνωση των παιδιών, τη δημιουργία σύγχυσης, την απομόνωση και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Βακαλιος, 1997).

Η στάση του ελληνικού κράτους απέναντι στο ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας δεν χαρακτηρίζεται από αδιαφορία. Ωστόσο, τα μέτρα που έχουν ληφθεί και οι πολιτικές που υιοθετούνται δεν οδηγούν σε ουσιαστική και αποτελεσματική προσέγγιση του ζητήματος αλλά κρίνονται ανεπαρκή και αποσπασματικά όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω (Modgil et all, 1997). Η ίδρυση τμημάτων Υποδοχής, Φροντιστηριακών Τμημάτων κτλ δεν οδηγούν στην αρμονική και ομαλή ένταξη των παιδιών στο σχολείο αλλά αντίθετα στην περιθωριοποίηση, την απομόνωση και τον κοινωνικό μαρασμό. Υπάρχουν βέβαια σημαντικές δυσκολίες όπως η έλλειψη οικονομικών πόρων, τα ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα, ο τρόπος λειτουργίας και η ιδεολογία του σχολείου και η απουσία κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθιστούν τις προσπάθειες ομαλής ένταξης των παιδιών αυτών επιφανειακές και μη αποτελεσματικές.

Άρθρο refugee german Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί το άρθρο των Peterson, Adelman και Nieswandt (2016) στην εφημερίδα Brookings. Στο άρθρο αναφέρονται οι πολλαπλές και ευέλικτες προσεγγίσεις που αναπτύσσουν τα γερμανικά σχολεία για την εκπαίδευση των προσφύγων και των αιτούντων άσυλο. Σε αντίθεση με τις περισσότερες χώρες που φιλοξενούν μεγάλο αριθμό προσφύγων και αιτούντων άσυλο, η Γερμανία διαθέτει ένα σταθερό εκπαιδευτικό σύστημα με φοιτητές που είναι από τους κορυφαίους στον κόσμο σε διεθνείς αξιολογήσεις. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τις συγγραφείς, η εκπαίδευση των νεότερων μαθητών απαιτεί περισσότερους εκπαιδευτικούς αλλά και συνεχή κατάρτιση σχετικά με τον τρόπο δημιουργίας σταθερών, μακροπρόθεσμων μαθησιακών περιβαλλόντων όπου οι πρόσφυγες και οι αιτούντες άσυλο μπορούν να ευδοκιμήσουν.

Οι συγγραφείς του άρθρου αναφέρουν δύο μοντέλα εκπαίδευσης μεταναστών στην κεντρική Γερμανία. Το πρώτο είναι ένα σχολείο το οποίο ενσωμάτωσε τα παιδιά σε υπάρχουσες αίθουσες διδασκαλίας και το δεύτερο ένα σχολείο το οποίο δημιούργησε ξεχωριστή αίθουσα διδασκαλίας για παιδιά όλων των ηλικιών. Κατά τις συγγραφείς καθοριστικής σημασίας είναι η εμπειρία στην εκπαίδευση μεταναστών τόσο του σχολείου, όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Στο πρώτο σχολείο ο εκπαιδευτικός είχε πολύ εμπειρία και φάνηκε στην όλη διαχείριση της κατάστασης. Στο δεύτερο ο εκπαιδευτικός δεν είχε εμπειρία με τους μετανάστες μαθητές, αλλά έκανε δημιουργική χρήση του τι είναι διαθέσιμο. Χρησιμοποίησε χρηματοδοτήσεις από διάφορες πηγές για να προσλάβει έναν νέο δάσκαλο, ο οποίος είχε πείρα στη διδασκαλία γερμανικών για να δουλέψει με τους μαθητές οι οποίοι έχουν δυσκολίες ομιλίας.

Στο άρθρο αναφέρεται πως στο παράδειγμα του πρώτου σχολείου δημιουργήθηκαν καταστάσεις στις οποίες τα παιδιά μπορούσαν να μάθουν ο ένας για τον άλλο και επίσης για το νέο σπίτι τους. Σε μια ζεστή γωνιά της τάξης, στις καρέκλες και τα μαξιλάρια, οι μαθητές συζήτησαν τι έκαναν το Σαββατοκύριακο. Ο δάσκαλος ασχολήθηκε με αυτό που μοιράζονταν οι μαθητές, εξηγώντας υπομονετικά ένα παραδοσιακό γερμανικό γεύμα που είχε μαγειρέψει ένας μαθητής, ποιο θα μπορούσε να είναι ένα πάρτι γενεθλίων και πού να περπατούσε μια οικογένεια. Εξήγησε μάλιστα και στην περσική, όταν ένας σπουδαστής δεν κατάλαβε.

Τα παιδιά μοιράστηκαν παγκόσμιες εμπειρίες, όπως το Minecraft και τη Barbie. Όταν τελείωσε αυτή η διαδικασία, τα παιδιά ήσυχα επέστρεψαν στα καθίσματα και έβγαλαν φακέλους που περιείχαν εκπαιδευτικά υλικά που αναπτύχθηκαν για να ταιριάζουν στη συγκεκριμένη γλώσσα και στα αναπτυξιακά τους στάδια. Ο δάσκαλος περπατούσε γύρω από το δωμάτιο, βοηθώντας όπου ήταν απαραίτητο, έλεγχε και προσάρμοζε τη διδασκαλία του στις πολύ διαφορετικές ανάγκες κάθε παιδιού.

Από την άλλη πλευρά στο δεύτερο σχολείο, ο εκπαιδευτικός ως μάθημα γλωσσών, ηγήθηκε της τάξης στην εκμάθηση των ονομάτων των δωματίων σε ένα σπίτι. Στο μπροστινό μέρος της αίθουσας υπήρχε μια όμορφη αφίσα ενός «τυπικού» γερμανικού σπιτιού και τα παιδιά χρησιμοποιώντας ρήματα περιέγραφαν τις δραστηριότητες που συνέβαιναν σε κάθε ένα δωμάτιο. Όταν ένας μαθητής χρησιμοποίησε το ρήμα "ύπνος" για το καθιστικό, ο δάσκαλος αρχικά είπε όχι. Κοιτάζοντας μπερδεμένα πρόσωπα, ο δάσκαλος φάνηκε να συνειδητοποιεί ότι μερικοί από τους μαθητές θα μπορούσαν πράγματι να κοιμηθούν στο σαλόνι. Στο επόμενο κεφάλαιο τα παραπάνω παραδείγματα θα αποτελέσουν αφορμή για τον κριτικό σχολιασμό ενός μουσικού εκπαιδευτικού προγράμματος για μετανάστες στην Ελλάδα.

Καταληκτικά, η ουσιαστική ένταξη των ατόμων που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες και φέρουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά από την κυρίαρχη ομάδα θα επιτευχθεί μόνο όταν η πολυπολιτισμικότητα αρχίσει να εκλαμβάνεται ως αναπόσπαστο και φυσικό κομμάτι της καθημερινότητας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πάψει να συνιστά μια ουτοπία μόνο όταν η πολιτισμική διαφορετικότητα ξεκινήσει να αναγνωρίζεται και να γίνεται αποδεκτή και σεβαστή από όλους (Ζωγράφου, 2003). Χρειάζεται ιδιαίτερη προσπάθεια καθώς απαιτείται συνδυασμός ουσιαστικών και αποτελεσματικών μέτρων και αλλαγής της νοοτροπίας και της γενικότερης αντίληψης της κοινωνίας για το «διαφορετικό».

Στο επόμενο κεφάλαιο θα αναφερθούν προτάσεις ενός μουσικού εκπαιδευτικού προγράμματος με άξονα τις θεμελιώδεις αρχές του el sistema (βλ. κεφ. 2) το οποίο θα μπορούσε να υιοθετηθεί στην εκπαίδευση γενικότερα, όχι μόνο των προσφύγων αλλά και των Ελλήνων, στο πλαίσιο μιας αρμονικής συνύπαρξης τους προκειμένου όλοι τους να μπορέσουν να επικοινωνήσουν ουσιαστικά μέσω της μουσικής, και να προοδεύσουν

επιτυγχάνοντας τους προσωπικούς τους στόχους όχι μόνο στην εκπαιδευτική αλλά και στην κοινωνική τους εξέλιξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΤΟ EL SISTEMA ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΚΡΙΤΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Ο σημερινός «ξένος» δεν επιθυμεί να αφομοιωθεί στην νέα κοινωνία αλλά επιζητά την αναγνώριση της διαφορετικότητάς του, δηλαδή της ιστορίας του, του πολιτισμού του, της γλώσσας του και των αξιών του. Η αναγνώριση αυτή δεν αρκεί για την επίτευξη μιας ομαλής και αρμονικής συνύπαρξης. Απαιτείται η ουσιαστική αναθεώρηση του τρόπου αντίληψης και η υιοθέτηση νέων κοινά αποδεκτών κανόνων (Ζωγράφου, 2003).

Σε μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία καθίσταται αναγκαίο να υπάρχει μία συμφωνία για ένα κοινό σύστημα αξιών, διαφορετικά η κοινωνία κομματιάζεται σε ομάδες που η μία μάχεται για την άλλη και τα άτομα που ανήκουν στις μειονοτικές οδηγούνται συνήθως στην απομόνωση, την περιθωριοποίηση και τη στέρηση βασικών θεμελιωδών δικαιωμάτων (Φεντ, 1989). Καθίσταται αναγκαία η οικοδόμηση μιας κοινωνίας στην οποία το άτομο θα σκέφτεται διαπολιτισμικά, δηλαδή θα διαθέτει έναν ευέλικτο τρόπο σκέψης ο οποίος θα του επιτρέπει να αντιλαμβάνεται την «διαφορετικότητα», θα την αποδέχεται και θα συμφιλώνεται με αυτήν.

Στη σύνοψη αυτής της έρευνας θα χωρίζαμε τις προτάσεις προς εφαρμογή σε δύο επίπεδα τα οποία όμως λειτουργούν παράλληλα και το ένα μέσα στο άλλο με κοινό γνώμονα τη μουσική. Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στο σχολείο σήμερα, το οποίο καλείται να προσεγγίσει και να προετοιμάσει τα παιδιά για να ενταχθούν ως ενεργά μέλη στην υπάρχουσα κοινωνία, σεβόμενα τα προσωπικά βιώματα και τη διαφορετικότητα των ανθρώπων που ζούνε μέσα σε αυτή. Το δεύτερο αφορά την εφαρμογή ενός προγράμματος εμπνευσμένο από τις θεμελιώδεις αρχές του el Sistema, στο οποίο, μέσω της μουσικής επιτυγχάνεται η κοινωνική αλλαγή όπου πρόσφυγες και Έλληνες θα μπορούν να επικοινωνούν αρμονικά αρχικά σε μικρότερα κοινωνικά πλαίσια με σκοπό τη μελλοντική τους ενσωμάτωση στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο της χώρας μας.

Το σχολείο και η κοινωνία αποτελούν αλληλοσχετιζόμενα μέρη καθώς η γενικότερη αντίληψη της κοινωνίας είναι αυτή που καθορίζει τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και το σχολείο με τη σειρά του είναι αυτό που συμβάλλει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου και το προετοιμάζει για να ενταχθεί στην κοινωνία ως μέλος

της (Μπάμπαλης, 2005). Σε άρθρο του McLaren (2011) αποδεικνύεται πως η εκπαιδευτική διαδικασία έχει άμεση σχέση με τις κοινωνικοπολιτικές και κοινωνικοοικονομικές συνθήκες που επικρατούν στον κόσμο. Έτσι ακόμη κι αν το σχολείο θέτει ως βασική προτεραιότητα την υλοποίηση των μαθησιακών στόχων του, δεν είναι δυνατό να παραβλέπει τις ιδιαιτερότητες της κάθε ομάδας μαθητών/τριών και να τοποθετεί στο περιθώριο την διαφορετικότητά τους καθώς αυτές οι ανάγκες είναι που επηρεάζουν άμεσα και σημαντικά τους μαθησιακούς στόχους (Μπάμπαλης, 2005). Έτσι, δεν θα πρέπει να αγνοείται το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών των μειονοτικών καθώς οι σχολικές τους εμπειρίες θα τους φαίνονται παράξενες γιατί θα αντανakλούν μια μορφή ζωής με την οποία δεν είναι εξοικειωμένα και θα εισάγονται σε ένα κόσμο που θα τους φαίνεται αντιφατικός καθώς θα έρχεται σε αντίθεση με την δική τους κουλτούρα (βλ.κεφ.5).

Το σχολείο θεωρείται παιδαγωγικός οργανισμός καθώς απευθύνεται σε παιδιά που βρίσκονται στη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητάς τους και δεν έχουν αναπτύξει πλήρως τις ικανότητες που απαιτούνται ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν ζητήματα της κοινωνικής ζωής και να ενταχθούν σε αυτήν ως ενεργά και δραστήρια μέρη (Μπάμπαλης, 2005). Συνεπώς είναι σαφές πως απαιτείται η εφαρμογή μιας διαφοροποιημένης προσέγγισης, κάτω από το πρίσμα μιας σύνθεσης της εξατομίκευσης με την ομαδικότητα (Κουτσελίνη, 2006). Απαιτείται ο εκπαιδευτικός να διαθέτει την ικανότητα να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και να σχεδιάζει δράσεις σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών (βλ.κεφ.5).

Επιπλέον, απαιτείται η ανάπτυξη διαλόγου ανάμεσα στο υπουργείο με την κοινωνία, ανάμεσα στο υπουργείο με τους εκπαιδευτικούς, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με την κοινωνία, ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ενώ ιδιαίτερα σημαντικός θεωρείται ο διάλογος ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με τα παιδιά της σχολικής τάξης (βλ. κεφ.5) Πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις ώστε να γίνουν κατανοητές οι επιθυμίες, τα ενδιαφέροντα και οι ιδιαίτερες ανάγκες τους και να μπορέσουμε να οδηγηθούμε σε δημιουργικές αποφάσεις.

Το μήνυμά της εποχής μας για το σχολείο είναι να δώσει στα παιδιά την ευκαιρία να σταθούν στα πόδια τους, να ενταχθούν στην κοινωνία και να αντιμετωπίσουν τον κόσμο βασιζόμενα στις δικές τους δυνάμεις διατηρώντας την προσωπική τους ταυτότητα και «διαφορετικότητά» τους (Ευαγγέλου, 2005). Αυτό κατά τον McLaren (2011) μπορεί

να επιτευχθεί μέσω της κριτικής εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά αναφέρει πως οι κριτικοί εκπαιδευτές συσπειρώνονται στην κοινή τους δέσμευση για τη δημιουργία ελκυστικών και ζωντανών χώρων, όπου οι σπουδαστές ενήλικες και νεαρά άτομα ενθαρρύνονται στο να αμφισβητήσουν τους κυρίαρχους επιστημολογικούς, αξιολογικούς και πολιτικούς ισχυρισμούς που συχνά θεωρούνται δεδομένοι και στηρίζουν την κυρίαρχη κοινωνική τάξη. Έτσι η εκπαίδευση δεν είναι μια ουδέτερη δραστηριότητα και η γνώση είναι μια μορφή ιδεολογικής παραγωγής. Είναι εύκολο να καταλάβει κανείς πως όλη αυτή η οπτική είναι πολύ επαναστατική και πρωτοποριακή. Απελευθερωμένη από πολιτικά και κοινωνικά δεσμά. Βασισμένη στην αμφισβήτηση για την προαγωγή του καινούριου, ενώ η θεωρία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την πράξη. Ο εκπαιδευτικός αλλάζει τελείως ρόλο παύοντας να είναι απλά ένας αντικειμενικός παρατηρητής. Μπαίνει μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και προκαλεί τη δράση (βλ.κεφ.5).

Σπουδαία είναι η οπτική της αντίληψης και αντιμετώπισης των καταστάσεων. Έτσι η κριτική παιδαγωγική λειτουργεί υπό τον ισχυρισμό ότι ο καθιερωμένος διαχωρισμός μεταξύ των αρχηγών και των υποτελών, εμποδίζει την επαναστατική υποκειμενικότητα ή πρακτική, τα οποία μπορούν να καλέσουν την ενεργή ισότητα και διανεμητική δικαιοσύνη. Έτσι για μια κοινωνική δικαιοσύνη (βλ.κεφ.1) αυτό που πρέπει να αλλάξει είναι η οπτική και κατά συνέπεια θα πρέπει να προσδιοριστούν συγκεκριμένα και ξεκάθαρα στόχοι και κατευθύνσεις μιας κριτικής παιδαγωγικής. Μιας παιδαγωγικής που αντιμετωπίζει τη θεωρία σαν μια μορφή πρακτικής και την πρακτική σαν μια μορφή θεωρίας και η πρακτική αυτή λειτουργεί ως υπέρτατη βάση για την πρόοδο.

Θα πρέπει να δομηθεί μια εκπαίδευση η οποία θα βάζει τον άνθρωπο να ζει ως υποκείμενο και όχι ως αντικείμενο και θα βοηθά τους σπουδαστές να συνειδητοποιήσουν τη δύναμη και την ικανότητα τους να αλλάξουν τον κόσμο μέσα από τις προσωπικές τους συνειδητοποιήσεις. Να αρχίσουν να έχουν τον έλεγχο να προάγουν νέες ιδέες και να χτίσουν ένα νέο μέλλον μέσα από τη δύναμη των πράξεων τους. Κατά τον McLaren (2011) αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της άρνησης την οποία αναφέρει σαν μορφή αντιλογίας, σαν μορφή αμφισβήτησης και αυτοστοχασμού όπου οι εκπαιδευτές θα δημιουργούν τα κατάλληλα περιβάλλοντα ώστε να μπορούν οι μαθητές να δουν το θετικό περιεχόμενο των αρνήσεων τους.

Η μουσική σε όλο αυτό μπορεί να αποτελέσει όχημα καθώς λειτουργεί με τρόπους ενστικτώδεις και συναισθηματικούς. Διακατέχεται από μια ευθύτητα και μια αμεσότητα οι οποίες κινητοποιούν μνήμες και ένστικτα. Στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικότητας (βλ.κεφ.4) οι διαφορετικές κουλτούρες μπορούν να γίνουν ισοδύναμες. Αυτό βέβαια σαφώς και δεν είναι εφικτό σε ένα κοινωνικό σύστημα, θεμελιωμένο σε σχέσεις εμπορικών συναλλαγών, σε μια καπιταλιστική κουλτούρα (βλ.κεφ.3). Έτσι ο ρόλος των μουσικών εκπαιδευτών είναι ένας ρόλος δύσκολος, ένα ρόλος ηθικοπολιτικός. Κατά τον McLaren (2011), οι μουσικοί είναι οι οραματιστές ενός κόσμου έξω από τη βία, έξω από την παραγωγή αγαθών, έξω από τις καπιταλιστικές σχέσεις. Όλοι οι μουσικοί θα πρέπει να το συνειδητοποιήσουν και να πράξουν ανάλογα, στηριζόμενοι στη δύναμη τους, την άρνηση, τη μουσική.

Το el Sistema είναι ένα ευρέως διαδεδομένο πρόγραμμα το οποίο μέσω της μουσικής διαπραγματεύτηκε θέματα όπως αυτά της κοινωνικής ανισότητας και δικαιοσύνης. Πρόσφατες έρευνες όμως αμφισβήτησαν αρκετές από τις θέσεις του (βλ. κεφ.3). Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις κριτικές καθώς επίσης και την τρέχουσα κατάσταση η οποία αφορά τόσο την έλευση των προσφύγων, όσο και τη δύσκολη οικονομική συγκυρία στην οποία βρίσκεται η Ελλάδα, θα μπορούσε κανείς να προτείνει, μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό πλαίσιο την εφαρμογή ενός προγράμματος εμπνευσμένο από τις πέντε θεμελιώδεις αρχές του el Sistema (βλ.κεφ.2). Να δίνεται η ευκαιρία τόσο στα προσφυγόπουλα όσο και στα ελληνόπουλα να εντάσσονται κοινωνικά, έχοντας τη μουσική ως εργαλείο, Κατά συνέπεια θα πρέπει τόσο οι μεν όσο και οι δε να αντιμετωπιστούν σαν "societies in need", με διαφορετικές ανάγκες και διαφορετική ιστορία (με κοινό σημείο την προσφυγιά), οι οποίες έχουν να αντιμετωπίσουν μια κρίση που δεν τους αφήνει να έχουν όνειρα, ελπίδα, χρήματα και πολλά ακόμη αγαθά. Καλό θα ήταν να μην εστιάσει κανείς μόνο στους πρόσφυγες αλλά και στους Έλληνες έτσι ώστε να μη γίνει το πασιφανές του δράματος των προσφύγων είδος προς εκμετάλλευση (βλ. κεφ.3).

Κατά την άποψη μου όλα αυτά τα οποία κατηγοριοποιούν τους ανθρώπους (αντιρατσιστικά κινήματα, κινήματα για ομοφυλόφιλους κ.α), στην πράξη τους περιθωριοποιούν κι έπειτα προσπαθούν να τους δώσουν μια νησίδα. Αυτό που καταφέρνουν εν τέλει είναι να γυρνά ανάποδα ο ρατσισμός, δίνοντας απλά μια νησίδα κι όχι μια ουσιαστική λύση. Με αυτή την έννοια μια πρόταση ενός προγράμματος βασισμένο στις αρχές του el Sistema, που θα εντάσσει τους πρόσφυγες στην κοινωνία, δε θα

μπορούσε να είναι μόνο για τους πρόσφυγες αλλά και για τους Έλληνες με διαφορετικές βέβαια ανάγκες. Και οι δύο όμως με ανάγκες.

Σε αυτό το σημείο εγείρεται το ερώτημα για το προφίλ των προσφύγων. Αυτό που γνωρίζουμε εμείς σίγουρα δεν είναι ολοκληρωμένο. Αναφορές γίνονται για ανθρώπους υψηλού μορφωτικού και πολιτισμικού επιπέδου (βλ. κεφ. 5). Μη γνωρίζοντας τη γλώσσα τους και με λίγες εμπειρίες από τη χώρα αυτών των ανθρώπων, όλα αυτά αποτελούν ένα θεωρητικό κατασκεύασμα για ανθρώπους οι οποίοι ήρθαν σε μια ξένη για αυτούς χώρα στη οποία μιλούν μια άλλη γλώσσα, έχουν μια διαφορετική ιστορία και έχουν μια διαφορετική θρησκεία. Η εικόνα τους προέρχεται από τις κακουχίες που πέρασαν. Κατά συνέπεια θα πρέπει να αντιμετωπιστούν σαν αντίστοιχες περιπτώσεις και να βρεθούν τα κοινά σημεία. Το ότι δηλαδή και τα προσφυγόπουλα αλλά και τα ελληνόπουλα έχουν μια μεγάλη ιστορία πολιτισμού, είναι όλα τους παιδιά και ζουν στο ίδιο έδαφος, στην ίδια χώρα. Κύριος στόχος ενός προγράμματος είναι η μουσική να γίνει η γλώσσα που θα ενώνει και θα επικοινωνεί τους ανθρώπους μεταξύ τους και όχι ο εκπολιτισμός κάποιων "απολίτιστων". Με αυτή την έννοια ένα πρόγραμμα πρέπει να είναι φτιαγμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να συμμετέχουν όλοι ταυτόχρονα.

Από τη βιβλιογραφική έρευνα προκύπτει το προσωπικό συμπέρασμα πως το el Sistema θα μπορούσε να είναι οποιαδήποτε μορφή τέχνης η οποία είναι συνεργατική, γιατί η τέχνη είναι αυτή που έχει ουσιαστικά τη δύναμη να ενώνει. Η μουσική είναι μια τέτοια μορφή τέχνης. Μέσα από χορωδίες και φωνητικά σύνολα τα οποία θα συνομιλούν πολιτισμικά ανταλλάσσοντας μουσικές των χωρών των παιδιών ή μουσικά σύνολα και ορχήστρες. Η χορωδία και η ορχήστρα έχουν το θετικό το ότι κάποιος μπορεί να μη νιώθει εκτεθειμένος άμεσα ενώ ταυτόχρονα μπορεί να προσλαμβάνει τις παραστάσεις που χρειάζονται για να ενταχθεί, για να γίνει καλύτερος, για να είναι ευτυχισμένος με τη συμμετοχή.

Η εφαρμογή ενός τέτοιου προγράμματος θα είχε ενδιαφέρον για τα παιδιά αν δημιουργούνταν οι συνθήκες για να συμμετέχουν σε αυτό επειδή θα το ήθελαν και θα ήταν ευτυχισμένα και όχι επειδή θα είναι μια ακόμη ώρα ενός μαθήματος. Σε αυτό το πλαίσιο θα μπορούσαν να δημιουργηθούν ενός είδους community centers (όπως υφίστανται στην Αγγλία) για τη μουσική, στα οποία τα παιδιά θα πηγαίνουν για να κάθονται, να παίζουν, να ακούν, να μιλούν, να τρώνε και ενδεχομένως να αποφύγουν κάτι παραβατικό που θα

μπορούσαν να κάνουν. Άρα η πρόταση ενός τέτοιου προγράμματος και δεδομένης της παρούσας κατάστασης κατά την οποία τα σχολικά προγράμματα Ελλήνων και προσφύγων αλλά και οι ώρες υλοποίησης τους είναι διαφορετικά, θα μπορούσε να ευδοκιμήσει τα Σαββατοκύριακα σε συνεργασία με τους δήμους ή τις περιφέρειες της χώρας σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας.

Ο κάθε δήμος ή περιφέρεια θα μπορούσε να διαθέτει ένα χώρο τον οποίο τα ίδια τα μέλη του προγράμματος θα δημιουργούν και θα διαμορφώνουν εξ ολοκλήρου. Σύμφωνα με τις αρχές του el Sistema, θα πρέπει να δημιουργείται η αίσθηση ότι είναι το σπίτι τους και ότι δεν φιλοξενούνται απλά κάπου. Όλη αυτή η σκέψη θα μπορούσε να πάρει τη μορφή community center και να λειτουργεί σαν συμπληρωματική υπηρεσία στον ιστό του τρόπου που λειτουργεί το δημόσιο, όπως για παράδειγμα τα ΚΕΠ ή τα ΚΑΠΗ. Εκεί τα μέλη σε ένα πρώτο επίπεδο θα μπορούσαν να ασχολούνται με πράγματα τα οποία είναι παγκοσμίως ίδια για όλους. Για παράδειγμα η προβολή ταινιών, τα παιχνίδια ή το φαγητό. Το τελευταίο είναι πολύ σημαντικός παράγοντας. Είτε κάποιος έχει, είτε δεν έχει φαγητό. Όταν κανείς βρίσκεται σε ένα χώρο στον οποίο υπάρχει φαγητό, δημιουργείται μια αίσθηση ασφάλειας αλλά και οικειότητας.

Ένα μεγάλο κεφάλαιο στο ενδεχόμενο ενός τέτοιου προγράμματος είναι η χρηματοδότηση. Το el Sistema στηρίχθηκε από πολλά χρήματα (βλ. κεφ.3) και ίσως όχι με τον πιο καθαρό τρόπο. Όμως μια σωστή διαχείριση των πόρων για να επιτευχθεί ένας στόχος είναι το ζητούμενο. Οι πόροι αυτοί θα μπορούσαν να είναι δωρεές, οικονομική υποστήριξη από μεμονωμένα άτομα χορηγίες οργανισμών, ιδρυμάτων ή και εταιριών. Θα χρειαστεί όμως μεγάλη προσοχή και φερεγγυότητα στη διαχείριση αυτού του θέματος για να μην πάρει και η πρόταση αυτή τα σχόλια που πήρε το el Sistema (βλ. κεφ.3). Θα μπορούσε επίσης να ενθαρρυνθεί ο εθελοντισμός όπου οι άνθρωποι βλέποντας το πρόγραμμα σαν εργαλείο κοινωνικής μεταμόρφωσης θα συμμετείχαν σε αυτό για να συμβάλλουν στο να επιτευχθεί αυτός ο στόχος. Επιπλέον οι προσφορές θα μπορούσαν να είναι και υλικές, ανάλογα με τις ανάγκες του εκάστοτε community center.

Ένα είδος μιας τέτοιας μουσικής κοινότητας θα μπορούσε να θεωρηθεί το Μουσικό Χωριό το οποίο λαμβάνει χώρα κάθε καλοκαίρι στον Άγιο Λαυρέντιο Πηλίου και δημιουργήθηκε μέσα στο ιστό αυτού του χωριού. Βασιζόμενο στη φυσική ομορφιά του χώρου, δημιούργησε σχέσεις μεταξύ των καλλιτεχνών οι οποίες μέχρι πριν δεν υπήρχαν. Ο

τρόπος λειτουργίας του Μουσικού Χωριού θα μπορούσε να εμπνεύσει έναν αντίστοιχο τρόπο λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε ένα community center, αντικαθιστώντας τους συμμετέχοντες, με ανθρώπους οι οποίοι έχουν μια ιδιαίτερη ανάγκη. Αυτό θα μπορούσε να αποτελέσει τη θεματολογία μιας ξεχωριστής ερευνητικής εργασίας για το μέλλον.

Το el Sistema ουσιαστικά εκφράζει το απόλυτα προφανές. Ότι αν οι άνθρωποι είναι χαρούμενοι μέσα σε ένα περιβάλλον στο οποίο βρίσκονται όλοι μαζί και κάνουν κάτι που αισθάνονται ότι τους βοηθά στο να γίνουν καλύτεροι, τότε αυτοί θα το επιδιώκουν από μόνοι τους (βλ. κεφ. 1). Έτσι οι στόχοι σίγουρα δεν είναι ξεκάθαρα για τη μουσική καθαυτή αλλά πιο βαθείς, όπως για παράδειγμα η χαρά και η δύναμη που μπορεί να δώσει σε κάποιον η συνεργασία ως έννοια, ή το να μπαίνει κάποιος μέσα σε ένα πλαίσιο από τη ρίζα του, όπως για παράδειγμα το να φτιάξει το χώρο που θα λειτουργεί ή να κατασκευάζει τα μουσικά όργανα με τα οποία θα παίζει μουσική. Όλα τα παραπάνω για τη μουσική, καθώς και η διαπολιτισμική αντιμετώπιση κάθε μαθήματος, αποτελούν εργαλεία στα χέρια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι σύμφωνα με τα λόγια του Banks «πρέπει να ζουν με την αντίφαση ότι προσπαθούν να προαγάγουν δημοκρατικές και ανθρωπιστικές μεταρρυθμίσεις μέσα στα σχολεία, τα οποία είναι θεσμοί που συχνά αντανάκλουν και διαιωνίζουν κάποιες από τις κυρίαρχες αντιδημοκρατικές αξίες που είναι διάχυτες στην ευρύτερη κοινωνία». Εντούτοις, «η αντίφαση είναι το βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής αλλαγής» (Modgil et al., 1997). Επιστρέφοντας στα λόγια του McLaren (2011) θα λέγαμε πως η μουσική είναι η ζητούμενη "άρνηση", η οποία θέτει τα θεμέλια μιας νέας εκπαιδευτικής διαδικασίας• μιας διαδικασίας η οποία αναπτύσσει την κριτική σκέψη. Εμείς, ως εκπαιδευτικοί, έχουμε την ευθύνη της διαμόρφωσης και καλλιέργειας των αυριανών κριτικά σκεπτόμενων πολιτών της κοινωνίας μας, που θα μπορούν να φέρουν την κοινωνική αλλαγή όπου χρειάζεται. Από εκεί ξεκινούν όλα..

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΣΥΝΟΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες πολλοί ερευνητές σε διάφορους μουσικολογικούς τομείς ασχολήθηκαν με την ιδέα ότι η μουσική μπορεί να χρησιμεύσει ως πόρος για την ανθρώπινη και κοινωνική ανάπτυξη. Οι μουσικοί κοινωνιολόγοι υπογραμμίζουν τη δυνατότητα της μουσικής να χρησιμεύσει στην οργάνωση της κοινωνικής ζωής και της δημιουργίας της ταυτότητας. Παίζοντας κανείς μουσική, αναπτύσσεται δημιουργικά, έχει μια αίσθηση ευτυχίας από τα ίδια του τα επιτεύγματα και την ικανότητα του να δημιουργεί αξίες. Επιπλέον, επειδή η μελέτη της μουσικής μπορεί να προσφέρει μια αίσθηση ένταξης, τόσο μέσα στην άμεση κοινωνία του ατόμου όσο και μέσα στην ανθρώπινη φυλή γενικά, είναι ένα ισχυρό συναισθηματικό εργαλείο για την αντιμετώπιση των σημερινών προβλημάτων της κοινωνικής στρωματοποίησης.

Στη Βενεζουέλα αναπτύχθηκε ένα πρόγραμμα κοινωνικής και κοινοτικής ανάπτυξης που χρησιμοποιεί την συλλογική ενασχόληση με την μουσική, πρωτίστως στις τάξεις μίας κλασικής ορχήστρας, για να επιφέρει κοινωνικές αλλαγές. Το El Sistema είναι η κοινή ονομασία του Εθνικού Δικτύου Νεανικών και Παιδικών Ορχηστρών της Βενεζουέλας και ετήσια ξοδεύονται εκατοντάδες εκατομμύρια δολάρια για τη λειτουργία του. Για πολλούς αποτελεί ήδη μια μεγάλη ιστορία επιτυχίας της κλασικής μουσικής, και γρήγορα έγινε κυρίαρχο πρότυπο για μια κοινωνικά προσανατολισμένη μουσική εκπαίδευση. Με άξονα την αποτελεσματικότητα του συστήματος στη κοινωνική ζωή της Βενεζουέλας, διάφοροι διεθνικοί οργανισμοί υποστήριξαν την ανάπτυξη του εμπνευσμένου από το El Sistema τομέα και αυτό είχε σημαντικές συνέπειες για τη μουσική εκπαίδευση στο σύνολό της.

Υπάρχουν όμως σημεία που το σύστημα έχει προκαλέσει κριτικό σχολιασμό σε διάφορες πτυχές του. Κατηγορήθηκε για πνευματική τοξίκωση και προπαγάνδα. Επίσης έχουν γίνει αναφορές πως το σύστημα μεταχειρίζεται τη μουσική παιδεία ως εργαλείο λιγότερο κοινωνικής δικαιοσύνης και περισσότερο μιας καπιταλιστικής ανάπτυξης. Επιπλέον, συχνά στα ορχηστρικά προγράμματα συμβαίνει να τονίζεται η μετάδοση και η "τραπεζοποίηση" των υφιστάμενων γνώσεων και όχι η δημιουργικότητα. Υπό το πρίσμα της ιστορίας της μουσικής εκπαίδευσης, το El Sistema φαίνεται λιγότερο επαναστατικό και περισσότερο μια αντίστροφη αναπαράσταση των ήδη υπάρχουσών μεθόδων. Επίσης, βρέθηκε πως υπήρξαν πολυάριθμοι ισχυρισμοί περί παρατυπιών γύρω από τις οικονομικές

υποθέσεις του συστήματος ενώ ακούστηκαν και ισχυρισμοί για σεξουαλική κακοποίηση και σχέσεις μεταξύ δασκάλων και σπουδαστών.

Το el Sistema όμως σαν ιδέα η οποία θα υλοποιηθεί πραγματικά κάποια στιγμή με τον τρόπο που παρουσιάζεται, είναι κάτι το ιδανικό. Ειδικά σε μια κοινωνία η οποία χαρακτηρίζεται από πολιτισμική πολυμορφία και πρέπει να διαχειριστεί τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μελών της. Η Ελλάδα είναι μια κοινωνία με αυτά τα χαρακτηριστικά αν λάβει κανείς υπόψη του την τρέχουσα κοινωνικοοικονομική κατάσταση παγκοσμίως με τις μετακινήσεις των πληθυσμών.

Παρόλο που αυτές οι μετακινήσεις είναι ένα διαχρονικό γεγονός, και όχι ένα φαινόμενο της εποχής, το ζήτημα πήρε δραματικές διαστάσεις τα τελευταία χρόνια, λόγω της διεθνούς πολιτικής. Κατά συνέπεια ένα τεράστιο ρεύμα προσφύγων κατέφθασε στην Ευρώπη. Έτσι, κράτη τα οποία αντιμετωπίζουν οικονομική κρίση, όπως η Ελλάδα, βρέθηκαν να προσπαθούν να διαχειριστούν έναν πολύ μεγάλο αριθμό προσφύγων.

Η Ελλάδας μετεξελίχθηκε από χώρα προέλευσης σε χώρα υποδοχής μεταναστών και αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη διαφοροποίηση της σύνθεσης τόσο του εργατικού δυναμικού στην αγορά εργασίας όσο και του μαθητικού πληθυσμού της χώρας, ο οποίος διακρίνεται για την πολιτισμική του πολυμορφία.

Η νέα αυτή πολυπολιτισμική κατάσταση εγείρει σημαντικά ζητήματα τόσο για την κοινωνική, πολιτική και διοικητική διαχείριση, όσο και για τη διαχείριση των νέων αυτών μαθητών στο χώρο της εκπαίδευσης. Το σχολείο και η εκπαίδευση οφείλουν να παρακολουθήσουν τις αλλαγές που συντελούνται και να προσαρμοστούν σε αυτές ώστε να επιτευχθεί μια αρμονική και ομαλή συνύπαρξη.

Από τον Σεπτέμβριο 2016, τα προσφυγόπουλα μπήκαν στις τάξεις των ελληνικών σχολείων. Πρόθεσή του Υπουργείου Παιδείας είναι η πλειονότητα των παιδιών να βρίσκεται στο σχολικό δίκτυο και να δημιουργηθούν τάξεις υποδοχής και ένταξης στο κανονικό σύστημα του σχολείου. Η απόφαση αυτή, βέβαια, δημιουργεί εύλογες απορίες για τη λειτουργικότητά της τόσο ως προς την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων όσο και ως προς τη σύμμεξή τους με Ελληνόπουλα.

Έτσι, τίθεται το ζήτημα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η στάση του ελληνικού κράτους απέναντι στο ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας δεν χαρακτηρίζεται

από αδιαφορία. Ωστόσο, τα μέτρα που έχουν ληφθεί και οι πολιτικές που υιοθετούνται δεν οδηγούν σε ουσιαστική και αποτελεσματική προσέγγιση του ζητήματος. Σε μια σύγχρονη δημοκρατική κοινωνία καθίσταται αναγκαίο τα άτομα που ζουν σε αυτή να εκπαιδεύονται με τέτοιο τρόπο ώστε να σκέφτονται διαπολιτισμικά, να διαθέτουν δηλαδή έναν ευέλικτο τρόπο σκέψης ο οποίος θα τους επιτρέπει να αντιλαμβάνονται τη «διαφορετικότητα», να την αποδέχονται και να συμφιλιώνονται με αυτή.

Κατά συνέπεια, το σχολείο θα πρέπει να θέτει ως βασική προτεραιότητα την αποδοχή και τη συμφιλίωση με το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών των μειονοτικών ομάδων. Επιπλέον, το σχολείο θα πρέπει να προετοιμάζει με τέτοιο τρόπο τα παιδιά ώστε αυτά να μπορέσουν να σταθούν στα πόδια τους, να ενταχθούν στην κοινωνία και να αντιμετωπίσουν τον κόσμο βασιζόμενα στις δικές τους δυνάμεις, διατηρώντας την προσωπική τους ταυτότητα και «διαφορετικότητά» τους μέσω μιας κριτικής εκπαίδευσης. Έτσι, η εκπαίδευση και η γνώση είναι μια μορφή ιδεολογικής παραγωγής.

Όπως προαναφέρθηκε, η μουσική σε όλο αυτό μπορεί να αποτελέσει όχημα καθώς λειτουργεί με τρόπους ενστικτώδεις και συναισθηματικούς. Διακατέχεται από μια ευθύτητα και μια αμεσότητα οι οποίες κινητοποιούν μνήμες και ένστικτα. Είναι μια γλώσσα με την οποία εύκολα οι άνθρωποι μπορούν να επικοινωνήσουν. Σε αυτό το πλαίσιο, θα μπορούσε να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα εμπνευσμένο από τις πέντε θεμελιώδεις αρχές του el Sistema το οποίο θα απευθύνεται τόσο στα προσφυγόπουλα, όσο και στα ελληνόπουλα καθώς και οι δύο θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν σαν "societies in need" με διαφορετικές ανάγκες, έτσι ώστε να μη γίνει το πασιφανές του δράματος των προσφύγων είδος προς εκμετάλλευση. Σε αυτό το πλαίσιο θα μπορούσαν να δημιουργηθούν community centers για τη μουσική με συνεργασία των δήμων και των περιφερειών με το Υπουργείο Παιδείας, στα οποία τα παιδιά θα μπορούν να πηγαίνουν για να περνάνε ευχάριστα όχι μόνο παίζοντας μουσική αλλά κάνοντας πράγματα παγκοσμίως κοινά για όλους.

Συνοψίζοντας, το el Sistema αναφέρεται σε κάτι πολύ απλό. Στην ευτυχία που νιώθουν οι άνθρωποι μέσω της συνεργασίας. Η μουσική σε συνδυασμό με μια κριτική εκπαίδευση η οποία βασίζεται στην αμφισβήτηση των πραγμάτων γύρω μας και όχι στην εύκολη "κατάποση" τους, αποτελεί ένα πολύ ισχυρό όχημα για την επίτευξη του

κοινωνικού αυτού στόχου. Η μουσική είναι από μόνη της η ζητούμενη αμφισβήτηση και αυτή είναι η δύναμη της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ, ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

8.1 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια βιβλιογραφική έρευνα. Ξεκίνησε με την προοπτική της χρήσης και ημιδομημένων συνεντεύξεων, ως ερευνητικό εργαλείο, από ανθρώπους οι οποίοι καθόρισαν την πορεία του *el Sistema* παγκοσμίως. Δυστυχώς όμως, αυτό δεν κατέστη δυνατό κι έτσι η παρούσα έρευνα προσαρμόστηκε σε αυτή τη συνθήκη συνεχίζοντας την πορεία της βιβλιογραφικά.

8.2 ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ

Η παρούσα έρευνα αφορά το επιστημονικό πεδίο της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα της μουσικής εκπαίδευσης αλλά και τομείς της κοινωνιολογίας. Διαφωτίζει τη σύνδεση των δυο επιστημονικών κλάδων (μουσικής και κοινωνιολογίας), τονίζοντας τις συνδέσεις, την αλληλεπίδραση και την ταυτόχρονη συνύπαρξη τους.

8.3 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα έρευνα δημιούργησε περισσότερα ερωτήματα από αυτά που απάντησε. Έτσι ερωτήματα και προοπτικές έρευνας που μπορούν να προκύψουν στο μέλλον είναι:

- Η διερεύνηση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής ενός προγράμματος βασισμένο στις θεμελιώδεις αρχές του *el Sistema*.
- Η διερεύνηση του τρόπου λειτουργίας του Μουσικού Χωριού ως πηγή έμπνευσης για τη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος βασισμένο στις θεμελιώδεις αρχές του *el Sistema*.

- Η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών μουσικής στην Ελλάδα απέναντι στη εφαρμογή ενός προγράμματος βασισμένο στις θεμελιώδεις αρχές του el Sistema.
- Η διερεύνηση της συμβολής ενός προγράμματος βασισμένο στις θεμελιώδεις αρχές του el Sistema, στην ένταξη των προσφύγων μέσα στη σχολική τάξη.
- Η διερεύνηση των αποτελεσμάτων της εφαρμογής μεμονωμένων πρωτοβουλιών εφαρμογής προγράμματος el Sistema στη Ελλάδα (el Sistema Greece).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Allan, J., Moran, N., Duffy, C., & Loening, G. (2010). Knowledge exchange with Sistema Scotland. *Journal of Education Policy*, 25(3), 335-347.
- Allsup, R. (2007). Editorial. *Music Education Research* 9(2): 167–68.
- Aspin, D. (2000). Lifelong learning: The mission of arts education in the learning community of the 21st century. *Music Education Research*, 2(1), 75-85.
- Baker, G. (2008). Imposing Harmony. *Music and Society in Colonial Cuzco*.
- Baker, G. (2013). Scam, VooDoo, or the future of music? The El Sistema debate [Blog post]. *El Sistema Blog, online*. Retrieved from <http://geoffbakermusic.wordpress.com/el-sistemathe-system/el-sistema-blog/scam-vooodoo-or-the-future-of-music-the-el-sistema-debate/>
- Baker, G. (2014). El Sistema: a model of tyranny? *The guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/music/2014/nov/11/geoff-baker-el-sistema-model-of-tyranny>
- Baker, G. (2016). Editorial introduction: El Sistema in critical perspective. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 10-32.
- Banks J., (1981), *Multiethnic Education, Theory and Practice*, MA: Allyn and Bacon, Boston.
- Banks, J. (2012). Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη Παγκόσμια προοπτική. Αθήνα: Πεδίο Α.Ε
- Banks, J. & Banks, C. (1997b). *Multicultural education: Issues and perspectives*. 2nd edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. & Tucker, M. (1998). Multiculturalism's five dimensions. *NEA Today*, 17(1), 17.
- Beck, U. (1994). The reinvention of politics: Towards a theory of reflexive modernization. In *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*, ed. Ulrich Beck, Anthony Giddens, and Scott Lash, 1–55. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive modernization: Politics, tradition and aesthetics in the modern social order*. Stanford University Press.

- Berlak, A., & Berlak, H. (2011). *Dilemmas of schooling: Teaching and social change* (Vol. 165). Routledge.
- Booth, E. (2009). Thoughts on seeing El Sistema. *Teaching Artist Journal*, 7(2), 75-84.
- Booth, E., & Tunstall, T. (2011). Batuta: the Colombian “Sistema”. *Dewey21C Blog, online*.
- Born, G. (1995). *Rationalizing culture: IRCAM, Boulez, and the institutionalization of the musical avant-garde*. Univ of California Press.
- Borzacchini, C. (2010). *Venezuela en el cielo de los escenarios*. Fundación Bancaribe.
- Blake, C.H. (2008). *Politics in Latin America*. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin Company.
- Bresler, L. (1998). The genre of school music and its shaping by meso, micro, and macro contexts. *Research Studies in Music Education*, 11(1), 2-18.
- Broeske-Danielsen, B. A. (2013). Community music activity in refugee camp—student music teachers' practicum experiences. *Music Education Research*, 15(3), 304-316.
- Bull, A. (2016). El Sistema as a bourgeois social project: Class, gender, and Victorian values. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 15(1), 120-153.
- Cameron, Jacqui. 2015. The vital ingredients. *ArtsProfessional*.
<http://www.artsprofessional.co.uk/magazine/289/case-study/vital-ingredients>.
- Carlson, A. (2016). The Story of Carora: The Origins of El Sistema. *International Journal of Music Education*, 34(1), 64-73.
- Clements, G. L. (2006). String training programs for underrepresented youth in American orchestras: Success factors in a metropolitan youth orchestra community program. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 51-62.
- Cummings Jr., M.C. (1991). Government and the arts: An overview. In Benedict, S. (Ed.), *Public money and the muse: Essays on government funding for the arts* (31-79). New York City, New York: W.W. Norton & Company, Inc
- Davis, S. G. (2011). Fostering a “musical say.”. *Learning, teaching, and musical identity: Voices across cultures*, 267-80.

- Davutoğlu, A. (2013). Two Different Poverty Reduction Approaches: Neoliberal Market Based Microfinance versus Social Rights Defender Basic Income. *International Journal of Social Inquiry*, 6(1), 39-47.
- DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.
- Dobson, N. (2016). Hatching Plans: Pedagogy and Discourse within an El Sistema-Inspired Music Program. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 15(1), 88-119.
- Durkheim, E. (2007). On education and society. In *Sociology of education. A critical reader*, ed. Alan R. Sadovnik, 23–35. Abingdon/New York: Routledge.
- Elliott, D. J. (1989). Key concepts in multicultural music education. *International Journal of Music Education*, 13(1), 11-18.
- Elliot D. J., (1990), Music as culture: Toward a multicultural concept of arts education, *Journal of Aesthetic Education*, 24(1).
- Fink, R. (2016). Resurrection Symphony: El Sistema as ideology in Venezuela and Los Angeles. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 33-57.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British journal of music education*, 23(02), 135-145.
- Frith, S. (1996). Music and identity. *Questions of cultural identity*, 108-27.
- Froehlich, H. (2007). *Sociology for music teachers. Perspectives for practice*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Fullan, M. G. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational leadership*, 50, 12-12.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic books.
- Glenn, K. (1990). Music education in tune with the times: Greeting the 1990s. *Music Educators Journal*, 77(1), 21-23.
- Gould, E. (2008). Devouring the other: Democracy in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 7(1), 29-44.
- Govias, J. A. (2011). The five fundamentals of El Sistema. *Canadian Music Educator*, 53(1), 21-23.

- Grant, J. W., & Kohut, D. L. (1992). Performance Teachers for the Future: Joe W. Grant and Daniel L. Kohut ask questions about the role of future performance teachers and discuss how programs must change to accommodate these considerations. *Music Educators Journal*, 79(2), 35-64.
- Green T. F., (1983), Excellence, equity and equality, in L. S. Shulman & G. Sykes (Eds.), *Handbook of teaching and policy*, Longmans, New York.
- Green, L. (1999). Research in the sociology of music education: Some introductory concepts. *Music Education Research*, 1(2), 159-170.
- Green, L. (2009). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate Publishing, Ltd.
- Guazina, L. (2011). *Práticas musicais em organizações não governamentais: Uma etnografia sobre a (re)invenção da vida*. PhD, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- Heimonen, M., & Hebert, D. G. (2010). Pluralism and minority rights in music education: Implications of the legal and social philosophical dimension. *Visions of Research in Music Education*, 15, 1-34.
- Heitner, R. R., Schiller, F., Wilkinson, E. M., & Willoughby, L. A. (1969). On the Aesthetic Education of Man. In a Series of Letters.
- Hohmann M., (1983), στο Δαμανάκης Μ., (1997α), *Η Εκπαίδευση των Παλλινოსτούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Gutenberg, Αθήνα, σελ. 39.
- Hollinger, D. M. (2006). *Instrument of social reform: A case study of the Venezuelan system of youth orchestras*. ProQuest.
- Howden, D., & Fotiadis, A. (2017), *Where did the money go? How Greece fumbled the refugee crisis*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/world/2017/mar/09/how-greece-fumbled-refugee-crisis>
- Huberman, M. (1983). Recipes for busy kitchens: A situational analysis of routine knowledge use in schools. *Knowledge*, 4(4), 478-510.
- Hunfeld H., (2000), *Zur Normalitat der Fremden*, Munchen (ISB).
- Inter-American Development Bank. (2013). Support to the action social center of music phase I project [Website]. Retrieved from <http://www.iadb.org/en/projects/project-descriptiontitle,1303.html?id=VE0105>

- Johansen, G. (2013). Music education and the role of comparative studies in a globalized world. *Philosophy of Music Education Review*, 21(1), 41-51.
- Johansen, G. (2014). Sociology, music education, and social change: The prospect of addressing their relations by attending to some central, expanded concepts. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 13(1).
- Jørgensen, H. (1997). Den reflekterte øver. En fagdidaktisk modell for øving. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok*, 105-121.
- Judt, T. (2011). *Ill fares the land: a treatise on our present discontents*. Penguin UK.
- Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2001). *Music and emotion: Theory and research*. Oxford University Press.
- Kallio, A. A., & Partti, H. (2013). Music education for a nation: Teaching patriotic ideas and ideals in global societies. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 12(3), 5-30.
- Kratus, J. (2007). Music education at the tipping point. *Music Educators Journal*, 94(2), 42-48.
- Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. Verso.
- Logan, O. (2015). Hand in glove: El Sistema and neoliberal research.
- Logan, O. (2016). Lifting the veil: A realist critique of Sistema's upwardly mobile path. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 58-88.
- Mark, M. L. (1999). The public policy roots of music education history. *The Bulletin of Historical Research in Music Education*, 20(2), 103-114.
- Marx, K. (1909). *Capital: A Critique of Political Economy* (Chicago, Charles H. Kerr).
- McLaren, P. (2011). Radical Negativity: Music Education for Social Justice. *Action, Criticism & Theory for Music Education*, 10(1).
- MENC: The National Association for Music Education. (1967). Code of ethics for school and youth orchestras. *Music Educators Journal* 53(6), 126-129.
- Modgil, S., Verma G., Mallick, K., Modgil, C. (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση Προβληματισμοί και Προοπτικές*, Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

- Norman, K. (1999). Music faculty perceptions of multicultural music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 37-49.
- O' Flynn, J. (2011). *Proceedings of the sixth international symposium on the sociology of music education 5–9 July 2009, Mary Immaculate College, University of Limerick*. Dublin: St. Patrick's College.
- Partnership for 21st Century Skills. (2013). Official site for Partnership for 21st Century Skills [Website]. Retrieved from <http://www.p21.org/>
- Peterson, S., Adelman, E. & Nieswandt, M. (2016). *Inside Syrian refugee schools: Syrian children in Germany*, Retrieved from <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2016/05/23/inside-syrian-refugee-schools-syrian-children-in-germany/>
- Porscher L., (1979), στο Δαμανάκης Μ., (1997α), *Η Εκπαίδευση των Παλλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Gutenberg, Αθήνα
- Reimer, B. (2004). Reconceiving the standards and the school music program. *Music Educators Journal*, 91(1), 33-37.
- Rideout, R. R. (Ed.). (1997). *On the sociology of music education*. University of Oklahoma School of Music.
- Rideout, R. (2006). Sociology of music education symposium IV. In *Proceedings from the Sociology of Music Education Symposium at the University of Massachusetts, Amherst. Amherst: University of Massachusetts Department of Music & Dance*.
- Rittich, K. (2002). *Recharacterizing restructuring: law, distribution, and gender in market reform* (Vol. 3). Martinus Nijhoff Publishers.
- Roberts, B. A. (2008). *Sociological Explorations: Proceedings of the 5th International Symposium on the Sociology of Music Education*. Binder's Press.
- Rosabal-Coto, G. (2016). Costa Rica's SINEM: A Perspective from Postcolonial Institutional Ethnography. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 15(1), 154.
- Ruud, E. (2010). *Music therapy: A perspective from the humanities*. Barcelona Publishers.

- Sandoval, E. C. (2009, February). Music Education: Social Justice through Creativity and Inclusion. In *SOKA EDUCATION CONFERENCE 2010: EDUCATION FOR SOCIAL JUSTICE: THEORY AND PRACTICE* (p. 19).
- Sadovnik, A. R. (Ed.). (2007). *Sociology of education: A critical reader*. Routledge.
- Schmidt, P. K. (2008). Democracy and dissensus: Constructing conflict in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 7(1), 10-28.
- Shor, I. (2012). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- Smith, D. G. (2003). Curriculum and teaching face globalization. *International handbook of curriculum research*, 35-51.
- Storsve, V., Westbye, I. A., & Ruud, E. (2010, September). Hope and recognition: A music project among youth in a Palestinian refugee camp. In *Voices: A World Forum for Music Therapy* (Vol. 10, No. 1).
- Talwar, N. (2004). The inequality challenge: perspectives on growth poverty and inequality. *UN Chronicle*, 41(2), 2.
- TED Conferences, LLC. (2013). Official webpage for 2009 TED Prize Winner Jose Antonio Abreu [Webpage]. Retrieved from http://www.ted.com/pages/prizewinner_jose_abreu
- Toronyi-Lalic, Igor. 2012. Sceptic's Sistema. *Classical Music*, June 30: 21.
- Tunstall, T. (2012). *Changing lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the transformative power of music*. WW Norton & Company.
- Vanden, H.E. & Prevost, G. (2011). *Politics of Latin America*. New York City, New York: Oxford University Press.
- Vaugeois, L. (2007). Social justice and music education: Claiming the space of music education as a site of postcolonial contestation. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6(4), 163-200.
- Vincent, M. C., & Merrion, M. (1996). Teaching Music in the Year 2050: Music educators need to anticipate the developments that will occur in the next century so they can meet the musical needs of students. *Music Educators Journal*, 82(6), 38-42.
- Vulliamy, Ed. (2015). Critics of innovations at the Proms and in opera miss the point of music. *The Guardian*. Retrieved from <http://www.theguardian.com/commentisfree/2015/jul/12/wretch-32-prom-guillaume-tell-not-all-artistic-gambles-pay-off>.

- Wagner, T., De Greet, A.H., Keenan, P., & Pereira, L. (2006). Building creative capacities for the 21st century. Working Document from the World Conference on Arts Education. Lisbon, Portugal: March 6-9. *UNESCO*.
- Wakin, D. J. (2012). Venerated high priest and humble servant of music education. *The New York Times*, 4.
- Wald, G. (2011). Los usos de los programas sociales y culturales: el caso de dos orquestas juveniles de la Ciudad de Buenos Aires. *Question*, 1.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.
- Williams, D. A. (2007). What are music educators doing and how well are we doing it?. *Music Educators Journal*, 94(1), 18-23.
- Williams, D. A. (2011). The elephant in the room. *Music Educators Journal*, 98(1), 51-57.
- Wolf, D.P. & Burger, M. (1991). More than minor disturbances: The place of the arts in American education. In Benedict, S. (Ed.), *Public money and the muse: Essays on government funding for the arts* (118-152). New York City, New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Woodford, P. (2005). *Democracy and music education: Liberalism, ethics, and the politics of practice*. Indiana University Press.
- Wright, R. (Ed.). (2010). *Sociology and music education*. Ashgate Publishing, Ltd.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αδαμοπούλου, Μ. (2002). Διαπολιτισμική μουσική εκπαίδευση και Ελληνική πραγματικότητα. *Μουσική Εκπαίδευση*, τ.3ος, Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση.
- Αλομπέιτ, Α. (2016), *Το Προσφυγικό ζήτημα: Μια διαφορετική προσέγγιση*, Retrieved from http://www.huffingtonpost.gr/aref-alobeid/-4748_b_9521404.html

- Βακαλιος, Θ.(1997). *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα Ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δαμανάκης, Μ. (1997), *Η Εκπαίδευση των παλλινοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*, Αθήνα: Gutenberg, Αθήνα.
- Δαμανάκης, Μ. (2002), *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η μεταναστευτική πολιτική στο επίκεντρο των δραστηριοτήτων μου. Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 28.
- Δήμου, Π. (2006), *Διαπολιτισμική πρόταση διδασκαλίας της μουσικής αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με τις αρχές της διαθεματικότητας*. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2006)(επιμ.), *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση*. Πρακτικά 8ου Συνεδρίου, τόμος IV, Πάτρα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.
- Ευαγγέλου, Ο., Κάντζου, Ν. (2005). *Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικός ρατσισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο
- Ζωγράφου, Α.(2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα
- Ινστιτούτο για τα δικαιώματα, την ισότητα και την ετερότητα, *22 Ορισμοί για την καταγραφή εκπαιδευτικών προγραμμάτων/δραστηριοτήτων κατά των Διακρίσεων και για τη Διαφορετικότητα στα Σχολεία*, διαθέσιμο στο: <http://www.i-red.eu/?i=institute.el.glossary>
- Κανακίδου, Ε. (1997), *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρακατσάνη, Δ.(2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Καρακατσάνης, Π., Κανακίδου, Ε., Σαρβανάκης, Α, Νιζάμ, Α. (1997). *Διδακτική μέθοδος στο μειονοτικό σχολείο*. Αλεξανδρούπολη: Εκδόσεις Κώδικας.

- Καραμαγκάλης, Γ. (2015), *Το προσφυγικό πρόβλημα το 2015*, Retrieved from <http://www.dianeosis.org/2016/02/to-profil-twn-prosfygikwn-rown-pros-tin-ellada-to-2015/>
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία
- Λακάσας, Α. (2016), *Ένταξη παιδιών προσφύγων στα σχολεία*, Retrieved from <http://www.kathimerini.gr/868229/article/epikairothta/ellada/enta3h-paidiwn-prosfygwn-sta-sxoleia>
- Λαμπίρης, Γ. (2015), *Το προφίλ των Σύρων προσφύγων στην Ελλάδα*, Retrieved from <http://www.news.gr/politikh/exoterikh-politikh/article-wide/233428/to-profil-ton-syron-prosfygon-sthn-ellada.html>
- Μάρκου, Γ. (1991), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, λήμμα στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1996β), *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας: Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*, ΥΠΕΠΘ - ΓΓΛΕ.
- Μάρκου, Γ.Π. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία*. Αθήνα: Ηλεκτρονικές Τέχνες.
- Μπάμπαλης, Θ.(2005). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ατραπός
- Νικολάου, Γ.(2011). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Πεδίο
- Παλαιολόγου, Κ. (2005), *Ένα διεθνές curriculum για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός
- Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου Ο. (2012). *Μετανάστες μαθητές δεύτερης γενιάς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο Α.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2017), *Camps προσφύγων: η καθημερινότητα ενός μη «κανονικού» σπιτιού*, Retrieved from <https://www.actionaid.gr/blog/archive/2017/camps-prosfygon-i-kathimerinotita-enos-mi-%C2%ABkanonikoy%C2%BB-spitiy/>
- Τρουμπέτα, Σ.(2012). *Το προσφυγικό και μεταναστευτικό ζήτημα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

- Φεντ, Χ.(1989). *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- Χρυσοχόου, Ξ. (2004). *Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα Α.Ε

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

- <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=828797>
- <http://voria.gr/index.php/article/diamartiria-to-apogevma-kata-tou-kentrou-prosfigon-sti-thermi>
- <http://www.cnn.gr/news/ellada/story/46449/xios-entasi-mat-kai-ximika-se-sygkentrosi-kata-ton-prosfigon>
- <https://www.actionaid.gr/blog/archive/2017/camps-prosfigon-i-kathimerinotita-enos-mi-%C2%ABkanonikoγ%C2%BB-spitiou/>
- <http://www.kathimerini.gr/868229/article/epikairothta/ellada/enta3h-paidiwn-prosfigwn-sta-sxoleia>
- <https://www.minedu.gov.gr/ekpaideutikoi-m/anaplirotes-new/proslipseis-anapl/poreia-mon>

Άλλες πηγές

Υπουργείο Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης & Αποκέντρωσης
 Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων
 Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης