ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΠΜΣ ΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΘΝΟΜΟΥΣΙΚΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΑ

Διπλωματική Εργασία

Τίτλος:

Το Πρόγραμμα El Sistema ως Πεδίο Πολιτισμικής Συνάντησης

εκπόνηση: Χρυσή Κυρατσού
Α.Μ.:160204

Επιβλέπουσα: Επίκουρη Καθηγήτρια Βασιλική Λαλιώτη

Αθήνα, Φεβρουάριος 2018

Περιεχόμενα

Εισαγωγή 4

Κεφάλαιο Α: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο 13

1. Μετακίνηση, Εκτοπισμός και Μουσική 13

1.α. Μετακίνηση, Εκτοπισμός 13

1.β. Ερευνητικές Προσεγγίσεις 17

1.γ. Μουσικοί ή Μουσική; 21

2. Μεθοδολογικό Πλαίσιο 22

2.α. Μεθοδολογικά Εργαλεία 22

2.β. Παραμονή και Δραστηριότητες στο Πεδίο 26

2.γ. Προσεγγίσεις του Πεδίου 27

2.δ. Online Διάσταση του Πεδίου (ή Μέρους Αυτού) 30

Κεφάλαιο Β: Το Παιδαγωγικό Πρόγραμμα ως Πεδίο Πολιτισμικής Συνάντησης. 32

1. Λίγα λόγια για το Πεδίο 32

1.α. Το πρόγραμμα El Sistema 32

1.β. Αναφορικά με τις Ερευνητικές Προσεγγίσεις του El Sistema 35

1.γ. Όψεις του El Sistema Greece 36

1.δ. Camp εκτός Πόλης 38

1.ε Στου Ψυρρή 41

2. Το Παιδαγωγικό Πρόγραμμα ως Πεδίο Πολιτισμικής Συνάντησης. 42

2.α. Η «κανονικότητα» του πολέμου στις πατρίδες και η «κανονικότητα» της ειρήνης στην χώρα υποδοχής 43

2.β. Επικαλυπτόμενοι Εκτοπισμοί (Overlapping Displacements) και Συνάντηση με τη Χώρα Υποδοχής 47

2.γ. Έμφυλη Διάσταση 54

2.δ. Ρεπερτόριο: διαμόρφωση και πρόσληψή του 58

Κεφάλαιο Γ: Οι Μουσικές Εμπειρίες στην Καθημερινή Ζωή 63

1.α. Μουσικές Επιλογές, Ανθρώπινη Ενεργητικότητα (agency), Ταυτότητες 63

1.β. Αραβικό Στοιχείο, Εθνικές Ταυτότητες 66

1.γ. Οι Μουσικές των Μαθημάτων ως το Soundtrack της Καθημερινότητας 71

1.δ. Δημοφιλής (Pop) και Δυτικοευρωπαϊκή Έντεχνη Μουσική 74

2. Το Μάθημα ως Πρακτική 78

2.α. Μουσικοτροπώντας: το μάθημα μουσικής ως πρακτική 78

2.β. Ενσώματη Παρουσία στο Χώρο 81

2.γ. Το Ηχοτοπίο των Μαθημάτων 85

Αντί Συμπερασμάτων: Δυναμικές και Λίγες Ακόμα Σκέψεις 90

Βιβλιογραφία 99
Δικτυογραφία 105

Εισαγωγή

Στην Ελλάδα –όπως και οπουδήποτε στον κόσμο- οι προσφυγικές και μεταναστευτικές ροές δεν είναι κάποιο καινούργιο φαινόμενο. Αν και τα τελευταία κυρίως χρόνια, λόγω των πολέμων στην Ανατολική Μεσόγειο και την Βόρεια Αφρική, αυτές αυξήθηκαν ραγδαία, όπως επίσης ραγδαία εντάθηκαν και τα μέτρα ελέγχου της κίνησής τους από τους κρατικούς φορείς. Συνέπεια των παραπάνω ήταν ο εγκλωβισμός χιλιάδων προσφύγων -κυρίως στα σημεία εισόδου, αλλά και εξόδου στις γείτονες χώρες-, αλλά και η μετατροπή της Μεσογείου σε τόπο θανάτου αυτών που δεν άντεξαν να παλεύουν με το υδάτινο στοιχείο.

Η επιβίωση αυτών των ανθρώπων έγινε εφικτή κυρίως χάρη στην αλληλεγγύη των ανθρώπων της χώρας υποδοχής. Αλληλεγγύη που εκφράστηκε από τους ψαράδες που έσωζαν ανθρώπους από τα κύματα, τους ανθρώπους που τους φιλοξένησαν στα σπίτια τους, αλλά και με τη διάθεση ειδών πρώτης ανάγκης, τροφίμων, ρουχισμού, φαρμάκων, και κυρίως με τη διεκδίκηση να συνεχίσουν την διαδρομή τους για να εγκατασταθούν στη χώρα που επιθυμούν, και όχι να εγκλωβίζονται εδώ. Φυσικά δεν έλειψαν τα μελανά σημεία στη «συνάντηση» αυτή, που οφείλονταν σε μεγάλο βαθμό στο φόβο των ανθρώπων της χώρας υποδοχής για την εξέλιξη αυτής της κατάστασης και τις επιπτώσεις στην καθημερινότητά τους· φόβος που αξιοποιήθηκε ωστόσο ποικιλόμορφα και ιδίως από αυτούς που αναζητούσαν έναν αποδιοπομπαίο τράγο για να δικαιολογήσουν την επιδείνωση του βιοτικού επιπέδου ολοένα και μεγαλύτερων κομματιών της κοινωνίας εν μέσω της καπιταλιστικής οικονομικής κρίσης που ήδη βρισκόταν σε εξέλιξη.

Δεδομένης της θέσης των προσφύγων, και των άμεσων προβλημάτων που είχαν να αντιμετωπίσουν για την επιβίωσή τους, η αντίληψη για το τι χρειάζονταν προσανατολιζόταν σε υλικά πράγματα, και εύλογα. Αυτό που «ξέφυγε» -τουλάχιστον, εγώ δεν το είχα σκεφτεί- σε μεγάλο βαθμό ήταν ότι οι ανάγκες ενός ανθρώπου -αν θέλετε και για την διατήρηση της υπόστασής τους- είναι πολύ πιο σύνθετες από την κάλυψη των αναγκών της επιβίωσης (που βέβαια είναι πρωτεύουσες). Αυτό είχα την «τύχη» να το συνειδητοποιήσω το περυσινό καλοκαίρι.

Στα πλαίσια λοιπόν ενός θερινού σχολείου που συμμετείχα, επισκεφτήκαμε μια δομή ανοιχτής φιλοξενίας προσφύγων, όπου πέρα από την συμμετοχή-βοήθεια σε

δραστηριότητες της καθημερινότητας, μιλήσαμε με τους πρόσφυγες που έμεναν εκεί, αλλά και εργαζόμενους και εθελοντές στο χώρο. Εκεί έμαθα, ότι στα πλαίσια των camps υλοποιούνταν μουσικές/ μουσικοπαιδαγωγικές δραστηριότητες –σε περιορισμένο βέβαια βαθμό, λόγω έλλειψης υποδομής και προσωπικού-, οι οποίες είχαν «αγκαλιαστεί» από τους πρόσφυγες. Το πιο σημαντικό όμως, ήταν οι συνομιλίες που είχα με δύο παιδιά εκεί. Ο ένας από αυτούς, είχε πλέον μετεγκατασταθεί ενώ ο άλλος περίμενε την απόφαση που θα καθόριζε αν θα παρέμενε εδώ, ή αν θα απελαύνονταν. Βασικό σημείο αναφοράς στις ζωές και των δύο ήταν η μουσική· τα τραγούδια που άκουγαν, αλλά και αυτά που έφτιαχναν οι ίδιοι, ο καθένας για να μιλήσει με τον δικό του τρόπο για τις δικές του εμπειρίες και προσδοκίες. Για τον πρώτο, η αγάπη του για το hip-hop, τον οδήγησε να ψάξει τα ελληνικά hip-hop σχήματα, και ως ένα βαθμό να γνωρίσει πλευρές της κουλτούρας της χώρας όπου θα ξεκινούσε τη νέα του ζωή.

Για τον δεύτερο η μουσική ήταν το στήριγμά του· αλλά και μέσο επικοινωνίας με τον μοναδικό του φίλο από την πατρίδα του εδώ, που είχε ωστόσο μετεγκατασταθεί. Όταν τον γνώρισα εγώ είχε σταματήσει πια να φτιάχνει τραγούδια, γιατί περίμενε την απόφαση για την παραμονή του εδώ ή την απέλασή του, μια απόφαση που θα καθόριζε τη ζωή του. Αυτός ήθελε να μείνει εδώ, και να πάει σχολείο, «γιατί ο άνθρωπος δεν είναι φαΐ και ύπνος… Δεν είμαστε ζώα».

Κάπως έτσι, και ψάχνοντας να βρω κάποιο φορέα που υλοποιούσε μουσικές δραστηριότητες σε δομές φιλοξενίας προσφύγων, έμαθα για τη δραστηριοποίηση του El Sistema εδώ. Αυτό που μου φάνηκε ενδιαφέρον στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, ήταν πως η συμμετοχή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα ουσιαστικά αποτελούσε πεδίο αλληλεπίδρασης των εκτοπισμένων με την κουλτούρα της χώρας υποδοχής, όπως αυτή θα εκφραζόταν μέσα από το προσωπικό του προγράμματος που προερχόταν από την Ελλάδα και την Ευρώπη, αλλά και το ρεπερτόριο διδασκαλίας που βασική συνισταμένη του ήταν η ελληνική και η δυτικοευρωπαϊκή έντεχνη μουσική (αν και όπως θα φανεί και στην εργασία, η πραγματικότητα ήταν πολύ πιο σύνθετη και ενδιαφέρουσα από αυτό που φαινόταν εκ πρώτης όψεως).

Ευτυχώς, το αίτημά μου για εκπόνηση έρευνας στα πλαίσια των μαθημάτων του προγράμματος έγινε δεκτό, και έτσι είχα τη δυνατότητα, μέσα από την σύντομη

παραμονή μου στο πεδίο, να δω όψεις των αλληλεπιδράσεων που πραγματοποιούνταν στο πλαίσιό του, και να γνωρίσω ανθρώπους που υπό άλλες συνθήκες, κάτι τέτοιο μάλλον δεν θα ήταν εφικτό. Μέρος της εμπειρίας –άλλωστε, ποτέ μια βιωμένη εμπειρία δεν μπορεί να μεταφερθεί ατόφια στο γραπτό λόγο-, θα ξετυλιχτεί στις παρακάτω σελίδες.

Το κύριο ερώτημα που επιχειρήθηκε να απαντηθεί ήταν πώς η συμμετοχή στο παιδαγωγικό πρόγραμμα El Sistema λειτουργεί ως πεδίο πολιτισμικής συνάντησης μεταξύ των προσφύγων/μεταναστών και των κατοίκων της κοινωνίας που τους «φιλοξενεί». Στην προσπάθεια να απαντηθεί τέθηκαν επιμέρους ερωτήματα, η απάντηση των οποίων θα φώτιζαν συγκεκριμένες πτυχές του θέματος. Αυτά ήταν ερωτήματα που αφορούσαν εν πρώτοις στον ορισμό των παραμέτρων που όριζαν τη συνάντηση, όπως: ποιες ήταν οι ιδιαίτερες προσλαμβάνουσες που καθόριζαν τον τρόπο που τα υποκείμενα αντιλαμβάνονταν τη ζωή τους; Ποια/ες ήταν οι πολιτισμικές αναφορές του κάθε υποκειμένου/ ομάδας υποκειμένων; Η έμφυλη διάσταση, ως κοινωνικά και πολιτισμικά ορισμένη, έπαιζε κάποιο ρόλο στη ζωή του πεδίου, και άρα και στην «συνάντηση»; Πώς δομούνταν το ρεπερτόριο, ως βασικό σημείο αναφοράς των μαθημάτων;

Σε ένα δεύτερο στάδιο επιχειρήθηκε να σκιαγραφηθούν οι μουσικές εμπειρίες, και κατ' επέκταση πτυχές των ταυτοτήτων των υποκειμένων. Έτσι τέθηκαν τα εξής ερωτήματα: οι ιδιαίτερες πατρίδες των υποκειμένων απηχούν στις μουσικές εμπειρίες των υποκειμένων; Ποια είναι η θέση του ρεπερτορίου των μαθημάτων στην καθημερινότητα των συμμετεχόντων; Υπάρχουν άλλες μουσικές ως σημείο αναφοράς στην καθημερινότητά τους;

Τέλος, και με ιδιαίτερη βαρύτητα, πώς λειτουργεί το ίδιο το μάθημα ως πρακτική; Πώς πραγματώνονται οι αλληλεπιδράσεις, και πώς αναπτύσσονται οι σχέσεις στο πλαίσιό του; Κι εφόσον, το μάθημα είναι μουσικής, ποιος είναι ο «ήχος» του; Η «ακρόαση» του ηχοτοπίου του μαθήματος, ποιες πτυχές της ζωής του αποκαλύπτει;

Αντιλαμβάνομαι τη μουσική ως έκφανση του πολιτισμού[1], της κουλτούρας μιας συγκεκριμένης κοινωνίας ή κοινωνικής ομάδας, ταυτόχρονα όμως, ως έχουσα διακριτή υπόσταση (δομικά στοιχεία βάσει των οποίων οργανώνεται ο μουσικός ήχος, νοήματα κτλ.) είναι και η ίδια κουλτούρα. Η μουσική νοηματοδοτείται από την κουλτούρα της οποίας έκφανση αποτελεί, την ίδια στιγμή όμως, μπορεί να την πληροφορήσει εισάγοντας νέα στοιχεία, λειτουργώντας η ίδια ως κουλτούρα[2]. Το αμφίδρομο της σχέσης έγκειται στην δράση των υποκειμένων που διαμορφώνουν και νοηματοδοτούν τη μουσική βάσει των κοινωνικών και πολιτισμικών αναφορών που έχουν, μέσα όμως από την μουσική τους πράξη (όποια έκφανση κι αν έχει αυτή: επιτέλεση, ακρόαση κτλ.) διαμορφώνονται και τα ίδια.

Ως πολιτισμός, ορίζεται «το σύνολο των υλικών και πνευματικών επιτευγμάτων ενός κοινωνικού συνόλου σε ένα ορισμένο ή μη ιστορικό πλαίσιο, το οποίο εκφράζει κάποια συγκεκριμένη "κοσμοθεωρία", ηθικές και αισθητικές αξίες και μορφή συλλογικής γνώσης και μνήμης, η οποία βρίσκει την έκφρασή της είτε στη γραπτή, είτε στην προφορική παράδοση. Κάθε πολιτισμός παρέχει συγκεκριμένα πλαίσια συγκρότησης και κατανόησης μιας πραγματικότητας από την οποία συνάγονται οι διάφορες πιθανότητες δράσης για τα μέλη του. Ένας τέτοιος χώρος καλλιτεχνικής έκφρασης και δράσης είναι και η μουσική.» (Χαψούλας 2010: 35). Ο πολιτισμός

[1] Η έννοια του «πολιτισμού», χρησιμοποιείται εδώ ως συνώνυμο της «κουλτούρας», έχοντας υπόψη την συζήτηση για το περιεχόμενο της κάθε λέξης, όπως αυτό ορίστηκε ιστορικά, κοινωνικά και πολιτισμικά, αλλά και το τρέχον περιεχόμενο και τη χρήση τους ως συνώνυμες, λόγω και του αδόκιμου πληθυντικού αριθμού («κουλτούρων») στην ελληνική, που όμως αποδίδει την πολλαπλότητα και την ποικιλομορφία της έννοιας.

[2] Ο Alan P. Merriam εισηγήθηκε την έννοια της μουσικής «στην κουλτούρα», θεωρώντας πως «η κατανόησή μας για τη μουσική οποιουδήποτε λαού εξαρτάται από την κατανόησή μας για την κουλτούρα του, τον ρόλο που διαδραματίζει η μουσική σε αυτή, και τον τρόπο με τον οποίο διαδραματίζει αυτό τον ρόλο. Μέσω αυτής της κατανόησης μπορούμε να προσεγγίσουμε στέρεα την περαιτέρω κατανόησή μας για την δομή και το πώς η μουσική επιτυγχάνει όποιες αισθητικές απαιτήσεις αναζητούνται» (1960: 109). Ο ίδιος εξέλιξε την προσέγγισή του, για να επαναδιατυπώσει την μουσική «ως κουλτούρα» (Merriam 1977: 204). Η προσέγγιση της μουσικής «στην κουλτούρα», προϋποθέτει τον ορισμό της κουλτούρας ως κάτι ενιαίου, μέσα στο οποίο η μουσική κατέχει την δική της διακριτή θέση, ενώ η προσέγγιση της μουσικής «ως κουλτούρας», προϋποθέτει τον ορισμό της κουλτούρας, και την αναγνώριση κοινών σημείων με την μουσική που της επιτρέπουν να χαρακτηριστεί «ως κουλτούρα» (Nettl 2005: 217). Στην δεύτερη περίπτωση, η μουσική γίνεται αντιληπτή ως ξεχωριστή οντότητα που δύναται να ασκήσει επιρροή στην ευρύτερη κουλτούρα. Έτσι, ενώ ακολουθώντας την πρώτη προσέγγιση η προσοχή επικεντρώνεται στο πώς πληροφορείται η μουσική από το ευρύτερο πλαίσιο, στην δεύτερη περίπτωση η μουσική προσεγγίζεται όχι μόνο ως προς το πώς πληροφορείται από το ευρύτερο πλαίσιο, αλλά και πώς οι όποιες αλλαγές που μπορεί να προκύψουν στη μουσική είναι δυνατόν να επηρεάσουν την ευρύτερη κουλτούρα και την κοινωνική ζωή (Nettl 2005: 218-219).

ορίζεται από την κοινωνία στο πλαίσιο της οποίας έχει αναπτυχθεί, εκφράζοντας τις κρατούσες υλικές συνθήκες και κοινωνικές σχέσεις, ταυτόχρονα όμως ορίζει και το πώς η κοινωνία αυτή αντιλαμβάνεται τον εαυτό της και τον εαυτό της μέσα στον κόσμο. Σε επίπεδο υποκειμένου λοιπόν, «ο πολιτισμός βοηθά τα άτομα να ερμηνεύσουν και να κωδικοποιήσουν τις βιωμένες εμπειρίες τους» (Λαλιώτη και Παπαπαύλου, 2010: 25).

Βάσει αυτού του σκεπτικού, ανέτρεξα σε εθνομουσικολογικές προσεγγίσεις της μουσικής στο πλαίσιο της μετακίνησης και του εκτοπισμού. Σημείο αναφοράς αποτέλεσε ο συλλογικός τόμος των Levi και Scheding (2010), μία από τις πρώτες προσπάθειες να χαρτογραφηθεί το φαινόμενο. Με επίκεντρο μουσικούς που σε διάφορες περιόδους και σε διάφορα κοινωνικοπολιτισμικά πλαίσια αναγκάστηκαν να εκτοπιστούν, οι συγγραφείς προσπαθούν να εντοπίσουν τις συνέπειες του εκτοπισμού στο μουσικό κείμενο. Άλλο σημείο αναφοράς υπήρξε το έργο του Pistrick (2015), ο οποίος χρησιμοποιώντας την αναλυτική κατηγορία της «νοσταλγίας» ανιχνεύει τη μετατροπή των απουσιών που προέκυψαν από τον εκτοπισμό σε ηχητικές παρουσίες στη μουσική των εκτοπισμένων. Τέλος, το έργο του Turino (1993) που επικεντρώνεται στις ποιότητες του ήχου, τα μέσα και το κοινωνικό πλαίσιο της παραγωγής αυτών, καθώς και τη νοηματοδότησή τους με βάση το διαφορετικό πλαίσιο επιτέλεσής τους (κατά τη μετακίνηση από την αγροτική κοινωνία, στο αστικό κέντρο), θέτει το ζήτημα των συνεχειών και των ασυνεχειών που προκύπτουν, λόγω της αλλαγής των αναγκών που εξυπηρετεί η επιτέλεση του συγκεκριμένου είδους με βάση τον τόπο. Η σύνδεση της μουσικής με τον τόπο δημιουργίας και επιτέλεσής της αποτελεί κοινό σημείο αναφοράς όλων των παραπάνω προσεγγίσεων, ακόμα και σε μελετητές που εισηγούνται την έννοια των δικτύων μεταξύ των διασπορικών κοινοτήτων (π.χ. Solomon 2015).

Ωστόσο, ποτέ καμία κοινότητα δεν ήταν αυστηρά περιχαρακωμένη στον τόπο, όπου κατά κύριο λόγο εντοπιζόταν. Αντίθετα, τα όποια «σύνορα» μεταξύ των κοινοτήτων, των εθνικών κρατών κτλ., διασχίζονταν από τα ίδια τα υποκείμενα που αποτελούσαν τις κοινότητες αυτές, δημιουργώντας την ανάγκη να ιδωθεί ο τόπος ως κάτι συνεχές, και να αναζητηθούν οι επί μέρους διαφοροποιήσεις στις κατά τόπους κουλτούρες ως

εκφράσεις ιδιαίτερων συνθηκών που υπάρχουν εκεί, καθώς και τον εντοπισμό των συνθηκών αυτών και των αναγκών που δημιουργούν (Gupta και Ferguson 2002).

Έτσι, αντί να ληφθεί ως δεδομένο στην παρούσα εργασία, ότι οι εκτοπισμένοι θα ήταν εξ ορισμού φορείς μιας ιδιαίτερης κουλτούρας με βάση την κοινωνία προέλευσής τους, αναζητήθηκε να εντοπιστεί από ποια κουλτούρα ή ποιες κουλτούρες όντως εμφορούνταν, και πώς αυτό εκφραζόταν στις νοοτροπίες τους, στις ταυτότητές τους, στις αλληλεπιδράσεις μεταξύ τους.

Λαμβάνοντας υπόψη τη συζήτηση του Appadurai (2014) για τις μετακινήσεις των ανθρώπων και των πολιτισμών που χαρακτηρίζουν ολόκληρη την ανθρώπινη ιστορία, έγινε προσπάθεια να σκιαγραφηθούν οι ιδιαίτερες συνθήκες του εκτοπισμού των συγκεκριμένων ανθρώπων που αποτελούσαν το πεδίο, οι βιωμένες εμπειρίες τους, και οι τρέχουσες συνθήκες διαβίωσής τους, ως αυτές που θα διαμόρφωναν την κουλτούρα τους, την ταυτότητά τους και θα διαμεσολαβούσαν τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις.

Δεδομένου ότι «τα σώματα είναι φορείς και διαμορφωτές πολιτισμού, στο πλαίσιο του οποίου οι άνθρωποι μαθαίνουν να αναγνωρίζουν, να δίνουν ονόματα και να επικοινωνούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους» (Λαλιώτη και Παπαπαύλου 2010: 25) -κάτι που υποδείχθηκε και από κάποια από τα υποκείμενα του πεδίου, όταν αναφερόμενα στις εμπειρίες τους «πριν έρθουν εδώ (δηλ. στην Ελλάδα, στο camp)», μου έδειχναν τις ουλές στο σώμα τους από τον πόλεμο που είχαν ζήσει στις πατρίδες τους, συνοψίζοντας έτσι τις εμπειρίες τους σε σημάδια στο σώμα τους-, αλλά και ότι η μουσική πράξη είναι κατ' εξοχήν σωματική (ενδεικτικά Hebert 2009)- εξετάστηκε, πώς οι ενσώματες αλληλεπιδράσεις στο πλαίσιο των μαθημάτων του προγράμματος λειτουργούν ως βάση της πολιτισμικής συνάντησης, με όποιες εκφάνσεις μπορεί αυτή να λάβει.

Το αποτέλεσμα φυσικά όλων αυτών των πράξεων, είναι η δημιουργία συγκεκριμένων ταυτοτήτων στους συμμετέχοντες. Ταυτότητες που προκύπτουν μέσα από τις πράξεις και αλληλεπιδράσεις τους σε δοσμένες συνθήκες και επιδρούν στους τρόπους με τους οποίους συνεχίζουν να πράττουν και να αλληλοεπιδρούν. Και επειδή, στην προκειμένη περίπτωση, η έμφαση δίνεται στις αλληλεπιδράσεις εντός ενός

μουσικοπαιδαγωγικού πλαισίου –άλλωστε οι ταυτότητες ιδίως στις νεαρές ηλικίες δημιουργούνται σε μεγάλο βαθμό μέσα από την εκπαίδευση, τυπική και άτυπη (Green 2011β: 16)- οι αλληλεπιδράσεις των υποκειμένων στο πεδίο θα ιδωθούν και υπό αυτό το πρίσμα.

Η αντίληψη της μουσικής ως κάτι που συνδέεται άμεσα με τις υλικές συνθήκες που διαμορφώνουν την κουλτούρα μιας κοινότητας σε ένα δοσμένο ιστορικό πλαίσιο, ως ένα κοινωνικό φαινόμενο με φύση «μεθοριακή» (liminality) –που οφείλεται στο ότι η ύπαρξή της συνδέεται με την επιτέλεσή της, την στιγμή που αυτή πραγματοποιείται-, συνεπάγεται την αναγκαιότητα να μελετηθεί στο πλαίσιο που αυτή επιτελείται, την στιγμή που συμβαίνει αυτό, μέσω της επιτόπιας έρευνας. Χρειάζεται δηλαδή ο ερευνητής να συμμετέχει ενσώματα στη διαδικασία επιτέλεσής της, να τη βιώσει, και η κατανόησή του γι' αυτή να προέλθει ακριβώς μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τους φορείς της, με τα υποκείμενα δηλαδή του πεδίου (Cooley και Barz 2008: 3-4).

Παρά τα «μειονεκτήματα» της επιτόπιας έρευνας -αν βέβαια μπορούν να θεωρηθούν ως τέτοια-, που σχετίζονται κατά κύριο λόγο με την επίδραση που μπορεί να έχει η παρουσία-συμμετοχή του μελετητή στο πεδίο, είναι η μόνη μέθοδος που μπορεί να λάβει υπόψη της όλες τις παραμέτρους της μουσικής επιτέλεσης, το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι πράξεις που δημιουργούν τη μουσική εμπειρία. Ταυτόχρονα, εφόσον ο ερευνητής έχει συναίσθηση του εαυτού του και της δραστηριότητάς του και αυτή η συναίσθηση αποτυπώνεται στον τρόπο με τον οποίο θα αναπαραστήσει την εμπειρία που βίωσε στην εθνογραφία του -όχι καταγράφοντας γεγονότα, αλλά αφηγούμενος τις βιωμένες εμπειρίες μέσα από την δική του υποκειμενική αντίληψη (και όπως αυτή διαμορφώνεται ιστορικά, κοινωνικά, πολιτισμικά κτλ.) και την αλληλεπίδρασή του με τα υποκείμενα του πεδίου-, εφόσον δηλαδή «αναστοχάζεται» των αλληλεπιδράσεων που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ αυτού και των υποκειμένων του πεδίου - αλληλεπιδράσεις από τις οποίες προέκυψε και η γνώση του γι' αυτό-, τα όποια «μειονεκτήματα» της μεθόδου μπορούν να «αντισταθμιστούν», καθώς τόσο ο ερευνητής, όσο και το κοινό στο οποίο απευθύνεται, αποκτά επίγνωση των ορίων

ανάμεσα σε αυτό που «έγινε» στο πεδίο, και πώς αυτό που έγινε «μεταφέρεται» στην εθνογραφία, καθώς και ποιοι παράγοντες διαμεσολαβούν τη «μεταφορά».

Τέλος, η αντίληψη της άρρηκτης σύνδεσης της μουσικής με τα υποκείμενα που την επιτελούν, οδηγεί και στον ορισμό του πεδίου με βάση το πού αυτά ζουν και δρουν. Έτσι, καθώς το πρόγραμμα, τον καιρό που ξεκίνησα την έρευνα, δραστηριοποιούνταν κυρίως στο camp και στο κέντρο της πόλης, ενώ σε συναυλίες ή πρόβες ή άλλες δραστηριότητες, που μπορεί να διοργανώνονταν συμμετείχαν πολλές φορές τα ίδια υποκείμενα, ανεξαρτήτως το πού αυτά διέμεναν ή του χώρου όπου έκαναν μάθημα, το πεδίο ορίστηκε με βάση το πού πραγματοποιούνταν όλες αυτές οι δραστηριότητες, και οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υποκειμένων.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με την διάρθρωση της εργασίας, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο. Παρουσιάζονται οι συνδέσεις μεταξύ των μετακινήσεων, των εκτοπισμών και της μουσικής, καθώς και πώς αυτές έχουν προσεγγιστεί ερευνητικά. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την πληρέστερη κατανόηση του πεδίου, καθώς και οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή τους.

Το δεύτερο κεφάλαιο ξεκινά με την παρουσίαση του πεδίου. Δίνεται έμφαση στο πρόγραμμα καθαυτό, στις αρχές λειτουργίας του, και στην μέχρι τώρα εμπειρία του βάσει της δραστηριοποίησής του με αυτές τις αρχές, καθώς και το πώς έχει προσεγγιστεί μέχρι στιγμής από διάφορους μελετητές. Παρουσιάζονται πλευρές της δραστηριοποίησης του προγράμματος στην Ελλάδα, και οι ιδιαίτερες συνθήκες στον εκάστοτε τόπο όπου αυτό υλοποιείται, και στους οποίους διεξήχθη έρευνα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα διάφορα επίπεδα στα οποία εντοπίζεται η πολιτισμική συνάντηση. Ως βασικό σημείο εντοπίζεται η μετάβαση από την «κανονικότητα» του πολέμου στις πατρίδες με την «κανονικότητα» της ειρήνης στην χώρα υποδοχής στο μεταβατικό χώρο του camp, ή στη νέα ζωή στην πόλη. Εξηγείται γιατί η πολιτισμική συνάντηση δεν αφορά μόνο στην επαφή εκτοπισμένων και ανθρώπων της χώρας υποδοχής, αλλά και στην επαφή εκτοπισμένων μεταξύ τους, που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα. Περιγράφεται, πώς η πληροφόρηση του φύλου από κοινωνικές και πολιτισμικές αντιλήψεις εκφράζεται στις αλληλεπιδράσεις των

εκτοπισμένων και των ανθρώπων της χώρας υποδοχής, αλλά και πώς αποτυπώνεται στην διαμόρφωση του ρεπερτορίου.

Στο τρίτο κεφάλαιο εξετάζονται οι μουσικές εμπειρίες στην καθημερινότητα των υποκειμένων ως πεδίο στο οποίο εκφράζονται βαθύτερα πτυχές των ταυτοτήτων τους που επηρεάζουν την ενεργητικότητά (agency) τους. Ως συνιστώσες αναγνωρίζεται το αραβικό στοιχείο και οι επιμέρους εθνικές ταυτότητες ως συνδεόμενες με τις ιδιαίτερες πατρίδες απ' τις οποίες προήλθαν, αλλά και ως υποδήλωση επιθυμίας για απόκτηση νέας πατρίδας και ταυτότητας· οι μουσικές του προγράμματος, ως το «soundtrack» της καθημερινότητας, που αποτελεί ή τείνει να αποτελέσει μέρος της ταυτότητας των συμμετεχόντων· η δημοφιλής (pop) μουσική και η δυτική έντεχνη, ως μουσικά ιδιώματα που χάρη στην παγκόσμια διάδοσή τους μέσω της μουσικής βιομηχανίας και της αποικιοκρατίας αποτελούν σημείο αναφοράς παγκόσμια. Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου εξετάζεται το μάθημα καθαυτό ως πρακτική στην οποία ενσώματα συμμετέχουν τα υποκείμενα, και βάσει των αλληλεπιδράσεών τους σε αυτή διαμορφώνουν νέες σχέσεις και ταυτότητα. Ως βασική συνιστώσα του μαθήματος αναγνωρίζεται το ηχοτοπίο του, το οποίο εξετάζεται ξεχωριστά ως πηγή πληροφορίας που αποτυπώνει όλες αυτές τις αλληλεπιδράσεις.

Κεφάλαιο Α: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο

1. Μετακίνηση, Εκτοπισμός και Μουσική

1.α. Μετακίνηση, Εκτοπισμός

Η σύνδεση μιας συγκεκριμένης κουλτούρας (και κατ' επέκταση και μουσικής κουλτούρας) με έναν συγκεκριμένο γεωγραφικά τόπο, αν και διέπει ίσως το μεγαλύτερο μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας, εν τούτοις δεν έχει σχέση με αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα. Παρόλο που η αναπαράσταση των κοινωνιών, των εθνών, των πολιτισμών στις κοινωνικές επιστήμες αναδεικνύει την διακριτότητά τους –διακριτότητά που προσομοιάζει στον τρόπο με τον οποίο τα έθνη-κράτη αναπαρίστανται σε ένα χάρτη-, στην πραγματικότητα, τα μεταξύ τους όρια είναι διαπερατά, καθώς διασχίζονται από τους ίδιους τους φορείς των διακριτών πολιτισμών (Gupta και Ferguson 2002).

Οι μετακινήσεις αυτές δεν είναι καινούργιο φαινόμενο. Αυτό που είναι νέο, είναι το μέγεθος του φαινομένου, και οι όροι με τους οποίους γίνεται. Οι ροές των ανθρώπων είναι τόσο αυξημένες σε παγκόσμιο επίπεδο, που ο Appadurai χρησιμοποιεί τον όρο «εθνοτοπίο» για να περιγράψει «το τοπίο των προσώπων που συνθέτουν τον μετατοπιζόμενο κόσμο στον οποίο ζούμε: τουρίστες, μετανάστες, πρόσφυγες, εξόριστοι, φιλοξενούμενοι εργάτες και άλλες μετακινούμενες ομάδες και άτομα» (2014: 57). Οι ροές αυτές δεν αναιρούν την ύπαρξη εδραίων, «σταθερών» κοινοτήτων, ωστόσο «το στημόνι αυτών των σταθεροτήτων διαπλέκεται παντού με το υφάδι της κίνησης των ανθρώπων, καθώς όλο και περισσότερα άτομα και ομάδες έρχονται αντιμέτωπες με τις πραγματικότητες της υποχρέωσης να μετακινηθούν ή με τις φαντασιώσεις της επιθυμίας να μετακινηθούν» (ό.π.: 58). Επιπλέον, οι μετακινήσεις αυτές επηρεάζουν αλλά και επηρεάζονται από τις νομικές συνθήκες που προσδιορίζουν τις μεταξύ των εθνικών κρατών και διακρατικών ενώσεων σχέσεις[3].

[3] Ενδεικτικά αναφέρεται η Συμφωνία Σέγκεν που ορίζει την ελεύθερη μετακίνηση των πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην επικράτειά της (για το ιστορικό υπόβαθρο της Συμφωνίας, την περιοχή που αφορά και τους όρους εφαρμογής της, βλ. https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/policies/borders-and-visas/schengen_en) και η Συνθήκη του Δουβλίνου ΙΙ (βλ. https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/policies/asylum/examination-of-applicants_en), που ορίζει ότι οι αιτούντες άσυλο παραμένουν στην πρώτη χώρα εισόδου όσο εκκρεμούν οι αιτήσεις τους,

Φυσικά, πρέπει να σημειωθεί πως οι περιπτώσεις των μετακινούμενων, όπως αυτές αναφέρονται παραπάνω, δεν μπορούν να εξισωθούν μεταξύ τους, καθώς στην περίπτωση των εξορίστων, των μεταναστών, και των προσφύγων (που θα μας απασχολήσουν και στην παρούσα εργασία), η μετακίνηση είναι ιδιαίτερα τραυματική σε όλα τα στάδιά της: πέρα από τις συνθήκες που τους εκτόπισαν, και τις συνθήκες κατά τη διάρκεια της μετακίνησής τους, η άφιξη και η εγκατάστασή τους στο νέο τόπο κατά κανόνα είναι εξίσου τραυματική· βιώνουν την απουσία των δικών τους ανθρώπων, της πατρίδας τους, είναι «απόντες» για τη χώρα υποδοχής –με την έννοια της διαφορετικής, υποδεέστερης θέσης σε σχέση με τους πολίτες της χώρας- βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό λόγω της διαφορετικής κουλτούρας και της κοινωνικής και ταξικής τους θέσης, και αντιμετωπίζονται απλώς ως μέλη του εργατικού δυναμικού (βλ. Sayad 2004). Οι εμπειρίες αυτές εύλογα σημαδεύουν για πάντα τόσο τα σώματα όσο και την ψυχή αυτών που τις έχουν ζήσει, ενώ διαμορφώνουν την συνείδηση και τον τρόπο ζωής τους. Η έννοια της «απουσίας» για την χώρα υποδοχής μπορεί βέβαια να είναι και κυριολεκτική για τις περιπτώσεις χωρίς τα απαραίτητα νομικά έγγραφα. Στις περιπτώσεις αυτές, η φυσική παρουσία των ανθρώπων αυτών ουσιαστικά δεν αναγνωρίζεται, είναι παράνομη: στερούνται πολιτικών δικαιωμάτων, κοινωνικών υπηρεσιών, μπορούν να περιοριστούν ή να απελαθούν από τις αρμόδιες αρχές, ενώ η ένταξή τους στο εργατικό δυναμικό γίνεται με όρους μαύρης εργασίας[4]. Ουσιαστικά τίθενται εκτός νόμου, παρόλο που «ο ίδιος ο νόμος αρνείται την ύπαρξή τους διακρίνοντας μεταξύ πολιτών και ξένων» (Coutin 2003: 175), και αντίστροφα η παρουσία τους «ορίζεται» βάσει των νομικών εγγράφων (Riles 2006, Torpey 2000 κ.ά.). Τα παραδείγματα που θα αναφερθούν αφορούν σε περιπτώσεις προσφυγιάς αλλά και μετανάστευσης (εσωτερικής και εξωτερικής). Παρόλο που στην τρέχουσα γλώσσα οι όροι αυτοί διακρίνονται ως προς τις συνθήκες που οδηγούν στην μετακίνηση, και κατ' επέκταση διακρίνονται ως αναγκαστικές ή εκούσιες μετακινήσεις, θεωρώ πως, τουλάχιστον στα παραδείγματα που αναφέρονται, οι μετακινήσεις ήταν «αναγκαστικές». Ακόμα και αν η μετανάστευση έγινε για

ενώ αν συλληφθούν οπουδήποτε στην Ευρωπαϊκή Ένωση μπορεί να εξαναγκαστούν σε επιστροφή στη χώρα άφιξής τους.

[4] Βλ. σχετική εθνογραφική έρευνα της Coutin (2003) για τον «χώρο της μη ύπαρξης» -όπως αυτός ορίζεται από τα σύνορα των εθνικών κρατών και το ισχύον νομικό πλαίσιο- των χωρίς έγγραφα μεταναστών από το Ελ Σαλβαδόρ στις ΗΠΑ.

«οικονομικούς λόγους», η βία που απορρέει από τις συνθήκες διαβίωσης στον τόπο προέλευσης, και η ελπίδα για διεκδίκηση μιας καλύτερης ζωής που υπόσχεται ο νέος τόπος, νομίζω πως επιτρέπουν τη χρήση της έννοιας «εκτοπισμός», ακόμα και αν δεν εκφράζεται στην κλίμακα που θα εκφραζόταν π.χ. σε περίπτωση πολέμου ή γενοκτονίας κτλ.

Στην περίπτωση της Ευρώπης (και κατά κύριο λόγο στις χώρες της Νοτίου Ευρώπης, εκ των οποίων και η Ελλάδα, που αποτελούν πύλες εισόδου), οι προσφυγικές ροές έχουν λάβει τόσο μεγάλη έκταση τα τελευταία χρόνια, λόγω των πολέμων σε μία σειρά χωρών, κατά κύριο λόγο, της Ανατολικής Μεσογείου, Κεντρικής Ασίας, και Βορείου Αφρικής, που χαρακτηρίστηκαν ως «προσφυγική κρίση». Η Ελλάδα μάλιστα είχε θεωρηθεί «σε κρίση» πριν την αύξηση των ροών τα τελευταία χρόνια, καθώς την μαζική μετανάστευση από τις Βαλκανικές χώρες όπου εγκαθιδρύθηκε ο καπιταλισμός στις αρχές της δεκαετίας του 1990, ακολούθησαν οι προσφυγικές ροές από τις προαναφερθείσες περιοχές. Η Ελλάδα, λόγω της θέσης της, αναδείχθηκε στο πιο διαπερατό σύνορο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και κλήθηκε να διασφαλίσει «την ασφάλεια και την ανθρωπιά» της, να υποδεχτεί τους χιλιάδες πρόσφυγες, και να τους κρατήσει σε κέντρα υποδοχής (προκειμένου να ταυτοποιηθούν) και σε δομές φιλοξενίας μέχρι να μετεγκατασταθούν[5], εφόσον τους χορηγούνταν ασυλία (Cabot 2014).

[5] Αναφορικά με την θέση στην οποία βρέθηκε η Ελλάδα, και το πώς η εξυπηρέτηση των συμφερόντων των εμπλεκόμενων εθνικών κρατών, και διακρατικών ενώσεων καθορίζουν τις συνθήκες στις οποίες γίνεται η μετακίνηση των προσφύγων βλέπε ενδεικτικά τη σχετική συζήτηση του Chrysoggelos 2016, για την εμπλοκή του ΝΑΤΟ (που επίσης ενεπλάκη στους πολέμους των χωρών αυτών που δημιούργησαν τις προσφυγικές ροές) στην αναχαίτηση των προσφυγικών ροών μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας (αμφότερες μέλη του, η Ελλάδα μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και η Τουρκία υπό καθεστώς ένταξης).
Αναφορικά με τις συνθήκες διαβίωσης (που προσδιορίστηκαν ως «ανθρωπιστική κρίση») στα νησιά, που αποτέλεσαν και τις πύλες εισόδου και την πολιτική επιλογή της μετακύλισης της ευθύνης της κάλυψης των αναγκών των προσφύγων από το κράτος σε ΜΚΟ βλέπε ενδεικτικά το άρθρο του Georgoulas 2017.
Αποκαλυπτική είναι επίσης η έκθεση της Διεθνούς Αμνηστίας για την Ελλάδα την περίοδο 2016/2017 που περιγράφει την εφαρμογή της Συμφωνίας μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας για την επαναπροώθηση αιτούντων άσυλο, τις ακατάλληλες και επισφαλείς συνθήκες διαβίωσης (που προσομοιάζουν σε φυλακή) στα κέντρα υποδοχής, τα βασανιστήρια και την κακομεταχείριση, τον ρατσισμό (βλ. https://www.amnesty.org/en/countries/europe-and-central-asia/greece/report-greece/) .
Οι παραπάνω πληροφορίες αναφέρονται ως καθορίζουσες τις ιδιαιτερότητες που εκτοπισμού στη χώρα μας.

Επιστρέφοντας στη συζήτηση για τις ανθρώπινες ροές και κατ' επέκταση τις ροές των πολιτισμών, πέρα από το μέγεθός τους, που τις διακρίνει από αυτές προγενέστερων εποχών, οι τρέχουσες υλικές συνθήκες καθορίζουν την συνθετότητά τους. Η σύγχρονη και ραγδαία εξελισσόμενη τεχνολογία σε όλους τους τομείς (πληροφορική, μεταφορές κλπ.), δημιουργεί δίκτυα (π.χ. διαδίκτυο, κοινωνικά δίκτυα κλπ.) που εν δυνάμει διαπερνούν σύνορα που κάποτε ήταν αδιαπέραστα, με τρόπο που δημιουργούν ένα «τεχνοτοπίο» (Appadurai 2014: 58). Φυσικά, σε κάθε περίπτωση δεν πρέπει να ξεχνάμε πως η δυνατότητα πρόσβασης όλων των υποκειμένων παγκοσμίως στην τεχνολογία και τις δυνατότητές της, δεν είναι καθολική, αλλά τίθενται φραγμοί πρώτα και κύρια οικονομικής φύσεως. Επιπλέον, το μεγαλύτερο μέρος του παγκόσμιου πληθυσμού δεν έχει διαβατήρια, ή άδεια παραμονής, και η μετακίνησή τους γίνεται σε καθεστώς παρανομίας. Όπως σχολιάζουν οι Dolby και Rizvi για τις αντιφάσεις των μετακινήσεων την εποχή της «παγκοσμιοποίησης», «το κεφάλαιο κινείται εύκολα, τα σώματα που ελέγχουν το κεφάλαιο κινούνται εύκολα, αλλά τα σώματα που είναι πιο αναλώσιμα, ή περιφερειακά παραμένουν σε μεγάλο βαθμό περιορισμένα» (2008: 1-2). Ωστόσο, και παρά τις όποιες εξαιρέσεις, η φυσική μετακίνηση των ανθρώπων και των πολιτισμών τους γίνεται ταυτόχρονα με την τεχνολογική διαμεσολάβησή τους, κάτι που συνιστά τον εντοπισμό τους σε συγκεκριμένους τοπικούς, εθνικούς, περιφερειακούς χώρους δύσκολο. Ακόμα κι αν ο εντοπισμός τους είναι εφικτός, θα μας δώσει μερική εικόνα, αν δεν λάβουμε υπόψη μας τη σύνδεσή τους με το παγκόσμιο γίγνεσθαι όπως αυτό αρθρώνεται στην online και offline διάστασή του (βλ. σχετική συζήτηση Λαλιώτη 2016: 229).

Οι συνθήκες που περιεγράφηκαν παραπάνω αποτέλεσαν και αποτελούν πρόκληση για την μελέτη της κουλτούρας και της μουσικής κουλτούρας. Κομβική ήταν η έννοια της «διασποράς», ως ορίζουσα τις ιστορικές και υλικές συνθήκες και τα σχηματιζόμενα δίκτυα μεταξύ των κοινοτήτων που σχηματίζουν τη διασπορά και τον ρόλο της μουσικής –εν είδει κοινωνικής «κόλλας»-, χάρη στη δυνατότητα διάδοσής της μέσω των ηχογραφήσεων και στην ενσώματη συλλογική εμπειρία που συνιστά η επιτέλεσή της, στη διάρθρωση αυτών των δικτύων και στον σχηματισμό αντίστοιχων ταυτοτήτων (Solomon 2015).

1.β. Ερευνητικές Προσεγγίσεις

Οι εθνογραφίες που θα αναφερθούν προέρχονται από το πεδίο της εθνομουσικολογίας. Ωστόσο, όπως θα φανεί και στη συνέχεια της παρούσας εργασίας, το πεδίο αποτελεί χαρακτηριστικό παράδειγμα όπου τέμνονται τα ενδιαφέρονται τόσο της εθνομουσικολογίας όσο και της μουσικοπαιδαγωγικής, εφόσον η πρώτη αφορά στη μελέτη της μουσικής ως κουλτούρας και ως μέρος της κουλτούρας, ενώ η μουσικοπαιδαγωγική διαδικασία πληροφορείται από την κουλτούρα στο πλαίσιο της οποίας λειτουργεί, αλλά και την πληροφορεί (βλ. Sæther 2017).

Όπως έχουν διατυπώσει οι Levi και Scheding, «παρόλο που ο εκτοπισμός έχει επηρεάσει την ανθρωπότητα από το λυκαυγές του χρόνου, οι μουσικολόγοι έχουν παραμείνει διστακτικοί στο να θίξουν το ζήτημα» (2010: 1). Με αυτά τα λόγια ξεκινά η εισαγωγή του συλλογικού τόμου που επιμελούνται[6] και αφορά στους εκτοπισμούς που πραγματοποιήθηκαν στον ευρωπαϊκό χώρο κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα· βάση της συζήτησης που αναπτύσσεται είναι η ανίχνευση της σχέσης της μουσικής με τον τόπο: τη σύνδεση που είχε με αυτόν πριν τον εκτοπισμό, μετά, και κυρίως κατά τη διάρκειά του. Το ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο του συγκεκριμένου βιβλίου, είναι πως μέσα από την ιστορία που αφηγείται το κάθε κεφάλαιο, αναδεικνύεται η θραυσματικότητα και η συνθετότητα που χαρακτηρίζει τον ευρωπαϊκό χώρο· παρά τη ρητορική που αρθρώνεται από ευρωπαϊκούς θεσμούς που στοχεύει στην ανάδειξη του ενιαίου χαρακτήρα του, συνδέοντάς τον με την ενιαία ευρωπαϊκή κουλτούρα που γεννήθηκε στο πλαίσιό του, ή την προσπάθεια συμπερίληψης ετερόκλιτων ταυτοτήτων προς ανάδειξη μιας ενιαίας ευρωπαϊκής ταυτότητας (βλ. σχετική συζήτηση στο Sassatelli 2009), μόνο κατά την διάρκεια του προηγούμενου αιώνα σημειώθηκαν χιλιάδες εκτοπισμοί ανθρώπων που για κάποιον λόγο θεωρήθηκαν ότι «διαταράσσουν» την «ενιαία» κουλτούρα ως φορείς «διαφορετικού» πολιτισμού[7].

[6] Αφετηρία της συγγραφής του τόμου αυτού ήταν σχετική ημερίδα που πραγματοποιήθηκε από το Ινστιτούτο Μουσικής Έρευνας του Πανεπιστημίου του Λονδίνου το 2007.

[7] Ο Appadurai ορίζει την έννοια της «διαφοράς» ως «το πιο πολύτιμο γνώρισμα της έννοιας του πολιτισμού», καθώς πρόκειται για μία έννοια που ορίζει τα σημεία ομοιότητας και αντίθεσης ανάμεσα σε πολυποίκιλες κατηγορίες. Κατ' επέκταση, η αναγνώριση της «πολιτισμικής διάστασης» σε μία πρακτική, σε ένα αντικείμενο κτλ., υποδεικνύει μία κείμενη διαφορά(2014: 30), ενώ «πολιτισμικές διαφορές» θεωρεί αυτές που «είτε εκφράζουν είτε αποτελούν τη βάση για την κινητοποίηση συλλογικών ταυτοτήτων» (ό.π.: 31). Από την διαλεκτική σύνδεση «πολιτισμικής διαφοράς» και

Στο επίκεντρο των περισσότερων κεφαλαίων τίθενται συγκεκριμένοι μουσικοί και το αποτύπωμα του εκτοπισμού στη δημιουργία τους. Σε κάποιες περιπτώσεις ο εκτοπισμός συνοδεύτηκε από τη Σιωπή. Η Σιωπή μπορεί να έχει επέλθει από την απώλεια της ηχητικής αποτύπωσης ενός κομματιού -που γνωρίζουμε ωστόσο για την ύπαρξη και την επιτέλεσή του από άλλες πηγές- ή τη μερική διάσωσή του, λόγω του εκτοπισμού του εκάστοτε (Εβραίου εν προκειμένω) συνθέτη στα ναζιστικά στρατόπεδα συγκέντρωσης και στις κρατούσες εκεί συνθήκες, όπως συζητά ο Bohlman (2010: 15-29). Η Σιωπή μπορεί να επέλθει ως αποφυγή του υποκειμένου που βίωσε την καταπίεση και τον εκτοπισμό να τα καταγγείλει μέσα από τη δημιουργία του, κάτι που συζητά ο Petersen (2010: 31-42), αντιπαραθέτοντας τη Σιωπή του Dessau με την καταγγελία του Schoenberg. Ως Σιωπή όμως μπορεί να θεωρηθεί και η προσεκτική σύμπλεξη στοιχείων που υποδεικνύουν τον εκτοπισμό, με στοιχεία νέα που προέκυψαν από την εγκατάσταση σε νέο τόπο, όπως διαπραγματεύεται ο Beckerman (2010: 43-54).

Σε κάποιες άλλες περιπτώσεις ο εκτοπισμός συνδέεται με την Αφομοίωση στο νέο τόπο. Η Αφομοίωση επέρχεται στην περίπτωση των συνθετών που μετανάστευσαν από τη Ναζιστική Γερμανία στην Παλαιστίνη που συζητά ο Hirschberg (2010: 57-70), με την δημιουργία μιας πολυποίκιλης μουσικής δημιουργίας στο νέο τους τόπο. Η Αφομοίωση μπορεί να ανιχνευτεί στην συγκρητική αντανάκλαση του διασπορικού παρελθόντος μιας κοινότητας με την αίσθηση ενός σύγχρονου εκτοπισμού, όπως στην περίπτωση της εβραϊκής κοινότητας του 21^{ου} αιώνα που ζει σε ένα νησί της Τυνησίας χιλιάδες χρόνια, που συζητά η Davis (2010: 71-88). Έκφανση της αφομοίωσης μπορεί να είναι επίσης η διακριτή μεταιχμιακή (ανάμεσα στην ιρλανδική καταγωγή και την αγγλική ενηλικίωση) ταυτότητα των μεταναστών δεύτερης γενιάς, όπως στην περίπτωση του συγκροτήματος Smiths που συζητά ο Campbell (2010: 89-104). Η Αφομοίωση όμως μπορεί να πάρει και την μορφή της προσαρμογής συγκεκριμένων έργων με σκοπό την καλύτερη απεύθυνση στο κοινό,

άρθρωσης της συλλογικής ταυτότητας, και την εν δυνάμει πολιτικοποίηση αυτής –έχοντας και ως δεδομένη την συγκρότηση του σύγχρονου καπιταλιστικού κόσμου σε έθνη-κράτη, αλλά και ενώσεις αυτών με παρεμφερείς επιδιώξεις και τρόπους λειτουργίας- μπορεί να ερμηνευθεί τόσο ο εκτοπισμός λόγω πολιτισμικής διαφοράς, όσο και η δυνατότητα ομαλής μετάβασης στο νέο τόπο.

όπως έκανε ο Uri Caine διασκευάζοντας έργα του Mahler για jazz σχήμα, περίπτωση που μελετά ο Heile (2010: 105-116).

Ο Pistrick (2015) από την άλλη μεριά, επικεντρώνεται στην επιτέλεση ενός συγκεκριμένου μουσικού είδους, και πώς αυτή δυναμικά αποτυπώνει την διαδικασία του εκτοπισμού και επανεγκατάστασης σε νέο χώρο μιας κοινότητας. Ανιχνεύει τις σχέσεις μεταξύ ήχου, χώρου, συναισθήματος και μετακίνησης, αξιοποιώντας ως παράδειγμα την πρακτική του πολυφωνικού τραγουδιού της Νότιας Αλβανίας, και την επιτέλεσή του στα συμφραζόμενα ενός γλεντιού στο χωριό, καθώς «[η μελέτη της] επιτρέπει την κατανόηση των διαδικασιών μέσω των οποίων η μουσική αποκτά νόημα και σημασία στην συλλογική ζωή της κοινότητας….. Στην επιτέλεση οι διαδικασίες της μνήμης γεννούν τη δημιουργικότητα και η δημιουργικότητα πυροδοτεί τις διαδικασίες της μνήμης» (ό.π.: 13). Η «νοσταλγία» χρησιμοποιείται ως κεντρική αναλυτική κατηγορία που γεφυρώνει ένα παρελθόν –στην αχλή του μύθου-, στον τόπο προέλευσης, με τις προσδοκίες και τις επιθυμίες του παρόντος στον τόπο εγκατάστασης, και συμβάλλει στη δυναμική κατασκευή ταυτοτήτων ανάμεσα στους δύο αυτούς τόπους, που εμφορούνται από τα εθνικά αλλά και τα δια-εθνικά [transnational] συμφραζόμενα. Η «απουσία» αυτού του παρελθόντος πληροφορεί την «παρουσία» του παρόντος, και μέσα από τη δημιουργικότητα γίνεται «παρουσία» στον ήχο, στις μουσικές.

Οι ποιότητες του ήχου, τα μέσα και το κοινωνικό πλαίσιο της παραγωγή αυτών, καθώς και η νοηματοδότησή τους τίθενται υπό εξέταση από τον Turino (1993). Αφορμώμενος από την εγγενή συγκριτική προσέγγιση της εθνομουσικολογίας[8], εξετάζει τις ομοιότητες και τις διαφορές των μουσικών πρακτικών σε ένα ορεινό χωριό του Περού και στην πρωτεύουσά του, με έμφαση τόσο τις διακριτές ομάδες ανθρώπων που τις επιτελούν, όσο και συγκεκριμένα άτομα των ομάδων αυτών. Αναγνωρίζοντας τη διαλεκτική σύνδεση μεταξύ των κοινωνικών σχέσεων και των μουσικών πρακτικών, ότι «οι κοινωνικές πρακτικές και τα σύμβολα που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να δώσουν μια αναπαράσταση του εαυτού και για

[8] Όπως χαρακτηριστικά λέει ο Turino: «αναπόφευκτα ανακαλούμε μυριάδες συγκρίσεις βάσει της δικής μας μουσικής εμπειρίας και κοινωνικής κατανόησης· προσεγγίζουμε τις νέες εμπειρίες ή ιδέες με βάσει αυτά που ήδη ξέρουμε» (1993: 6).

να ερμηνεύσουν τον κόσμο, δεν αντανακλούν μόνο ή αρθρώνουν εσωτερικευμένες διαθέσεις και κοσμοθεωρίες αλλά λειτουργούν διαλεκτικά στην αέναη κατασκευή αυτών των διαθέσεων» (ό.π.: 9), και παίρνοντας υπόψη την ρευστότητα και τον δυναμικό χαρακτήρα της ηγεμονίας ως σύμβασης μεταξύ υποκειμένων, όπως προσδιορίζεται από τη Θεωρία της Ηγεμονίας του Gramsci, εντοπίζει τις αιτίες στην προτίμηση διαφορετικών ηχητικών ποιοτήτων (π.χ. συγκεκριμένων μουσικών οργάνων για την επιτέλεση στην πόλη, από το σύνολο της παράδοσης της υπαίθρου), τη διαφορετική νοηματοδότηση της πολιτισμικής ταυτότητας (π.χ. στην πόλη η τοπική ταυτότητα είναι συνώνυμη με την αλληλεγγύη σε επίπεδο γειτονιάς), τις διαφορετικές μουσικές πρακτικές (π.χ. στην πόλη κατά κύριο λόγο δεν υπάρχει νέα δημιουργία, αλλά πιστή αναπαραγωγή ηχογραφήσεων, ώστε να διασφαλιστεί ότι ακούγονται «όπως στο χωριό»), αλλά και τις συνέχειες μέσα σε όλες αυτές τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στην πόλη και στο χωριό. Επίκεντρο της ανάλυσής του είναι πάντα τα υποκείμενα, ως φορείς της αλλαγής, αφού αυτά είναι που δημιουργούν τις κοινωνικές σχέσεις και τις μουσικές πρακτικές. Όπως χαρακτηριστικά λέει: «δεν *έρχονται σε επαφή*, ή *αλλάζουν* οι 'κουλτούρες' και οι 'μουσικές', *αλλά οι άνθρωποι*» (ό.π.: 11).

Κοινή συνισταμένη των προαναφερθέντων παραδειγμάτων (ιστορικών) (εθνο)μουσικολογικών και εθνογραφικών είναι η έμφαση στα υποκείμενα-φορείς της εκάστοτε κουλτούρας, και η αναγνώριση της κίνησής τους σε συμφραζόμενα που υπερβαίνουν τα στενά τοπικά, εθνικά, περιφερειακά· η κίνηση γίνεται σε περιβάλλον δια-εθνικό, και η μουσική τους, παρόλο που αναπόφευκτα έχει αναφορά στα νέα δεδομένα και πληροφορείται από αυτά, δεν παύει να αποτελεί συνδετικό κρίκο με την κοινότητα από την οποία ξεκίνησαν. Ταυτόχρονα, οι εκτοπισμένοι, ακόμα και αν κατάγονται από τον ίδιο τόπο, δεν αποτελούν μία ομοιογενή πολιτισμικά κοινότητα λόγω της παγκόσμιας κυκλοφορίας των πολιτισμικών προϊόντων. Πριν ακόμα εκτοπιστούν, ενδεχομένως δεν ήταν μία ομοιογενής κοινωνικά και ταξικά ομάδα, με αποτέλεσμα να μην έχουν ίδιο βαθμό πρόσβασης στις διάφορες πολιτισμικές εκφάνσεις, στη μόρφωση κτλ. Συνεπώς, μεταξύ των εκτοπισμένων και της κοινωνίας υποδοχής μπορεί ήδη να υπάρχουν κοινά σημεία αναφοράς ή έστω δίαυλοι επικοινωνίας.

Η έμφαση στους μουσικούς ως υποκείμενα έρευνας είναι εύλογη, καθώς επιτρέπει την αναγνώριση των δια-εθνικών δικτύων που σχηματίζουν μεταξύ τους, και που ξεπερνούν το δίπολο «πατρίδας» και «χώρας υποδοχής» (Kiwan και Meinhof 2011), ενώ οι ειδικές γνώσεις που έχουν, και η επαγγελματική τους σχέση με τη μουσική τους επιτρέπουν να συμπεριλαμβάνουν συνειδητά στο ρεπερτόριό τους στοιχεία από τις διάφορες κουλτούρες στα όρια των οποίων κινούνται, και με βάση και το ακροατήριο στο οποίο απευθύνονται (Kiwan και Meinhof 2011: 4).

1.γ. Μουσικοί ή Μουσική;

Ωστόσο, η μουσική αφορά πολύ περισσότερο κόσμο από τους μουσικούς, καθώς εμπλέκεται κανείς με αυτή με πολλούς περισσότερους τρόπους από το να «παίζει (επαγγελματικά) μουσική»· η μελέτη της μουσικής αφορά στην κατανόηση των νοημάτων που παράγονται «μουσικοτροπώντας» (βλ. Small 2010). Η μουσική είναι παρούσα σε διάφορες στιγμές της καθημερινότητας, είτε το επιλέγουμε συνειδητά είτε όχι. Η μουσική διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες, και τα άτομα κατανοούν και διαπραγματεύονται την καθημερινή τους ζωή. Επιπλέον, η μουσική μιας πολιτισμικής ομάδας συνδιαλέγεται με τις μουσικές διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων· είναι αποτέλεσμα, αλλά και πληροφορεί τις υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις· συμβάλλει ενεργά στο πώς οι άνθρωποι κατανοούν και διαμορφώνουν την καθημερινότητά τους (DeNora 2004, Turino 2008). Το σύνολο των εμπειριών ενός ατόμου σε προσωπικό, ατομικό, συλλογικό επίπεδο, συμβάλλει στη διαμόρφωση της/των (μουσικής/ών) ταυτότητας/ων του ατόμου σε μία διαρκή και ενεργή διαδικασία μάθησης, η οποία κινείται στα όρια της εαυτής με την άλλη κουλτούρα σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο (Green 2011α), βάσει και των όσων έχουν προλεχθεί. Τέλος, στην περίπτωση των εκτοπισμένων, πρέπει να πάρουμε υπόψη μας πως, αναφορικά με την «συστηματική» μάθηση, όπως αυτή επιτυγχάνεται μέσα από τους αρμόδιους φορείς, είναι στην ευθύνη της κοινωνίας υποδοχής. Ακόμα κι αν δεν υπάρχει συστηματική μέριμνα για την ένταξη αυτών των ανθρώπων –και η εκπαιδευτική διαδικασία συνιστά κομμάτι της-, οι διάφορες δραστηριότητες στα camps όπου διαμένουν αυτοί οι άνθρωποι, πραγματοποιούνται στην πλειονότητά τους από ανθρώπους που

προέρχονται από την κοινωνία υποδοχής, και φέρουν (στην προς μελέτη περίπτωση) την ελληνική/ δυτικοευρωπαϊκή κουλτούρα.

Η μουσική, ως συλλογική πράξη μπορεί να διαμορφώσει κοινή ταυτότητα στους μετέχοντες της επιτέλεσής της (Turino 2008). Ακόμα, ως μη λεκτική επικοινωνία, μπορεί να διαπεράσει το σύνορο της διαφορετικής ομιλούμενης γλώσσας· να λειτουργήσει ως δίαυλος επικοινωνίας (Miell, MacDonald και Hargreaves 2005) ακόμα και μεταξύ ατόμων και ομάδων διαφορετικής γλώσσας και κουλτούρας[9]. Η παγκοσμιότητα ωστόσο του φαινομένου δεν συνεπάγεται και παγκοσμιότητα του νοήματος, το οποίο πληροφορείται από το εκάστοτε πολιτισμικό πλαίσιο (Titon 2009).

Με βάση αυτά, θα επιχειρήσω να εξετάσω την περίπτωση των μαθημάτων μουσικής, χορωδίας και βιολιού του El Sistema Greece, όπως αυτό υλοποιείται σε παιδιά προσφύγων που διαμένουν στη δομή φιλοξενίας προσφύγων του camp, και παιδιά προσφύγων που έχουν μετεγκατασταθεί στην Αθήνα. Ο προσανατολισμός των μαθημάτων είναι η δυτικοευρωπαϊκή και ελληνική μουσική παράδοση, ενώ οι μαθητές –κατά τη διάρκεια της έρευνάς μου- ήταν από διάφορες χώρες της Ανατολικής Μεσογείου και της Κεντρικής Ασίας. Θεωρώ πως το πρόγραμμα αυτό αποτελεί παράδειγμα αλληλεπίδρασης μέσω της μουσικής των προσφύγων με αυτούς που τους «φιλοξενούν», με την κοινωνία στην οποία εν τέλει ίσως ενταχθούν, και γι' αυτό θα ήθελα να διερευνήσω τον τρόπο με τον οποίο βιώνεται και προσλαμβάνεται αυτό από τους πρόσφυγες που μετέχουν σε αυτό.

2. Μεθοδολογικό Πλαίσιο

2.α. Μεθοδολογικά Εργαλεία

Για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου ερωτήματος επέλεξα την μέθοδο της εθνογραφικής έρευνας ως τη μόνη μέθοδο που μου εξασφάλιζε την προσωπική εμπειρία και αλληλεπίδραση με τους ανθρώπους που «πρωταγωνιστούσαν» στο πεδίο που επέλεξα. Με αυτή την προσέγγιση κάθε έκφανση της καθημερινής ζωής

[9] Έχοντας πάντα υπόψη τη συζήτηση περί διαπερατότητας των συνόρων και διακίνησης της κουλτούρας, αλλά και το ότι τα «σύνορα» είναι υπαρκτά και πολύμορφα· ότι χάρη σε αυτό εμφανίζονται συνέχειες αλλά και ασυνέχειες στις διάφορες κουλτούρες (Gupta και Ferguson 2002 κ.ά.).

εξετάζεται όπως βιώνεται από τη/τις συγκεκριμένη/ες ομάδα/ες ανθρώπων που έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον του ερευνητή. Η εθνογραφική έρευνα απαιτεί εμβύθιση στο πεδίο, και επιστρατεύει μια ευρεία γκάμα μεθόδων. Η συμμετοχική παρατήρηση θα μπορούσαμε να πούμε πως είναι καίριας σημασίας· είναι η ακρογωνιαία λίθος. Η σημασία της αναδεικνύεται από το γεγονός ότι μια έρευνα δεν μπορεί να θεωρηθεί εθνογραφική, αν στις μεθόδους της δεν συγκαταλέγεται η συμμετοχική παρατήρηση (Boellstorff κ.ά 2012: 65).

Στόχος της εθνογραφικής μεθόδου είναι η κατανόηση των καθημερινών πρακτικών και των αντιλήψεων για αυτές μέσω της ενσώματης συμμετοχής στην καθημερινότητα μάλλον, παρά μέσω της έκθεσης των ερευνώμενων υποκειμένων σε ερεθίσματα στα πλαίσια πειράματος ή διεξάγοντας συνεντεύξεις αποσπασμένες από τα συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια της προς μελέτη ομάδας (όπως είθισται σε άλλες πρακτικές των κοινωνικών επιστημών). Έτσι μπορεί να πει κανείς πως η εθνογραφική έρευνα έχει ολιστικό χαρακτήρα, καθώς αυτό που αναζητείται είναι η κατανόηση των κοινών πρακτικών, νοημάτων και των κοινωνικών συγκειμένων, καθώς και τις αλληλοσυσχετίσεις τους. Με άλλα λόγια, οι εθνογράφοι, «αντί να τεμαχίζουν την κοινωνική ζωή σύμφωνα με μεταβλητές επιλεγμένες για τη συμβολή τους στην δημιουργία διαφοροποιήσεων σε ένα δείγμα ορισμένο βάσει στατιστικής, ... εφιστούν την προσοχή τους στο πώς τα πολιτισμικά πεδία συγκροτούνται και επηρεάζουν το ένα το άλλο» (Boellstorff κ.ά 2012: 3). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό είναι απαραίτητη η παραμονή στο πεδίο έρευνας για μεγάλο χρονικό διάστημα, η έκθεση του ερευνητή με την ταυτότητά του στους ερευνώμενους, η συμμετοχή του στις δραστηριότητές τους, η αλληλεπίδρασή του μαζί τους. Από αυτά αναδεικνύεται και το έντονο στοιχείο της εμπειρικότητας που χαρακτηρίζει την εθνογραφική έρευνα.

Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσα να παρατηρήσω αυτό που πραγματικά κάνουν συμμετέχοντας στα συγκεκριμένα μαθήματα, την μεταξύ τους λεκτική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, την ενσώματη μεταξύ τους αλληλεπίδραση –δεδομένης της σωματικότητας του να «κάνεις μουσική»-, να ακούσω τους ήχους που παράγονταν από όλες αυτές τις αλληλεπιδράσεις. Παράλληλα, η φυσική μου παρουσία κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η έκθεσή μου σε ρόλο διαφορετικό από αυτόν του

μαθητή/ιας ή καθηγητή/ιας που ενσάρκωναν οι ίδιοι/ες, καθώς κατά κύριο λόγο καθόμουν και κρατούσα σημειώσεις, θεωρώ πως εξασφάλιζε την ορατότητα της δουλειάς μου, και έδινε τη δυνατότητα να κατανοήσει κανείς (περισσότερο ή λιγότερο) αυτό που έκανα (ίσως ακόμα και να το απορρίψει): δεν ήταν λίγες οι φορές που με ρώτησαν κάποια παιδιά, για ποιο λόγο έρχομαι στα μαθήματα και γιατί κρατάω σημειώσεις, καθώς επίσης και τι ακριβώς γράφω όλη αυτή την ώρα. Οι ερωτήσεις τους μου έδωσαν τη δυνατότητα να τους εξηγήσω τι ακριβώς κάνω, αλλά και να ξεκινήσουμε συζητήσεις, ενώ η άμεση αλληλεπίδραση ήταν καθοριστική για εμένα, γιατί συνειδητοποιούσα ότι η όποια γνώση θα προέκυπτε από αυτή την αλληλεπίδραση (Rice 2008: 46, Cooley και Barz 2008: 14), αλλά και από την αποτύπωσή της στις σημειώσεις μου στο πεδίο, και στην αναπαράσταση της εμπειρίας στο ημερολόγιό μου (Barz 2008).

Πέρα από τις σημειώσεις πεδίου –στις οποίες συμπεριέλαβα και τις σημειώσεις από τις συζητήσεις και τις ημιδομημένες συνεντεύξεις που είχα- κράτησα ημερολόγιο για κάθε μία από τις επισκέψεις μου στα μαθήματα. Προσπάθησα σε αυτό να ανασυνθέσω όλα αυτά που είδα, άκουσα, ένιωσα στο πεδίο. Προσπάθησα να καταγράψω με όσο το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες τις συζητήσεις που είχα με τους ανθρώπους εκεί. Πέρα από τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, ένιωθα την επιταγή να το κάνω γιατί ήθελα να κρατήσω με όσο το δυνατόν περισσότερες λεπτομέρειες κάτι από όλα αυτά που έζησα με τους ανθρώπους με τους οποίους έφτιαξα αυτή την εργασία˙ για να θυμάμαι.

Επέλεξα να κάνω ημιδομημένες συνεντεύξεις και συζητήσεις, ώστε να υπάρχει χώρος έκφρασης στους συνομιλητές. Αν και μία συνέντευξη από μόνη της δεν μπορεί να θεωρηθεί ασφαλής πηγή πληροφοριών, εν τούτοις συνιστά ουσιαστικό εργαλείο της εθνογραφικής μεθόδου, καθώς δίνει την ευκαιρία στους ερευνώμενους να μιλήσουν οι ίδιοι για τις δραστηριότητές τους. Ο λόγος τους -αυτά που θα «αποκαλύψουν», αυτά που θα παραλείψουν, η ερμηνεία που θα δώσουν στις πράξεις τους, ο τρόπος με τον οποίο θα μιλήσουν ή θα επιλέξουν να σιωπήσουν- αποτελεί για τον ερευνητή ένα «παράθυρο» στις αντιλήψεις τους, στην πολιτισμική τους ταυτότητα. Επιπλέον, επειδή η διεξαγωγή της συνέντευξης κατά κόρον είναι πιο «ιδιωτική» υπόθεση – συνίσταται στην προσωπική συνομιλία του ερευνητή με τον ερευνώμενο, ή ενίοτε

μια ομάδα ερευνώμενων- σε αντίθεση με την συμμετοχική παρατήρηση που διεξάγεται στη δημόσια σφαίρα της ερευνώμενης ομάδας, αποτελεί ίσως και την μοναδική ευκαιρία να λεχθούν πράγματα που δύσκολα θα λέγονταν, υπό άλλες συνθήκες, κι έτσι μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα διαφωτιστική για τον ερευνητή. «Κλειδί» για την αποτελεσματική διεξαγωγή της είναι να δοθεί η ευκαιρία στον ερευνώμενο να αναπτύξει ανεμπόδιστα και χωρίς παρεμβολές τον λόγο του. Απαιτείται λοιπόν, πρώτα και κύρια από τον ερευνητή/ συνεντευξιαστή να είναι καλός ακροατής, και να έχει χτίσει σχέση εμπιστοσύνης με τον ερευνώμενο. Η συνέντευξη μπορεί να λεχθεί πως λειτουργεί συμπληρωματικά μάλλον της συμμετοχικής παρατήρησης: η μεν πρώτη αποκαλύπτει αυτό που «λένε πως κάνουν» οι ερευνώμενοι, και η δεύτερη αποκαλύπτει αυτό «που πραγματικά κάνουν».

Από αυτά που έχουν ειπωθεί μέχρι στιγμής φαίνεται η «υποκειμενικότητα» που χαρακτηρίζει τη μέθοδο, κάτι που δίνει το πάτημα στους επικριτές της να ισχυριστούν πώς ακριβώς αυτό το χαρακτηριστικό υπονομεύει την «επιστημονικότητά» της (Boellstorff κ.ά 2012: 41). Ωστόσο, η υποκειμενικότητα της μεθόδου έγκειται, όχι στην αυθαίρετη διατύπωση της προσωπικής άποψης και ερμηνείας του ερευνητή, αλλά αφενός στο ότι «αντικείμενο» της έρευνάς του είναι υποκείμενο/α που έχει την ικανότητα να εξελίσσεται, να αυτοπροσδιορίζεται, να δημιουργεί με τρόπους πολύ πιο σύνθετους και περίπλοκους από αυτούς που αποτυπώνουν τα αριθμητικά δεδομένα, αφετέρου ο ίδιος ο ερευνητής εμπλέκεται με συγκεκριμένους τρόπους στο πεδίο με τους ερευνώμενους, έχοντας την δική του αφετηρία (που προσδιορίζεται από την κοινωνική του θέση, το πολιτισμικό του συγκείμενο, το θεωρητικό και μεθοδολογικό του εξοπλισμό κ.ά.), κάτι που ωστόσο συμβαίνει σε κάθε επιστημονική έρευνα. Εν τέλει, η υποκειμενικότητα αποτελεί το «δυνατό σημείο της εθνογραφικής μεθόδου», καθώς «σχηματίζει τη σπονδυλική στήλη της διϋποκειμενικής κατανόησης. Η διϋποκειμενικότητα, η δυναμική ροή της επικοινωνίας και της εμπλοκής μεταξύ ανθρώπων, είναι ένα από τα θεμέλια της εθνογραφικής συνάντησης» (Boellstorff κ.ά 2012: 41-42).

Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων και των συζητήσεων κρατούσα χειρόγραφες σημειώσεις, ώστε να θυμάμαι με λεπτομέρεια τα όσα είχαν ειπωθεί, αλλά και να είναι σαφές στους συνομιλητές μου ότι η συζήτησή μας ήταν για την εργασία μου. Η

μοναδική συνέντευξη που δεν κράτησα σημειώσεις εκείνη τη στιγμή ήταν με τον Zaid γιατί, παρόλο που μου είχε πει πως συμφωνεί να κρατώ σημειώσεις, μόλις πήγαινα να γράψω κάτι, έδειχνε αγχωμένος –κατάλαβα πως αυτό μάλλον συνέβαινε γιατί ο ίδιος, αν και είχε μάθει να μιλάει αρκετές γλώσσες, κατά τη διαδρομή του προς την Ελλάδα, δεν είχε πάει ποτέ σχολείο, οπότε δεν ήξερε να γράφει. Στην περίπτωσή του κράτησα τις σημειώσεις αμέσως μόλις τελειώσαμε την συνέντευξη.

2.β. Παραμονή και Δραστηριότητες στο Πεδίο

Από τις 16 Οκτωβρίου ξεκίνησα να πηγαίνω τρεις με τέσσερις φορές την εβδομάδα στη δομή φιλοξενίας και να παρακολουθώ τα μαθήματα μουσικής της ΜΚΟ «Το Σχολείο της Αγάπης» που υποστηρίζονταν από το El Sistema, τα μαθήματα χορωδίας του El Sistema, τα μαθήματα βιολιού (που ξεκίνησαν στις 9/11). Ακόμα, παρακολούθησα τα μαθήματα βιολιού για τους πρόσφυγες που έχουν μετεγκατασταθεί στην Αθήνα, τα οποία πραγματοποιούνται στου Ψυρρή στο κέντρο της πόλης, με απώτερο στόχο να συμμετέχουν και Έλληνες. Ο στόχος αυτός υλοποιήθηκε με την ίδρυση της El Sistema Greece Ορχήστρας –στην οποία συμμετέχουν μαθητές του El Sistema από το camp, του Ψυρρή καθώς και Έλληνες μουσικοί που συμμετείχαν Sistema Europe Youth Orchestra- στις 26/11, που ήταν και η τελευταία μέρα μου «στο πεδίο».

Εδώ θα ήθελα να παραθέσω και τον προβληματισμό μου σχετικά με τον ορισμό του «τέλους» μιας εθνογραφικής έρευνας. Η διάρκεια της συγκεκριμένης έρευνας καθορίστηκε από τις ανάγκες της διπλωματικής, αλλά και το συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα του μεταπτυχιακού προγράμματος. Αυτό που ένιωσα, ήταν πως έληξε σε μια στιγμή που αποκτούσα πιο στενή σχέση με τους συνομιλητές μου, και κατά συνέπεια θα μπορούσα να τους κατανοήσω πληρέστερα· εν ολίγοις να επιτευχθεί η «εμβύθιση». Ταυτόχρονα, η ίδρυση της προαναφερθείσας ορχήστρας θα μπορούσε να αποτελέσει ιδανικό πεδίο για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος. Κατ' αντίστοιχο τρόπο ωστόσο συνηθίζεται να διαμορφώνεται και η χρονική διάρκεια της σύγχρονης έρευνας, όπως συζητούν ενδεικτικά οι Stock και Chiener (2008: 110), κάτι που μου φαίνεται προβληματικό δεδομένης της φύσης της εθνογραφικής έρευνας.

Από την ίδια τη λειτουργία των συγκεκριμένων μαθημάτων και τις στοχεύσεις τους, προέκυψε η ανάγκη να παρευρεθώ και στους δύο τόπους στους οποίους αυτά θα διεξάγονταν, με διαφορετικά υποκείμενα στο καθένα, τα οποία ωστόσο ήδη γνωρίζονταν ή θα γνωρίζονταν (όσο κι εγώ ήμουν στο πεδίο και στη συνέχεια) μεταξύ τους, καθώς και να παρευρεθώ στην έναρξη της κοινής (προσφύγων/ μεταναστών και Ελλήνων) ορχήστρας και χορωδίας, στη συναυλία που έγινε σε συνεργασία με τη Simon Bolivar Trumpet Ensemble, καθώς και στην ανοιχτή πρόβα στη Δημοτική Αγορά της Κυψέλης. Συνεπώς, μεθοδολογικά, εφόσον ακολούθησα τα υποκείμενα στις δραστηριότητες που ανέπτυσσαν στο πλαίσιο της συμμετοχής στο El Sistema, η έρευνα μπορεί να χαρακτηριστεί και πολυτοπική (βλ. Marcus 1995).

Στα πλαίσια των μαθημάτων αυτών κάθισα «στη γωνιά μου», αφουγκραζόμενη τους ήχους του μαθήματος, παρακολουθώντας τα λόγια, τις κινήσεις, τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών μεταξύ τους και μεταξύ μαθητών και καθηγητών και γράφοντας μανιωδώς σημειώσεις, έχοντας πάντα το άγχος τι θα τις κάνω ακριβώς, και αν θα βγει εν τέλει κάποιο νόημα. Γνώρισα μαθητές, μιλήσαμε, τραγουδήσαμε μαζί, τους εξήγησα τους στίχους από τα ελληνικά τραγούδια, με πήραν απ' το χέρι για να χορέψουμε τραγουδώντας τα τραγούδια-σε-μη-γλώσσα. «Φάγαμε παρατήρηση» από τη δασκάλα τους, γιατί… μιλούσαμε εν ώρα μαθήματος. Φάγαμε φαλάφελ και χούμους στο εστιατόριο-σκηνή δίπλα στη θάλασσα του camp, και… τρομοκρατήθηκα από την καταρρακτώδη βροχή γύρω στα μέσα Νοεμβρίου -όταν πλημμύρισε όλη η γύρω περιοχή- περιμένοντας μέσα σε ένα κοντέινερ ("*caravan*") να κοπάσει. Ακόμα, τις λίγες φωτογραφίες που έχω από τα μαθήματα μου τις πρόσφερε ο Rabi -πατέρας ενός εκ των μαθητών, ο οποίο βοηθούσε στα μαθήματα ως μεταφραστής- *«γιατί ίσως σου φανούν χρήσιμες για την εργασία σου»*.

2.γ. Προσεγγίσεις του Πεδίου

Η επιλογή του συγκεκριμένου πεδίου εξ αρχής με είχε προβληματίσει, γιατί αν και βρίσκεται στην πόλη όπου ζω, κάτι που παραπέμπει στην ανθρωπολογία «οίκοι», τα υποκείμενα του πεδίου προέρχονταν από άλλες κουλτούρες, μιλούσαν άλλες γλώσσες, και επιπλέον βρίσκονταν εκεί με την ιδιότητα του πρόσφυγα. Η ιδιότητά τους αυτή μου προκαλούσε ιδιαίτερη ανασφάλεια για τον τρόπο με τον οποίο θα έμπαινα στη ζωή τους, και θα αλληλοεπιδρούσα μαζί τους.

Έτσι, από τη μια μεριά, οι συνθήκες της «πολιτισμικής εγγύτητας» και της «ενεργής χρήσης της γλώσσας», και κατ' επέκταση η ευκολότερη και ευκρινέστερη κατανόηση ορισμένων πτυχών της συμπεριφοράς εκ μέρους του ανθρωπολόγου που διεξάγει έρευνα οίκοι (Γκέφου-Μαδιανού 1998: 391-392), δεν ίσχυαν στην περίπτωση αυτή. Αντιθέτως η μετάφραση διείπε το σύνολο της εμπειρίας. Τόσο εγώ, όσο και οι συνομιλητές μου, συνεννοούμασταν στα αγγλικά, γλώσσα που δεν ήταν η μητρική για κανέναν μας. Ενίοτε, κάποιοι συνομιλητές μου βοήθησαν στις συζητήσεις μου με φίλους τους, συμμαθητές τους κτλ., μεταφράζοντας εκατέρωθεν. Πολλές φορές είχα την αίσθηση ότι κάπου στη μετάφραση «χάνονταν» κάπως τα λεγόμενα. Όπως χαρακτηριστικά μου είπε ένας συνομιλητής, ο οποίος ήταν ευφραδής στα αγγλικά: «*Έχω χίλιες σκέψεις στο μυαλό μου να σου πω… Στα αραβικά…. Στα αγγλικά όμως; Δύσκολα*». Έτσι, αν ο σκοπός των συζητήσεων ήταν να κατανοήσω το πώς οι συνομιλητές μου βιώνουν και αντιλαμβάνονται αυτό που ζουν και κάνουν, η όποια κατανόηση ήταν διαμεσολαβημένη. Αν και η διδακτική διαδικασία δεν μου ήταν «πολιτισμικά ανοίκεια» -αν και δεδομένου ότι η όποια εμπειρία έχω από την συμμετοχή μου σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική διαδικασία, δεν είχε καμία σχέση με τη συγκεκριμένη, κάτι που θέτει υπό συζήτηση το πόσο «οικεία» μου ήταν τελικά-, η κατανόησή της με τα μάτια των συνομιλητών μου απαιτούσε από μένα να σκεφτώ και να «μεταφράσω» κατάλληλα τις παρατηρήσεις μου σε ερωτήσεις που θα τους ήταν κατανοητές και σαν περιεχόμενο, και σαν γλώσσα, ενώ προκειμένου να μου απαντήσουν οι ίδιοι, έπρεπε να σκεφτούν πάνω στην εμπειρία τους, και να μεταφράσουν τις σκέψεις τους σε μία άλλη γι' αυτούς γλώσσα, κατά τρόπο που πολλές φορές μου έφερε στο μυαλό τη σχετική συζήτηση περί «διπλής διαμεσολάβησης (agency)» του Rabinow (1977: 117).

Αναπόφευκτα, οι σημειώσεις πεδίου, αλλά και το ημερολόγιο, ως αποτυπώσεις της εμπειρίας στο πεδίο, επίσης γράφτηκαν στα αγγλικά, σε ένα βαθμό για να γλιτώσω άλλη μία μετάφρασή τους.

Ακόμα, αναφορικά με τις «συμβάσεις» της ανθρωπολογίας οίκοι, στην περίπτωσή μου δεν ίσχυε η ανάγκη επαναπροσδιορισμού του «οικείου» (Marcus και Fischer

1986: 111-112)-ή τουλάχιστον έτσι φαινόταν[10]. Ίσχυε ωστόσο το «πρόταγμα», όσων υποστήριξαν την ανθρωπολογία οίκοι, «να έχουν [οι ανθρωπολόγοι] περισσότερη παρουσία και ενεργό εμπλοκή στα κοινά των 'δικών' τους κοινωνιών» (Γκέφου-Μαδιανού 2009: 32)[11], καθώς οι προσφυγικές ροές και οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες που τις πλαισιώνουν συνιστούν «καυτό» θέμα στην ελληνική κοινωνία. Ακόμα, ένιωσα πολλές φορές κατά τη διάρκεια της έρευνας αλλά και της συγγραφής αυτού του κειμένου την το βάρος της έλλειψης απόστασης, καθώς οι συνομιλητές μου βρίσκονταν εξ ορισμού σε επισφαλή θέση, όπως αυτή διαμορφωνόταν από τις εκκρεμούσες αποφάσεις για την μετεγκατάστασή κ.ά., και στην εργασία θα παρουσιάζονταν πτυχές από την καθημερινότητά τους, ενώ το πλαίσιο λειτουργίας του προγράμματος διαμορφώνεται από τις αρχές της «κοινωνικής οικονομίας», που διαχειρίζεται μεν κρίσιμα κοινωνικά προβλήματα, χωρίς να μπορεί να συμβάλλει ωστόσο στην τελική εξάλειψή τους. Οι παράμετροι αυτές αποτελούσαν μία επιπλέον πρόταση για τη διαπραγμάτευση και τη συζήτηση της έρευνας, έχοντας υπόψη πως «σε κάθε ανθρωπολογική προσέγγιση οι επιλογές του εθνογράφου είναι πάντα πολιτικές, γιατί και η ανθρωπολογία είναι πολιτική» (Γκέφου-Μαδιανού 1998: 413).

Ένα άλλο σημείο προβληματισμού είναι η θέση μου στο πεδίο. Σύμφωνα με την επιχειρηματολογία των υπερμάχων της ανθρωπολογίας οίκοι, η στροφή του ενδιαφέροντος στις δυτικές κοινωνίες συμβάλλει στη διεξαγωγή ενός διαλόγου «επί ίσοις όροις» του ερευνητή με τον «άλλο», σε μία προσπάθεια να περιοριστεί η αυθεντία του ερευνητή και επομένως και η εξουσία του έναντι των υποκειμένων που μελετά (Μαδιανού 1998: 378). Ωστόσο στη δεδομένη περίπτωση, εγώ ήμουν στο πεδίο ως "*Yūnānī*"- όπως και οι δάσκαλοί τους- προερχόμενη από την χώρα υποδοχής τους, στην οποία είχαν αιτηθεί άσυλο. Επιπλέον, στο πεδίο μπήκα μαζί με

[10] Άλλωστε, εφόσον οι νέες υλικές συνθήκες, οι δυνατότητες στη μετακίνηση και στη (διαμεσολαβημένη) επικοινωνία που δημιούργησε και δημιουργεί η τεχνολογία, όπως περιεγράφηκε και παραπάνω, επέδρασε στην αντίληψη και στη συζήτηση περί σύνδεσης της κουλτούρας με συγκεκριμένο τόπο, κατά συνέπεια θα εκφραζόταν και στην αντίληψη για τον «εαυτό» και τον «άλλο», και τη μεταξύ τους σχέση, και άρα στη θεωρία και στη μεθοδολογία της επιστήμης που τους μελετά. Επίσης, αναπόφευκτα θα εκφράζονταν και στο συγκεκριμένο πεδίο. Βλ. και σχετική συζήτηση των Stock και Chiener (2008).

[11] Στην περίπτωση της χώρας μας, αν και υπάρχει πληθώρα ερευνών οίκοι, εν τούτοις υπάρχει έλλειψη στο κομμάτι που αφορά τη μετανάστευση, ενώ οι υπάρχουσες (λίγες) έρευνες επικεντρώνονται σε όρους κοινωνικούς και οικονομικούς, και όχι πολιτισμικούς (Τσιμουρής 2009).

την Marie, υπεύθυνη για τα μαθήματα του El Sistema στο camp. Κατά συνέπεια, εξ ορισμού βρισκόμουν σε ανισότιμη θέση, αν και πολλές φορές ένιωσα πως τα όρια ήταν ρευστά, γιατί ως "*Yūnānī*", ήμουν μειοψηφία στο πλαίσιο του camp τους· επιπλέον, από τη στιγμή που δεν έμενα στο camp, ήμουν «επισκέπτης», κάτι που εκφράστηκε και στις προτάσεις «φιλοξενίας» (*«αν θες… έλα να φάμε φαλάφελ το μεσημέρι στο caravan μου, μαζί με τη Marie…»*, «*έλα να πιούμε τσάι…»*).

Βάσει των όσων έχουν προλεχθεί λοιπόν για την γλωσσική και πολιτισμική ενεργητικότητα (agency) στην αλληλεπίδραση με το πεδίο, το δοσμένο, υπόβαθρό μου (όπως αυτό ορίζεται κοινωνικά, έμφυλα, πολιτισμικά), και τη θέση μου στο πεδίο (λόγω του υποβάθρου και του τρόπου με τον οποίο μπήκα στο πεδίο), αλλά και από το γεγονός ότι λόγω και της σύντομης διάρκειας της έρευνας δεν είχα την δυνατότητα να μιλήσω με όλα τα υποκείμενα του πεδίου, είναι εμφανές πως η θέαση που είχα στο πεδίο ήταν από ορισμένη θέση, και η αντίληψή μου μερική και διαμεσολαβημένη. Κατά συνέπεια και τα όσα βίωσα και παρατήρησα χαρακτηρίζονται από μερικότητα και «μερικές» είναι και οι «αλήθειες» αναφορικά με το εθνογραφικό υλικό (Clifford 1986: 7, 13).

2.δ. Online Διάσταση του Πεδίου (ή Μέρους Αυτού)

Ολοκληρώνοντας την μεθοδολογική επισκόπηση, θα ήθελα να σταθώ στην online διάστασή της, που, όπως είναι πολύ συνηθισμένο σήμερα, προηγήθηκε της offline. Το Διαδίκτυο, ως έκφανση της τεχνολογίας, αποτελεί μια υλική συνθήκη, η οποία δημιουργεί νέα πεδία για να εκφραστεί η ανθρώπινη δραστηριότητα (Λαλιώτη 2016: 224-225), και παρόλο που οι κοινωνικοί επιστήμονες (μεταξύ των οποίων και οι ανθρωπολόγοι) υπήρξαν διστακτικοί ως προς την ένταξη υπό τον ερευνητικό φακό τους της τεχνολογίας και της αλληλεπίδρασής της με τον άνθρωπο και τον πολιτισμό, τα τελευταία χρόνια έχουν επαναπροσδιορίσει.

Το Διαδίκτυο είναι ταυτόχρονα πολιτισμικό προϊόν, αλλά και παράγοντας διαμόρφωσης νέων μορφών πολιτισμικής έκφρασης. Από τη στιγμή που έχει ενεργό ρόλο στη ενεργητικότητα (agency) της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, κατ' επέκταση επέδρασε και επιδρά στον τρόπο με τον οποίο η εθνογραφική έρευνα γίνεται αντιληπτή και πραγματώνεται. Το Διαδίκτυο και η online έρευνα πλέον αποτελεί βασική πηγή κάθε είδους (offline) εθνογραφικής έρευνας (Cooley και Barz 2008: 14),

όπως ακριβώς και οι ανθρώπινες αλληλοεπιδράσεις πραγματώνονται και αλληλοπληροφορούνται στην offline διάσταση και στην online. Οι αλληλεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των διαστάσεων αυτών ουσιαστικά καθιστούν αδύνατη την σαφή διάκρισή τους, ενώ μία σύγχρονη έρευνα θα είναι ελλιπής αν δεν τις πάρει υπόψη (Λαλιώτη 2016: 29).

Έτσι, την πρώτη εικόνα για την δραστηριότητα του El Sistema Greece, καθώς και τον λόγο που αναπτύσσει για αυτήν, τα απέκτησα από την ιστοσελίδα του, αλλά και από την ιστοσελίδα του El Sistema της Βενεζουέλας, που αποτέλεσε και τον πρώτο «πυρήνα». Θεωρώ πως το υλικό της ιστοσελίδας είναι ιδιαίτερα σημαντικό αναφορικά με την κατανόηση του λόγου της μίας πλευράς που μετέχει της πολιτισμικής συνάντησης, γι' αυτό και θα σταθώ σε αυτό εκτενέστερα σε επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο Β: Το Παιδαγωγικό Πρόγραμμα ως Πεδίο Πολιτισμικής Συνάντησης.

1. Λίγα λόγια για το Πεδίο

1.α. Το πρόγραμμα El Sistema

Το κοινωνικό πρόγραμμα μουσικής εκπαίδευσης El Sistema[12] δημιουργήθηκε το 1975 στη Βενεζουέλα από τον μαέστρο José Antonio Abreu, ο οποίος παραμένει μέχρι και σήμερα κύριος διευθυντής του προγράμματος. Το πρόγραμμα αυτοπροσδιορίζεται ως: *«κοινωνικό πρόγραμμα του κράτους της Βενεζουέλας αφιερωμένο στην παιδαγωγική, επαγγελματική και ηθική διάσωση των παιδιών και εφήβων, μέσω της διδασκαλίας και της συλλογικής πρακτικής της μουσικής, αφοσιωμένο στην εκπαίδευση, προστασία και συμπερίληψη των πιο ευάλωτων ομάδων της χώρας»*[13]. Χάρη στον κοινωνικό του προσανατολισμό έχαιρε εξ αρχής την οικονομική στήριξη του κράτους μάλλον, αλλά και χάρη στο μουσικοπαιδαγωγικό του έργο, ενώ ενισχύεται και από ατομικές δωρεές αλλά και ιδιωτικούς φορείς, (Uy 2012, Baker 2014: 3-4), οι οποίοι προσβλέπουν στο θετικό αντίκτυπο (ασφάλεια και σταθερότητα) που μπορεί να έχει στην περιοχή η λειτουργία τοπικών *πυρήνων (núcleos),* κάτι που δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για τις επιχειρηματικές τους δραστηριότητες (Uy 2012: 13).

Αναφορικά με τον προσανατολισμό του, ο Uy σημειώνει, πως «η φιλοσοφία [του είναι] ανοιχτής πρόσβασης, ανεξαρτήτως τάξης, εθνικότητας, ταλέντου. Το πρόγραμμα προσελκύει μαθητές και από υψηλά και από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Δεν στοχεύει αποκλειστικά στους χαμηλού εισοδήματος μαθητές και οικογένειες. Μάλλον, αυτές οι κοινότητες προσελκύονται στο El Sistema γιατί πιστεύουν πως θα δώσει στα παιδιά τους την ευκαιρία να επιτύχουν στη ζωή. Πιστεύουν πως η ενεργή και μακρόχρονη συμμετοχή θα απομακρύνει τα παιδιά τους από τις αρνητικές επιδράσεις και θα λειτουργήσει ως διέξοδος θετικής δράσης» (2012: 15). Η λειτουργία του El Sistema σε ανώτερες

[12] Το πλήρες όνομα του προγράμματος είναι: "*La Fundación del Estado para el Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela" (FESNOJIV)*.

[13] Όπως αναφέρεται στην ιστοσελίδα του προγράμματος: *http://fundamusical.org.ve/category/el-sistema/mision-y-vision/#.WjkD7N9l_IU* (επίσκεψη στις 12/12/2017).

κοινωνικοοικονομικά περιοχές έγκειται στην οικονομική στήριξη από τις ίδιες (Uy 2012: 13).

Από το 1975 το πρόγραμμα εξελίχθηκε ραγδαία, τόσο στη Βενεζουέλα, όσο και σε ολόκληρο τον κόσμο, καθώς πλέον υπάρχουν τμήματά του σε χώρες της Ευρώπης και στις ΗΠΑ, αλλά και έχει αποτελέσει σημείο αναφοράς για μια σειρά αντίστοιχης λογικής εγχειρήματα, με αντίστοιχη προσαρμογή στην εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα. Στη Σουηδία για παράδειγμα, όπου το πρόγραμμα ξεκίνησε το 2010 από το Gothenburg ως συνεργασία μεταξύ του Κοινοτικού Σχολείου Μουσικής και Τέχνης στο Angered και της Συμφωνικής Ορχήστρας του Gothenburg (GSO)[14] και μέχρι το 2014 υλοποιούνταν σε κάθε γειτονιά της πόλης, σκοπός του προγράμματος ήταν να αμβλύνει τους τυπικούς διαχωρισμούς που εντοπίζονται σε μητροπολιτικές περιοχές και τον σχετικό κοινωνικό αποκλεισμό· ως μέσο επίτευξης αυτού του στόχου παραμένει η διδασκαλία κατά κύριο λόγο δυτικής έντεχνης μουσικής (Bergman και Lindgren 2014).

Στη Βενεζουέλα σήμερα παρέχει ετησίως μουσικά όργανα σε 900.000 παιδιά και εφήβους που συμμετέχουν σε 1.681 ορχήστρες, 1.389 χορωδίες και απασχολεί 10.000 καθηγητές στις 24 πολιτείες (*estados*) της[15]. Υπάρχει μέριμνα για προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαιτερότητες της κάθε ηλικίας. Ο προσανατολισμός του προγράμματος είναι στην μουσική εκπαίδευση, που δεν αποσκοπεί ωστόσο στην «παραγωγή» επαγγελματιών μουσικών· απόφοιτοί του είναι επαγγελματίες μουσικοί, είναι όμως και ερασιτέχνες μουσικοί ή δάσκαλοι του El Sistema, «ανταποδίδοντας» αυτά που τους πρόσφερε το πρόγραμμα. Αυτό ωστόσο δεν συνεπάγεται μικρότερες απαιτήσεις για το παραγόμενο αποτέλεσμα. Αυτό φαίνεται τόσο από τις μεγάλες δεσμεύσεις που συνεπάγεται η συμμετοχή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, που αφορούν τόσο στον ίδιο τον μαθητή και την συνέπειά του, αλλά και στην οικογένειά του, αλλά και από την περίοπτη θέση που έχει η αξία της *«αριστείας».* Μάλιστα, δεδομένου ότι η ενασχόληση με τη μουσική είναι ακριβή, και εξ ορισμού το πρόγραμμα δεν θα μπορούσε αν αποκλείσει κάποιον για οικονομικούς

[14] Άλλο ένα στοιχείο της λειτουργίας του προγράμματος είναι η συνεργασία του με καταξιωμένους μουσικούς τόσο σε επίπεδο περιοχής/ χώρας, όσο και διεθνές.

[15] Πηγή: http://fundamusical.org.ve/category/el-sistema/impacto-social/#.WjmWXN9l_IU (επίσκεψη στις 13/12/2017).

λόγους (γι' αυτό και προσφέρει το ίδιο δωρεάν στους μαθητές του τον εξοπλισμό και τα μαθήματα), η *«αριστεία»* ως αποτέλεσμα της δέσμευσης και της προσπάθειας του μαθητή είναι σύμφυτη με την ύπαρξή του (Govias 2011: 22). Τόσο ο κοινωνικός χαρακτήρας του, όσο και οι μουσικοπαιδαγωγικές στοχεύσεις του συμπυκνώνονται στη φράση "*tocar y luchar*" : *«να παίζεις και να παλεύεις»* (Uy 2012: 2).

Σχετικά με τις αρχές λειτουργίας του El Sistema ιδιαίτερα κατατοπιστικοί είναι οι Booth (2017) και Govias (2011: 21-23). Κύρια στόχευση είναι, όπως έχει προαναφερθεί η κοινωνική αλλαγή μέσω της επιδίωξης της μουσικής αριστείας. Η συμμετοχή στην συλλογική διδασκαλία[16] –ο Booth συγκεκριμένα κάνει λόγο για την εμπειρία της ροής ("flow experience")[17]-, και η καλλιέργεια του αισθήματος της αυταξίας στο κάθε παιδί, πέρα από τη βελτίωση της μουσικής ικανότητας αποσκοπεί και στη διαμόρφωση «πολιτών υπευθύνων, ευχάριστων, με συμβολή» (Booth 2017: 1). Για την «ανοιχτή πρόσβαση» έχει γίνει λόγος και παραπάνω, ενώ αναφορικά με την «αριστεία» χρειάζεται να σημειωθεί, πως όσοι ξεχωρίζουν για τις επιδόσεις τους δεν το κάνουν με όρους καριέρας και ατομισμού, αλλά τροφοδοτούν με τις νέες τους εμπειρίες το πρόγραμμα. Η καλλιέργεια του αισθήματος της «ομάδας», της «κοινότητας» καλλιεργείται από την τοπική λειτουργία των *núcleos* που λειτουργούν ως σημείο αναφοράς, ενώ η εντατικότητα των μαθημάτων το ενισχύει (πέρα από τη συμβολή της στα γρήγορα αποτελέσματα).

Κομβικό ρόλο στην υλοποίηση του προγράμματος, έχουν οι δάσκαλοι, οι οποίοι αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους ως προς την σχέση τους με τους μαθητές, οι οποίοι συμπυκνώνονται στο μοντέλο «πολίτης/ καλλιτέχνης/ δάσκαλος/ ακαδημαϊκός», λειτουργώντας έτσι ως πρότυπο της ολόπλευρης καλλιέργειας της προσωπικότητας που θέλει να επιτύχει το πρόγραμμα: «ως ενεργοί μουσικοί, εξυπηρετικοί εκπαιδευτές, απαιτητικοί μαθητευόμενοι, και υπεύθυνοι ενεργοί πολίτες» (Booth 2017: 2). Ουσιαστικά η επιτυχής λειτουργία του προγράμματος εξαρτάται από την προσωπικότητά τους και την δραστηριότητα που αναπτύσσουν.

[16] Η διδασκαλία γίνεται στα πλαίσια της ορχήστρας και των ομαδικών μαθημάτων κατά κύριο λόγο, στη λογική της συμβολικής της διάστασης ως «κοινότητας», «κοινωνίας».

[17] Με τον όρο «εμπειρία της ροής» περιγράφεται η υψηλή νοητική συγκέντρωση που προκύπτει από την έντονη συμμετοχή κάποιου σε μια δραστηριότητα, με τρόπο που οποιοσδήποτε άλλος περισπασμός εξαφανίζεται (βλ. Turino 2008: 4).

Αυτό αποτυπώνεται και στη φράση: «80% του τί διδάσκεις είναι το ποιος είσαι» (Booth 2011: 20).

Επίσης σημαντική είναι και η εμπλοκή ολόκληρης της οικογένειας. Τα αδέρφια συνήθως συμμετέχουν στο ίδιο núcleo, ενώ οι γονείς καλούνται να παρακολουθούν τα μαθήματα των μικρότερων παιδιών, και τους υποδεικνύονται τρόποι ώστε να βοηθούν στη μελέτη των παιδιών στο σπίτι. Επιπλέον, είναι πάντα στο κοινό σε κάθε συναυλία των παιδιών τους. Σε κάποιες περιοχές υπάρχουν ακόμα και ορχήστρες γονέων. Έτσι, η διδασκαλία της μουσικής στα παιδιά, δεν αφορά μόνο στη σχέση αυτών και των δασκάλων τους, αλλά αγκαλιάζει ολόκληρη την οικογένεια, γίνεται υπόθεσή της.

Τέλος, η τοπική δραστηριότητα του κάθε núcleo δεν συνεπάγεται την απομόνωσή του, καθώς υπάρχει στενή επικοινωνία τόσο σε εθνικό (εξασφαλίζοντας έτσι οικονομική ενίσχυση αλλά και ενιαίο όραμα και εργαλεία) όσο και υπερεθνικό επίπεδο. Έτσι, υπάρχει μια αμφίδρομη επικοινωνία της εμπειρίας σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο, ενώ ενισχύεται και η αίσθηση του ανήκειν σε ένα δίκτυο πολύ ευρύτερο από την γειτονιά του μαθητή. Επιπλέον, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε και την επίδραση της κρατικής πολιτικής, που σε κάθε περίπτωση – ανεξάρτητα από το αν το πρόγραμμα αποτελεί το εθνικό σύστημα παιδείας ή όχι- ορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα αναπτυχθεί η όποια δραστηριότητα (χρηματοδοτήσεις κτλ.), καθώς και την αλληλεπίδραση του προγράμματος με τον δημόσιο και ιδιωτικό τομέα, που επίσης διαμορφώνει τις δυνατότητες υλοποίησης του προγράμματος και της προοπτικές υλοποίησης του στόχου του για κοινωνική ένταξη, προϋπόθεση της οποίας είναι η εξασφάλιση των υλικών συνθηκών που θα επιτρέψουν την απρόσκοπτη συμμετοχή όλων όσων θέλουν και έχουν ανάγκη να συμμετέχουν.

1.β. Αναφορικά με τις Ερευνητικές Προσεγγίσεις του El Sistema

Αν και το El Sistema δραστηριοποιείται εδώ και αρκετές δεκαετίες, και πλέον σε παγκόσμιο επίπεδο, κάτι που καθιστά επιτακτική την μελέτη του, η συζήτηση για αυτό έχει ξεκινήσει μόλις τα τελευταία χρόνια. Από τις πιο εμβριθείς μελέτες είναι των Tunstall και Booth (2016) και του Baker (2014), που έθεσαν και τα θεμέλια της συζήτησης. Οι Tunstall και Booth επεκτείνουν την οπτική της Tunstall (2012), που

προσωπογραφώντας τον Dudamel[18] εκθειάζει την λειτουργία του προγράμματος και την θετική και καθοριστική επίδραση που μπορεί να έχει στην κοινωνική ύπαρξη ενός ανθρώπου. Αφού επισκέφτηκαν τις δομές του El Sistema σε 25 χώρες, επισκέφτηκαν εκατοντάδες ιστοσελίδες από προγράμματα εμπνευσμένα από αυτό, και συνομίλησαν με μαέστρους, δασκάλους, μαθητές και γονείς, υποστήριξαν τον θετικό απόηχο του προγράμματος: «η ιδιαίτερη χαρά των ταξιδιών μας ήταν ότι σε αυτές τις ζοφερές κοινότητες, συνέχεια βρίσκαμε προγράμματα του El Sistema που ήταν οάσεις ασφάλειας, ενέργειας και ομορφιάς» (Tunstall και Booth 2016: xx). Ο Baker από την άλλη, συνιστά τον άλλο πόλο της συζήτησης, υποστηρίζοντας πως οι προσεγγίσεις που επικεντρώνονται στην επιτυχία του προγράμματος (στην ίδρυση και λειτουργία εκατοντάδων ορχηστρών κτλ.) μένουν στην επιφάνεια, και ότι υπάρχει και η σκοτεινή πλευρά που αφορά στην απολυταρχία και τον αποκλεισμό. Αν και δηλώνει πώς δεν παραγνωρίζει τον θετικό αντίκτυπο, εν τούτοις συνδέει την επιτυχία του προγράμματος με τις παρασκηνιακές κινήσεις του ιδρυτή του Abreu και τις διασυνδέσεις του με τον Chávez, και υποστηρίζει πώς σε άλλες περιοχές του κόσμου, ίσως το πρόγραμμα λειτουργεί με καλύτερους όρους, δεν πρέπει όμως και να εξαίρεται, λόγω της απολυταρχίας (με αυτό συνδέει και το μοντέλο της ορχήστρας, που αποτελεί την βάση του προγράμματος, έχοντας υπόψη του και τις αντίστοιχες κριτικές στο συγκεκριμένο μουσικό σύνολο και την δυτικοευρωπαϊκή έντεχνη μουσική εν γένει) και του αποκλεισμού που συνιστούν την άλλη όψη του νομίσματος, και την «πειθαρχία», που υποστηρίζει πως αυτή είναι η κύρια αξία που μαθαίνουν οι μαθητές (βλ. κυρίως Baker 2014: 190-199).

1.γ. Όψεις του El Sistema Greece

Το El Sistema στην Ελλάδα ξεκίνησε τη δραστηριότητά του το 2016 και είναι εμπνευσμένο από τη φιλοσοφία και τη μεθοδολογία του προγράμματος της Βενεζουέλας, και ως εκ τούτου είναι ένα εγχείρημα εκμάθησης μουσικής μέσα στην κοινότητα (*community music project*). Οι πρώτες του δραστηριότητες ξεκίνησαν στα προσφυγικά camps στη Λέσβο και στην Αθήνα, ενώ στοχεύει στην επέκταση των

[18] Ο Dudamel είναι αναγνωρισμένης φήμης μαέστρος της Ορχήστρας του El Sistema, ο οποίος αποτελεί το κατ' εξοχήν παράδειγμα των υποστηρικτών του προγράμματος.

δραστηριοτήτων του στην ηπειρωτική Ελλάδα με έμφαση στην ενσωμάτωση των μεταναστών στην Ελληνική κοινωνία.

Τα μαθήματα γίνονται σε καθημερινή βάση με στόχο τόσο τη μάθηση όσο και την δημιουργική απασχόληση, και πραγματοποιούνται από Έλληνες και ξένους δασκάλους στα camps, επαγγελματίες μουσικούς και διεθνώς αναγνωρισμένους καλλιτέχνες.

Στους στόχους είναι η καλλιτεχνική έμπνευση, όπως αυτή προκύπτει από την συλλογική δουλειά και την παρουσίασή της σε συναυλία σε κοινό· η κοινωνική συμπερίληψη, καθώς «η εμπειρία του να είσαι μέρος ενός δομημένου project είναι κομβική στην κατανόηση των σύγχρονων κοινωνιών», ενώ μέσω της επικοινωνίας με τα ωδεία της Αθήνας και της Δύσης και άλλους οργανισμούς[19], τα παιδιά αλληλοεπιδρούν με κόσμο εκτός camp, δημιουργώντας έτσι υποδομή ένταξης στις δυτικές κοινωνίες· η δημιουργία μιας θετικής εικόνας στην ευρύτερη κοινωνία για τους εκτοπισμένους που ζουν στα camps –σε αντιπαράθεση με αυτή που προβάλλεται από τα ΜΜΕ- καθώς θα προβληθεί η δημιουργικότητα και η εργατικότητα αυτών των ανθρώπων, ενώ παράλληλα οι Έλληνες του προγράμματος και οι Έλληνες συμμαθητές των προσφύγων θα επικοινωνήσουν την θετική τους εμπειρία, συμβάλλοντας σε μία καλύτερη αντιμετώπιση από την κοινωνία υποδοχής των εκτοπισμένων. Ακόμα, να δοθεί μια απάντηση στην τραγική κατάσταση που σταδιακά έχει δημιουργηθεί στα camps, όπου συνωστίζονται μακροχρόνια σε άσχημες συνθήκες οι εκτοπισμένοι· η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως εκπαίδευση, έμπνευση, συμπερίληψη, να δημιουργήσει δηλαδή μια υποδομή στήριξης της ανθρώπινης υπόστασης, αντίθετα με τις κρατούσες συνθήκες στα camps[20] .

Η υλοποίηση των στόχων αυτών εξυπηρετείται κατ' αρχάς από την ανάπτυξη δεσμών με την ελληνική κοινωνία, όπως αυτοί εκφράζονται με τις σχέσεις που

[19] Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσε το θερινό σεμινάριο της Sistema European Youth Orchestra που πραγματοποιήθηκε το 2017 και ολοκληρώθηκε με συναυλία των συμμετεχόντων στο Ηρώδειο, την οποία επίσης ανέφεραν πολλοί από τους συνομιλητές μου.

[20] Για την επισκόπηση της δραστηριότητας και των στόχων του El Sistema στην Ελλάδα, πληροφορίες αντλήθηκαν από συνέντευξη με την manager του προγράμματος, και την ιστοσελίδα του, http://elsistemagreece.com/venezuela-world-greece/ (επίσκεψη στις 13/12/2017).

αναπτύσσονται μεταξύ των Ελλήνων δασκάλων και των εκτοπισμένων μαθητών, της συνύπαρξης και συνδημιουργίας Ελλήνων και εκτοπισμένων μαθητών, καθώς και τις συναυλιακές εμφανίσεις και εκτός camp. Ακόμα εξυπηρετείται από την επιλογή του ρεπερτορίου, το οποίο πέρα από τη δυτικοευρωπαϊκή μουσική, και υλικό προερχόμενο από την παγκόσμια εμπειρία του προγράμματος, συνίσταται σε κομμάτια Ελλήνων συνθετών –συμβάλλοντας έτσι στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας, και βοηθώντας στην πολιτισμική ένταξη-, αλλά και κομμάτια από την παράδοση των εκτοπισμένων, συμβάλλοντας έτσι στην άρθρωση της δικής τους ταυτότητας[21].

Η προτεραιότητα στη συμμετοχή των οικονομικά ασθενέστερων, που χρειάζονται άμεση ένταξη εξασφαλίζεται μέσα από τα κριτήρια εγγραφής, που αφορούν και στο οικογενειακό εισόδημα, βάσει των κριτηρίων που ορίζονται από τους δημόσιους φορείς (κάνοντας εμφανή την αλληλεπίδραση του προγράμματος με κρατικές και τοπικές δομές), αλλά και την εξάρτηση της υλοποίησης των στόχων από την εξασφάλιση των αναγκαίων υλικών συνθηκών[22].

1.δ. Camp εκτός Πόλης

Η είσοδος στο camp είναι ένα άνοιγμα στο ψηλό, αγκαθωτό συρματόπλεγμα που το οριοθετεί, δίπλα σε ένα κουβούκλιο όπου βρισκόταν πάντοτε αστυνομικός. Την πρώτη μέρα που μπήκα στο camp μου έκανε εντύπωση η απόλυτη ησυχία που επικρατούσε· όπως είδα και αργότερα, η ζωή ξεκινούσε μετά τις δέκα, και όπως μου είπαν συνεχιζόταν μέχρι τις πρώτες πρωινές ώρες. Τη στιγμή που πέρασα για πρώτη φορά την «πύλη» ένιωσα αμήχανα: ένιωσα να «εισβάλω» στη ζωή των ανθρώπων που βρίσκονταν εκεί, εγκλωβισμένοι στη χώρα μου, ενώ το «δικαίωμά μου» να μπω εκεί μέσα μου το είχε δώσει το πρόγραμμα, το οποίο επίσης στελεχώνεται από πολίτες αυτής της χώρας.

[21] Για το παιδαγωγικό πρόγραμμα υλικό αντλήθηκε από την ιστοσελίδα: http://elsistemagreece.com/pedagogic-programme/ (επίσκεψη στις 13/12/2017).

[22] Ενδεικτικά: http://elsistemagreece.com/%CF%87%CE%BF%CF%81%CF%89%CE%B4%CE%AF%CE%B1-el-sistema-greece-%CF%83%CF%84%CE%B7-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%AC-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%BA%CF%85%CF%88-2/ (επίσκεψη στις 13/12/2017).

Μπροστά στην είσοδο ήταν το κέντρο της ζωής του camp: τα container που στέγαζαν τις διάφορες ΜΚΟ που δραστηριοποιούνταν εκεί, το γυμναστήριο, τα πλυντήρια, η «αίθουσα εκδηλώσεων» (που χρησιμοποιούνταν και για τα μαθήματα της χορωδίας), η βιβλιοθήκη, η παιδική χαρά -όλα διατεταγμένα κυκλικά, με τρόπο που σχημάτιζαν ένα είδος «κεντρικής πλατείας». Γύρω από αυτά απλωνόταν οι σειρές και τα τετράγωνα με τα container που στέγαζαν νοικοκυριά -έτσι ώστε ο έλεγχος του χώρου να είναι εύκολος-, όλα αριθμημένα. Όλα είχαν σιδερόφρακτα παράθυρα, και σκοινιά ήταν πιασμένα από container σε container, όπου ήταν απλωμένη η μπουγάδα. Κάποιοι είχαν στερεώσει στα σίδερα παρτέρια με φυτά. Με εξαίρεση ένα container στο οποίο κάποιος είχε γράψει «Αφγανιστάν» και είχε ζωγραφίσει τη σημαία του, τίποτα δεν μαρτυρούσε τις εθνικότητες των «ενοίκων».

Κατευθυνθήκαμε προς τη θάλασσα. Στην προβλήτα, μία από τις σκηνές ήταν διαμορφωμένη ως καντίνα. Εκεί θα περνούσα πολλά μεσημέρια, περιμένοντας το απογευματινό μάθημα, συζητώντας και ακούγοντας remixes συριακών (κατά κύριο λόγο τραγουδιών), ενώ τις ηλιόλουστες μέρες τα παιδιά θα έκαναν βουτιές στη θάλασσα. Η αίσθηση ηρεμίας, η καθαριότητα (κάθε πρωί έβλεπα ανθρώπους να μαζεύουν τα σκουπίδια), μου έκανε εντύπωση, καθώς ερχόταν σε αντίθεση με την εικόνα που περίμενα να αντικρύσω, βάσει συνθηκών σε άλλα camps της χώρας, και όπως μου είπαν οι συνομιλητές μου η κατάσταση αυτή δεν χαρακτήριζε το camp έξι μήνες πριν.

Τα μαθήματα μουσικής στο camp γίνονταν σε δύο χώρους. Τα μαθήματα μουσικής σε συνεργασία με τη ΜΚΟ «Το Σχολείο της Αγάπης» (στο εξής «Σ.Α.») που διοργάνωνε και άλλα μαθήματα, γίνονταν στην περιοχή του camp, όπου πραγματοποιούνταν και τα υπόλοιπα (αραβικά, μαθηματικά κ.ά.) σε container κυκλικά τοποθετημένα. Σε αντίθεση με όλα τα υπόλοιπα, το container που βρισκόταν στη μέση είχε σπασμένα τζάμια, κάτι που υποδείκνυε ότι η ήρεμη εικόνα που αντίκρυζα δεν ανταποκρινόταν πλήρως στην πραγματικότητα. Το container που χρησίμευε ως «τάξη» ήταν μικρό με δύο παράθυρα στην μία μεριά και ζωγραφιές των παιδιών, είτε των ίδιων, είτε προηγούμενων μαθητών, ολόγυρα στους τοίχους. Στη μία άκρη ήταν στοιβαγμένες οι καρέκλες, τις οποίες πάντα πριν το μάθημα τις τοποθετούσαμε στη σειρά, όπως σε μια σχολική τάξη, εξασφαλίζοντας όσο το δυνατόν μεγαλύτερο χώρο για τους

δασκάλους, τουλάχιστον για την αρχή του μαθήματος, μέχρι να «καταπατηθεί». Όταν όλα τα παιδιά συμμετείχαν στα τραγούδια-χωρίς-γλώσσα, τραγουδώντας και χορεύοντας, τρανταζόταν ολόκληρο.

Τα μαθήματα της χορωδίας, και αργότερα και του βιολιού, πραγματοποιούνταν στην «αίθουσα εκδηλώσεων», ένα από τα μεγάλα container, με παράθυρα σε όλες τις πλευρές του. Στο βάθος είχε δύο πίνακες, όπου έγραφαν οι δασκάλες τους στίχους από τα τραγούδια, και τις νότες· κάποιες φορές οι πίνακες είχαν χρησιμεύσει για να κολληθούν γιρλάντες για τα γιορτή κάποιου παιδιού. Επίσης οι καρέκλες ήταν τοποθετημένες, όπως σε μία «σχολική τάξη», εξασφαλίζοντας τον απαραίτητο χώρο στους δάσκαλους, ο οποίος οριοθετούνταν κατά κάποιο τρόπο και από μία γιρλάντα με χειροτεχνίες των παιδιών. Δίπλα στην πόρτα ήταν οι κούτες με τα κρουστά που χρησιμοποιούνταν στο μάθημα, και αποτελούσαν μεγάλο πειρασμό για τα παιδιά, που πολύ συχνά ήθελαν να τα χρησιμοποιήσουν.

Το κύριο χαρακτηριστικό στα μαθήματα στο camp ήταν η ευελιξία. Κατ' αρχάς, οι περισσότεροι μαθητές που συμμετείχαν περίμεναν να προχωρήσουν οι διαδικασίες για να εγκατασταθούν στη χώρα επιλογής τους. Αυτό είχε συνέπεια, τόσο στον τρόπο με τον οποίο συμμετείχαν στο μάθημα, αλλά και συνολικά στη σταθερότητα των μουσικών συνόλων που μπορούσαν να δημιουργηθούν. Όταν το μόνο που περιμένει κάποιος είναι να επανενωθεί με την οικογένειά του, ή να φύγει με την οικογένειά του από το καθεστώς προσωρινότητας του camp και να επανεγκατασταθεί κάπου, δεν μπορεί να δεσμευτεί στις απαιτήσεις του μαθήματος. Ο γονιός που περίμενε να επανενωθεί η οικογένειά του σε μια άλλη χώρα δεν θα ενδιαφερόταν για την δημιουργική απασχόληση του παιδιού στον τόπο εγκλωβισμού. Ακόμα, η επανεγκατάσταση οικογενειών, εκτός από την μεγάλη χαρά που έδινε τόσο στους υπόλοιπους πρόσφυγες όσο και στους δασκάλους, σήμαινε και την ανάγκη επανέναρξης των μαθημάτων με τους νέους που είχαν έρθει να μείνουν περιμένοντας επίσης την δική τους μετεγκατάσταση όπου και όποτε αυτή θα πραγματοποιούνταν. Τέλος, όσο αναγκαία είναι η συνέπεια στο μάθημα για να επιτευχθεί το αποτέλεσμα, είναι και αντιφατική με τις υπόλοιπες «ασυνεπείς» συνθήκες που χαρακτηρίζουν τη ζωή των παιδιών αυτών.

Οι συμμετέχοντες μαθητές ήταν Σύροι κατά κύριο λόγο, αλλά και Κούρδοι (από το Ιράκ και τη Συρία), και Ιρακινοί. Όσοι πρόσφυγες βοηθούσαν στη διεξαγωγή του μαθήματος, ως μεταφραστές, αλλά και για να εξασφαλίσουν ότι τα παιδιά θα έρχονταν στο μάθημα και για να συνεννοηθούν με τις οικογένειές τους, ήταν Σύροι.

Ακόμα, τόσο στα μαθήματα στο Σ. Α., όσο και στη χορωδία, υπήρχε διαχωρισμός σε δύο ομάδες με βάση την ηλικία (7-8 και 10-12), που όμως εφαρμοζόταν ευέλικτα, καθώς πολύ συχνά συμμετείχαν και παιδιά από την εκάστοτε άλλη ομάδα.

1.ε Στου Ψυρρή

Του Ψυρρή [στο εξής Ψ.] από την άλλη μεριά, βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας, στην καρδιά του αστικού ιστού. Πρόκειται για μια δομή που λειτουργεί στη λογική της κοινωνικής επιχειρηματικότητας, και τα μαθήματα του El Sistema, είναι μία από τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στις εγκαταστάσεις του. Σχεδόν όλα τα μαθήματα βιολιού που παρακολούθησα πραγματοποιήθηκαν στην Βιβλιοθήκη Κόμικς που στεγάζεται στο πετρόχτιστο με μωσαϊκά στο πάτωμα, υπόγειό του. Γύρω στους τοίχους ήταν βιβλιοθήκες γεμάτες με κόμικς, τα οποία όλο και κάποιος θα ξεφύλλιζε. Οι καρέκλες ήταν πάντα τοποθετημένες κυκλικά, γύρω από ένα ταμπλό στο οποίο ο δάσκαλος θα έγραφε ό,τι χρειαζόταν, και ο δάσκαλος ήταν κομμάτι του κύκλου. Πολλές φορές μαζί με μένα, παρακολουθούσαν το μάθημα και οι γονείς ενός μαθητή, καθισμένοι διακριτά εκτός κύκλου.

Η σύνθεση του συγκεκριμένου μαθήματος ήταν πιο σύνθετη. Κατ' αρχάς οι περισσότεροι πρόσφυγες/ μετανάστες που συμμετείχαν είχαν πλέον μόνιμα εγκατασταθεί στην Αθήνα. Κάποιοι παρακολουθούσαν το ελληνικό σχολείο, ή άλλες σχολές. Η πλειονότητα ήταν Αφγανοί, και μεμονωμένα από την Συρία, την Κίνα, το Ιράν. Επίσης σε κάποια από τις τελευταίες μου επισκέψεις, το μάθημα παρακολούθησαν δύο Ελληνίδες με τα παιδιά τους που ήθελαν να τα εγγράψουν στο πρόγραμμα. Ακόμα, στο μάθημα συμμετείχαν ταυτόχρονα διαφορετικές ηλικίες και επίπεδα. Μάλιστα, κάποια από τις τελευταίες φορές ξεκίνησαν να συμμετέχουν και δύο ενήλικες Αφγανοί αρχάριοι. Τέλος, δεν υπήρχε η διαμεσολαβητική παρουσία κάποιου μεταφραστή της κοινότητας.

Κάπου εδώ, θα ήταν σκόπιμο να αναφερθώ στους συνομιλητές μου. Για λόγους δεοντολογίας χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα (με αναφορά στον τόπο καταγωγής), και για τους ίδιους λόγους αποφεύχθηκε να δοθούν τα πραγματικά ονόματα των τόπων όπου πραγματοποιήθηκε η επιτόπια έρευνα, θεωρώντας πως με αυτό τον τρόπο δεν αποκρύπτονται ταυτόχρονα και πτυχές σημαντικές ως προς την κατανόηση της εργασίας.

Η Marie ήταν υπεύθυνη της διεξαγωγής όλων των δραστηριοτήτων του προγράμματος, και η κύρια συνομιλήτριά μου από την μεριά του προγράμματος. Μαζί της μπήκα στο πεδίο.

Οι δασκάλες της χορωδίας στο camp: Μαρία και Ελένη

Ο δάσκαλος μουσικής στο «Σχολείο της Αγάπης»: Γιώργος

Ο δάσκαλος βιολιού στο camp: Δημήτρης

Ο δάσκαλος βιολιού στου Ψυρρή: Κώστας

Οι μεταφραστές στο camp: Rabi (Συρία), και Faakhir (Συρία).

Οι μαθητές του camp: Yusuf (Ιράκ), Zaid (Ιράκ), Kosret (Κουρδιστάν), Sargon (Συρία), Malik (Ιράκ), Ashur (Συρία), Adad (Συρία), Asu (Συρία).

Οι μαθήτριες του camp: Awaz (Κουρδιστάν/Ιράκ), Ishtar (Κουρδιστάν/Συρία), Bihar (Κουρδιστάν/Ιράκ), Yalda (Συρία), Faaiza (Συρία).

Οι μαθητές του Ψυρρή: Baltasar (Συρία), Abdul (Αφγανιστάν), Mahmud (Αφγανιστάν), Li (Κίνα), Sharif (Αφγανιστάν), Behrang (Αφγανιστάν).

Η μαθήτρια του Ψυρρή: Donya (Ιράν).

2. Το Παιδαγωγικό Πρόγραμμα ως Πεδίο Πολιτισμικής Συνάντησης.

Όταν έγραφα την πρόταση για την παρούσα εργασία, στο ερώτημα που θα επιχειρούσα να απαντήσω, *«Πώς η συμμετοχή στο παιδαγωγικό πρόγραμμα El Sistema λειτουργεί ως πεδίο πολιτισμικής συνάντησης μεταξύ των εκτοπισμένων και των κατοίκων της κοινωνίας που τους «φιλοξενεί»;»*, οι εκτοπισμένοι περιγράφονταν ως ενιαία ομάδα, που θα συμμετείχε ενιαία στην «συνάντηση». Εν τούτοις όπως θα

προσπαθήσω να δείξω παρακάτω, οι όροι της συνάντησης απείχαν από αυτή τη σχηματικότητα, κάτι που διαμεσολαβούνταν από τις διαφορετικές προελεύσεις των εκτοπισμένων, και τις σχέσεις που αναπτύσσονταν μεταξύ των διαφορετικών ομάδων και των ανθρώπων της χώρας υποδοχής, των διαφορετικών ομάδων μεταξύ τους, αλλά και των ξεχωριστών ατόμων της κάθε ομάδας τόσο σε σχέση με την υπόλοιπη ομάδα όσο και στη σχέση της με τους ανθρώπους της χώρας υποδοχής· τις διαφορετικές πολιτισμικές του καταβολές (σε επίπεδο ομάδας, αλλά και ατόμου)· την έμφυλη διάσταση των υποκειμένων, όπως αυτή διαμεσολαβούνταν πολιτισμικά.

2.α. Η «κανονικότητα» του πολέμου στις πατρίδες και η «κανονικότητα» της ειρήνης στην χώρα υποδοχής

Προκειμένου να εντοπίσω αν υπάρχει όντως κάποια πολιτισμική συνάντηση στο πλαίσιο των μαθημάτων του El Sistema και σε τι επίπεδα πραγματοποιείται, προσπάθησα να αποκτήσω μια εικόνα για τις μουσικές εμπειρίες των συνομιλητών μου πριν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα -που πραγματοποιήθηκε μετά την έλευσή τους στο camp ή μετά την εγκατάστασή τους στην Αθήνα για όσους συμμετείχαν στα μαθήματα στου Ψ.- και τις μουσικές τους εμπειρίες στα πλαίσια των μαθημάτων αυτών αλλά και γενικότερα στο πλαίσιο της ζωής τους στο camp και στην Αθήνα. Σ' αυτό το δίπολο βασίστηκαν και οι ερωτήσεις που τους έκανα. Επειδή δεν ήθελα να αναμοχλεύσω τραυματικές εμπειρίες από την εμπόλεμη κατάσταση στις χώρες τους, και δεδομένου ότι οι περισσότεροι μαθητές –συνομιλητές μου είχαν γεννηθεί και ζήσει σε διάφορες χώρες ως πρόσφυγες μέχρι να φτάσουν στην Ελλάδα, απέφυγα να ρωτήσω συγκεκριμένα για τις μουσικές εμπειρίες στην «πατρίδα σου», και αντ' αυτού τους ζήτησα να μου πουν για το αν «είχαν διδαχτεί μουσική πριν από τη συμμετοχή στο El Sistema».

Οι απαντήσεις που μου έδωσαν βασίστηκαν στο δίπολο *«πριν τον πόλεμο»-«μετά που φύγαμε»*. Η πλειονότητα των συνομιλητών μου (περίπου 10-12 ετών) έκανε τα πρώτα μαθήματα μουσικής στα πλαίσια του El Sistema. Πριν έρθουν εδώ, στην καλύτερη περίπτωση είχαν προλάβει να πάνε στο σχολείο για ένα μικρό χρονικό διάστημα, και η πλειονότητα από αυτούς δεν είχε διδαχτεί μουσική. Η πιο χαρακτηριστική απάντηση που πήρα στην ερώτηση «είχες διδαχτεί μουσική πριν από το El Sistema;» ήταν πως *«πήγα σχολείο για [τόσους μήνες]. Οι δάσκαλοι ήταν πολύ*

αυστηροί και χτυπούσαν τα παιδιά με ένα ραβδί, και όλοι φώναζαν, και εγώ καθόμουν ακίνητος στην καρέκλα μου και δεν μιλούσα καθόλου. Δεν κάναμε μάθημα μουσικής. Μετά ήρθαν αυτοί οι άντρες με τα όπλα, και δεν με άφησαν οι γονείς μου να ξαναπάω σχολείο. Κοιτούσα από το παράθυρο που σκοτώνανε τον κόσμο, και βομβαρδίζανε τα σπίτια. Τραυματίστηκαν οι δικοί μου. Κι εγώ τραυματίστηκα-εδώ [και ου έδειξε μια ουλή]. Μετά φύγαμε. Πήγαμε σε [διάφορες χώρες] και μετά φτάσαμε στην Ελλάδα. Και όταν ήρθαμε εδώ [στο camp] ξεκίνησα να μαθαίνω μουσική» (προσωπική συνομιλία).

Οι αναφορές στην αυστηρότητα των καθηγητών στις χώρες προέλευσης -ή ακόμα και η απουσία της μουσικής από τη διδακτική διαδικασία, ιδίως σε περιοχές που η μουσική θεωρούνταν πως σχετίζεται με συγκεκριμένες (υποδεέστερες) κοινωνικές ομάδες (π.χ. όπως ανέφερε συνομιλητής μου από το Αφγανιστάν)- ήταν επίσης κοινός τόπος στις συζητήσεις που είχα. Η αυστηρότητα των καθηγητών εκεί αντιπαραβαλλόταν στα λεγόμενά τους με την συμπεριφορά των δασκάλων στα μαθήματα του El Sistema. Η αδυναμία να διδαχτούν μουσική στην πατρίδα, λόγω της σύνδεσης της ενεργούς επιτέλεσης μουσικής με συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, που θεωρούνταν κατώτερες, αντιπαραβαλλόταν με την ικανοποίηση της επιθυμίας να μάθουν μουσική στην χώρα υποδοχής. Η αδυναμία να ασχοληθούν ενεργά με τη μουσική λόγω φύλου αντιπαραβαλλόταν με την δυνατότητα που τους δινόταν στη χώρα υποδοχής τους. Η διακοπή του σχολείου λόγω πολέμου, και η επιθυμία τους να πάνε σχολείο –επιθυμία που μέχρι τον καιρό που ολοκλήρωσα την έρευνά μου παρέμενε ανικανοποίητη για τα περισσότερα παιδιά σχολικής ηλικίας, που περίμεναν να παρακολουθήσουν το ελληνικό σχολείο- αντιπαραβαλλόταν με την συμμετοχή στους στα μαθήματα μουσικής, όπου «μάθαιναν», και γι’ αυτό εξέφραζαν την αγάπη τους για τα μαθήματα αλλά και τους δασκάλους τους. Ο πόλεμος, που λόγω της νεαρής τους ηλικίας, είχε καθορίσει το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους, τη ζωή τους πριν φτάσουν στην Ελλάδα, αντιπαραβαλλόταν με την ειρήνη που βίωναν στην Ελλάδα, ακόμα κι αν η πλειονότητα τη βίωνε στις συνθήκες παραμονής σε container περιμένοντας να επανενωθούν ενδεχομένως με τις οικογένειές τους σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, ή να απαντηθεί το αίτημά τους για εγκατάσταση στην Ελλάδα, άγνωστο σε πόσο καιρό.

Έτσι, τα μαθήματα του El Sistema στη συνείδησή τους συνδεόταν με όλες τις θετικές εμπειρίες –αντιπαραθετικά με τον πόλεμο-, αλλά και αποτελούσε και μέσο κάλυψης αναγκών δημιουργικών και μορφωτικών, που εκτός των πλαισίων του θα παρέμεναν ανικανοποίητες. Στη συνείδησή τους, οι συνθήκες ειρήνης στη χώρα μας, και τα μαθήματα μουσικής ήταν δύο συνισταμένες στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους. Επίσης, ήταν συνειδητοποιημένο πως η συμμετοχή τους εκεί τους εξασφάλιζε τη μάθηση γιατί στην παρούσα στιγμή στερούνταν της δυνατότητας να καλύψουν την ανάγκη τους για μόρφωση παρακολουθώντας το ελληνικό σχολείο, όπως και ήθελαν.

Δεδομένων λοιπόν των εμπειριών που είχαν βιώσει στις πατρίδες τους και κατά την διαδρομή τους προς την Ευρώπη, αλλά και των συνθηκών στις οποίες έζησαν ή συνέχιζαν να ζουν μέχρι να οριστικοποιηθεί η παραμονή τους ή να προχωρήσει η μετεγκατάστασή τους, το πρόγραμμα λειτουργούσε αντιπροσωπεύοντας τη χώρα υποδοχής, παρουσιάζοντας μία θετική όψη της, και επιβεβαιώνοντας έμπρακτα σε κάποιους ότι *«εδώ ο κόσμος καταλαβαίνει από προσφυγιά γιατί κι εσείς ήσασταν κάποτε πρόσφυγες. Και σ' εμάς στη Συρία είχαν έρθει τότε Έλληνες πρόσφυγες, και ζήσανε μαζί μας»* (προσωπική συνομιλία με Rabi-αντίστοιχες απόψεις εκφράστηκαν και από άλλους συνομιλητές μου). Επιπλέον, οι απαιτήσεις που συνεπαγόταν η συμμετοχή στο πρόγραμμα (καθημερινή παρακολούθηση μαθημάτων κτλ.), αποτελούσαν για πολλά παιδιά την συνάντηση με μία «σύμβαση» της εκπαιδευτικής καθημερινότητας στην «ειρηνική Δύση», *«να είναι στην ώρα τους, να κάνουν τα μαθήματά τους, να παρακολουθούν ένα πρόγραμμα»* (προσωπική συνομιλία με Marie)· το χάος του πολέμου, και η αστάθεια στην καθημερινότητα που αυτός συνεπάγεται, με την όποια στάση ζωής, αντιλήψεις και συμπεριφορές αυτές οι συνθήκες διαμορφώνουν, συναντιόταν με τη ρουτίνα, τις υποχρεώσεις και τις απαιτήσεις της ειρηνικής καθημερινότητας στη Δύση.

Το πλαίσιο της συνάντησης όμως, για όσους παρέμεναν στο camp περιμένοντας την κρατική απάντηση που θα καθόριζε την ζωή τους στο εξής, χαρακτηριζόταν από αβεβαιότητα. Στις περιπτώσεις αυτές, η συνάντηση αυτή χαρακτηριζόταν από «δυσκολία»: *«Προσπαθώ να τους διδάξω να είναι στην ώρα τους, να κάνουν τα μαθήματά τους, αλλά είναι δύσκολο»* (προσωπική συνομιλία με Marie). Κατά την άποψή μου, σημαντικός παράγοντας σε αυτή τη «δυσκολία», ήταν ακριβώς το

αβέβαιο μέλλον, που πολύ εύκολα δημιουργούσε (και εύλογα) απογοήτευση και έλλειψη νοήματος στην οποιαδήποτε προσπάθεια, και αναφορικά με τη συμμετοχή στα μαθήματα συμπυκνωνόταν στη φράση: *«Δε με νοιάζει για το κονσέρτο. Φεύγω!»*. Το να δοθεί κίνητρο συμμετοχής σε τέτοιες περιπτώσεις ήταν δύσκολο, και ακόμα δυσκολότερο ίσως ήταν να δοθεί κίνητρο στις περιπτώσεις όπου η μόνη έγνοια ήταν η επανένωση, και η παραμονή στο camp ισοδυναμούσε (και ήταν κατά τη γνώμη μου) με εγκλωβισμό. Και ακριβώς εδώ ήταν το *«στοίχημα της ένταξης».* Όπως χαρακτηριστικά μου είπε η Marie *«ο χρόνος περνά όσο τα παιδιά αυτά παραμένουν στο camp, και όταν τελικά επανεγκατασταθούν και πάνε σχολείο θα είναι δώδεκα χρονών, και θα σοκαριστούν...»*.

Η συμμετοχή στο πρόγραμμα, για όσους περίμεναν να εγκατασταθούν στην Ελλάδα, θεωρούνταν από τους συνομιλητές μου ότι λειτουργούσε θετικά στη γνωριμία συνομηλίκων τους, αλλά και στην ανάπτυξη δεσμών με αυτούς, πριν ακόμα εγκατασταθούν. Οι συνομιλητές μου παρέμεναν για πάνω από ένα χρόνο στο camp, και συμμετείχαν στο πρόγραμμα από όταν αυτό είχε ξεκινήσει. Αναφέρθηκαν ως ξεχωριστή εμπειρία κατά την παραμονή τους εδώ, στη συμμετοχή τους σε συναυλία που είχε πραγματοποιηθεί στο Ηρώδειο τον Αύγουστο του 2016· η συναυλία αυτή ήταν για αυτούς μια ξεχωριστή ανάμνηση στη χώρα υποδοχής, καθώς ήταν η πρώτη φορά στη ζωή τους που συμμετείχαν σε μία τέτοια εκδήλωση. Για τον Yusuf, που αν και παρέμενε στο camp, παρακολουθούσε το ελληνικό σχολείο, η συναυλία με την "Simon Bolivar Trumpet Ensemble"[23], αποτέλεσε την αφορμή να έρθει συμμαθητής του από το σχολείο με την οικογένειά του, και έτσι *«τώρα έχω δύο νέους φίλους».* Για την Awaz, που παραμένοντας στο camp, συμμετείχε στις πρόβες της χορωδίας του El Sistema, στην οποία συμμετείχαν πρόσφυγες και Έλληνες, για την κοινή συναυλία με την Simon Bolivar Trumpet Ensemble", η διαδικασία αυτή αποτέλεσε αφορμή να γνωρίσει δύο *Ελληνίδες «και τώρα έχω δύο καινούργιες φίλες»*. Ταυτόχρονα, και οι Έλληνες γνώρισαν πρόσφυγες, και τις ιστορίες που κουβαλούσε ο καθένας, κάτι το οποίο δεν θα γινόταν, αν δεν συμμετείχαν στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Όπως χαρακτηριστικά μου είπε ο Γιώργος, δάσκαλος στο camp, *«Χάρη*

[23] Το "Simon Bolivar Trumpet Ensemble αποτελεί μέρος της Simon Bolivar Youth Orchestra του El Sistema Βενεζουέλας.

στη συμμετοχή μου σε αυτά τα μαθήματα εδώ, γνωρίζω ανθρώπους που υπό άλλες συνθήκες δεν θα γνώριζα ποτέ….».

Κάτι αντίστοιχο με τον Γιώργο ένιωθα κι εγώ για την εμπειρία μου εκεί πέρα. Παράλληλα, ο τρόπος με τον οποίο θα αλληλοεπιδρούσα μαζί τους, ο οποίος καθορίστηκε από τη δεοντολογία της ανθρωπολογικής έρευνας, αλλά και την υποκειμενική μου συνείδηση, ενδεχομένως επηρέασε τις αντιλήψεις τους για τους ανθρώπους της χώρας υποδοχής. Αυτό εκφράστηκε χαρακτηριστικά από την Awaz, σε μία συζήτησή μας: *«Εδώ [στην Ελλάδα] υπάρχουν πολύ καλοί άνθρωποι, όπως εσύ… Γιατί ακούς αυτά που έχει να σου πει ο άλλος».* Φάνηκε ακόμα, πώς η καταγωγή και οι ιστορικές σχέσεις μεταξύ λαών, επηρεάζουν τις μεταξύ ανθρώπινες σχέσεις, και κατ' επέκταση και την πρόσληψή μου από τα υποκείμενα του πεδίου. Όπως μου έλεγαν πολλοί από τους συνομιλητές μου, όταν τους απαντούσα ότι είμαι από την Ελλάδα[24], *«Α, είσαι Yūnānī, είστε καλοί εσείς οι Έλληνες…»*.

Κλείνοντας την ενότητα αυτή, θα ήταν καλό να επισημανθεί πως οι δυνατότητες ένταξης που προκύπτουν από τη συμμετοχή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν θα ήταν σωστό να υπερτιμηθούν. Τόσο η λειτουργία του προγράμματος, όσο και η θέση που έχουν οι πρόσφυγες που συμμετέχουν σε αυτό καθορίζεται από την κρατική πολιτική. Για παράδειγμα παιδιά, που ξεκίνησαν να μαθαίνουν μουσική στο ελληνικό El Sistema, και θα συνέχιζαν στις χώρες όπου εν τέλει επανεγκαταστάθηκαν, για όσο διάστημα περίμεναν να πάρουν από τις χώρες επανεγκατάστασης τα απαραίτητα νομικά έγγραφα, όντας ουσιαστικά «υπό-ένταξη», δεν μπορούσαν να συμμετέχουν και στο εκεί El Sistema.

2.β. Επικαλυπτόμενοι Εκτοπισμοί (Overlapping Displacements) και Συνάντηση με τη Χώρα Υποδοχής

Όπως επισημάνθηκε και στην αρχή του κεφαλαίου, οι πρόσφυγες δεν αποτελούσαν μια ενιαία ομάδα που συμμετείχε με τους ίδιους όρους στην «συνάντηση» με τους ανθρώπους της κοινωνίας υποδοχής.

[24] Μία από τις πιο αμήχανες στιγμές όταν γνώριζα κάποιο μαθητή ή μαθήτρια ήταν, όταν με ρωτούσαν *«από πού ήρθες εσύ»*, και *«βλέπεις τους γονείς σου»*. Ερώτηση που έκαναν όλοι και όλες, ανεξαιρέτως αν ήταν μαζί με κάποια μέλη από τις οικογένειές τους στο camp ή με ολόκληρες τις οικογένειες.

Όπως υποστηρίζει η Fiddian-Qasmiyeh (2016α), «αν και είναι ξεκάθαρο πως αντιμετωπίζουμε μία περίοδο παρατεταμένου εκτοπισμού σε (περι)αστικές συνθήκες (peri-urban), αναγνωρίζεται λιγότερο συχνά πως πρόκειται ταυτόχρονα για μια περίοδο *επικαλυπτόμενων εκτοπισμών*», καθώς οι πρόσφυγες και οι εσωτερικά εκτοπισμένοι συχνά έχουν βιώσει τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο πολλαπλούς εκτοπισμούς, ενώ οι «επικαλυπτόμενοι εκτοπισμοί» μπορεί να αφορούν και στη φυσική συνύπαρξη με άλλους εκτοπισμένους ανθρώπους σε ποικίλους χώρους ασύλου (ό.π.: 1). Η Fiddian-Qasmiyeh επισημαίνει πως, παρόλα αυτά, η έρευνα επικεντρώνεται στη μελέτη των εκτοπισμένων ξεχωριστά μάλλον, ή στη συσχέτιση των προσφύγων με την κοινωνία υποδοχής, παρά σε συσχέτιση με άλλους πρόσφυγες. Η λογική όμως των «επικαλυπτόμενων εκτοπισμών» επιτάσσει την αναγνώριση της διαμόρφωσης πολυεπίπεδων σχέσεων που διαμορφώνονται καθώς οι εκτοπισμένοι συνυπάρχουν τόσο με την κοινωνία υποδοχής όσο και με άλλους εκτοπισμένους. Επιπλέον, υπάρχει ακόμα και το ενδεχόμενο η «κοινωνία υποδοχής», που φιλοξενούσε εκτοπισμένους, να εκτοπιστεί και η ίδια –τμήματά της-, ενώ αυτοί που βρέθηκαν σε θέση «εκτοπισμένου», να κληθούν να συνυπάρξουν με πιο πρόσφατα εκτοπισμένους, μετατρεπόμενοι έτσι οι ίδιοι σε αυτούς που θα τους «υποδεχτούν». Ο συλλογισμός αυτός δείχνει τη ρευστότητα των ρόλων. Κατ' επέκταση η ενσωμάτωση των εκτοπισμένων μπορεί να αφορά τόσο στην κοινωνία υποδοχής όσο και σε άλλες «παλαιότερες»/ «καθιερωμένες» ομάδες εκτοπισμένων (βλ. Fiddian-Qasmiyeh 2016β). Η πραγματικότητα αυτού του όρου, έχει και μια άλλη πτυχή: την επίδραση που έχουν οι συνεχείς εκτοπισμοί σε διάφορες χώρες στη διαμόρφωση ταυτότητας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, ένας δεκατριάχρονος, ο οποίος, προερχόμενος από διακριτή πολιτισμική ομάδα χωρίς δικό της εθνικό κράτος, είχε ζήσει παραπάνω από τα μισά χρόνια της ζωής του σε camps στην Τουρκία, στο Λίβανο, και στην Ελλάδα, και περίμενε την επανένωση με την υπόλοιπη οικογένεια στην Γερμανία, και οι εμπειρίες του ήταν τόσο σύνθετες και σε τόσο λίγο χρόνο που δεν του επέτρεπαν έναν εύκολο συμβατικό αυτοπροσδιορισμό.

Στη συνέχεια θα προσπαθήσω να περιγράψω πως οι συνθήκες αυτές εκφράστηκαν και στο πεδίο.

Η «γλώσσα», ως βασικό μέσο επικοινωνίας, λειτουργεί ως ένδειξη ταυτότητας (πολιτισμικής, εθνικής, κ.ά.), και κατ' επέκταση στο πλαίσιο μιας ομάδας μπορεί να είναι ενδεικτική των σχέσεων μεταξύ των μελών, όπως αυτές διαμορφώνονται αντικειμενικά (π.χ. ανισότιμες σχέσεις μεταξύ εθνοτικών ομάδων λόγω διαφορετικής κοινωνικής θέσης), αλλά και διαμεσολαβούνται υποκειμενικά (π.χ. διατήρηση των υπαρχουσών σχέσεων, δημιουργία καινούργιων ταυτοτήτων κ.ά.) (βλ. σχετική συζήτηση Bucholz και Hall 2004). Πέρα από τις επί μέρους διαλέκτους και γλώσσες που θα χρησιμοποιούνταν μεταξύ των ατόμων της ίδιας κοινότητας, θα χρησιμοποιούνταν τα ελληνικά, τα αγγλικά και τα αραβικά, για την επικοινωνία τόσο μεταξύ προσφύγων διαφορετικής προέλευσης, όσο και για την επικοινωνία τους με τους ανθρώπους της χώρας υποδοχής. Η χρήση της εκάστοτε γλώσσας υποδήλωνε τόσο μία ανισότιμη σχέση μεταξύ εθνικών κρατών, πολιτισμικής ομάδας και εθνικού κράτους, πολιτισμικών ομάδων, εκτοπισμένων και χώρας υποδοχής, όσο και μία εκούσια σύμβαση προκειμένου να πραγματοποιηθεί η επικοινωνία.

Έτσι, όταν η Awaz θα μιλούσε με την Ishtar, παρόλο που ήταν και οι δύο Κούρδισες, επειδή η καθεμιά μιλούσε διαφορετική διάλεκτο καθώς ζούσαν σε διαφορετικά εθνικά κράτη, επέλεγαν να συνεννοηθούν στα Αραβικά, που δεν ήταν η μητρική γλώσσα κάποιας, ήταν όμως «κυρίαρχη» γλώσσα στην ευρύτερη περιοχή απ' την οποία προέρχονταν, και κοινό σημείο αναφοράς.

Από την άλλη μεριά, ενδιαφέρον είχε η επικοινωνία μεταξύ των δασκάλων της χορωδίας και των παιδιών. Και σε αυτή την περίπτωση «κοινή» ήταν η αγγλική, που αν και δεν ήταν η μητρική κανενός, είναι η εμβληματική γλώσσα του δυτικού κόσμου και κυρίαρχη παγκοσμίως. Κάποιες φορές τα παιδιά θα απευθύνονταν στις δασκάλες τους στα ελληνικά· θα επέλεγαν δηλαδή τη μητρική τους γλώσσα, που για όσους και όσες επιθυμούσαν να μετεγκατασταθούν στην Ελλάδα η ομιλία της επιβεβαίωνε την επιθυμία τους για ένταξη. Έτσι, όταν διδάσκονταν το τραγούδι «Της Δικαιοσύνης Ήλιε Νοητέ», και οι δασκάλες είχαν γράψει με λατινικούς χαρακτήρες τους στίχους στον πίνακα, για να μπορούν τα παιδιά να τους προφέρουν, η Awaz ζήτησε τους στίχους γραμμένους στα ελληνικά προς έκπληξη της Ελένης, γιατί *«καταλαβαίνω ελληνικά»*, και αφού η Ελένη τους έγραψε, της είπε με σοβαρότητα *«ευχαριστώ!»*. Από την άλλη μεριά, οι δασκάλες, ζώντας και εργαζόμενες στην χώρα τους, δεν ήταν υποχρεωμένες

να μάθουν τη μητρική γλώσσα των μαθητών τους, έξω από τα όρια του κόσμου της χορωδίας· αν μάθαιναν ή και χρησιμοποιούσαν κάποιες αραβικές λέξεις (π.χ. για να δηλώσουν το τέλος του μαθήματος) ήταν γιατί το επέλεγαν. Για την επικοινωνία τους θα βασίζονταν λοιπόν στη βοήθεια του μεταφραστή, ο οποίος ήταν και ο ίδιος πρόσφυγας. Έτσι, αν ένας από τους στόχους του μαθήματος ήταν η «ένταξη», αυτή επιτυγχανόταν με τη συμμετοχή της ίδιας της κοινότητας.

Με αντίστοιχο ως προς την Awaz τρόπο συμπεριφέρθηκε και ένας άλλος μαθητής, αυτή τη φορά στο πλαίσιο των μαθημάτων στου Ψ. Ο συγκεκριμένος, είχε πλέον εγκατασταθεί στην Αθήνα και παρακολουθούσε το ελληνικό σχολείο. Μιλούσε κατά κανόνα ελληνικά, ιδίως όταν θα απευθυνόταν στο δάσκαλο. Ωστόσο, δεν δίστασε να διορθώσει τη φράση ενός συμμαθητή του, αφού όπως του εξήγησε *«Εγώ είμαι δάσκαλος στα ελληνικά!»*. Αν και ήταν μόλις ένα χρόνο στην Ελλάδα, θεωρούσε αυτονόητο πως θα μιλούσε καλά τη γλώσσα, *«αφού είμαι στην α' γυμνασίου!»*, όπως μου εξήγησε, δίνοντας έτσι έμφαση στο επίτευγμά του, να προχωρήσει σε τόσο μικρό διάστημα, τόσο πολύ στη γνώση της γλώσσας, και να συμβαδίζει με τους Έλληνες συμμαθητές του. Άλλη φορά πάλι ζητούσε να του δείξει ο δάσκαλος πώς παίζεται το τραγούδι του Λοΐζου «Μη με ρωτάς…», γιατί, όπως μου είπε *«το κάναμε στο σχολείο, μ' αρέσει πολύ».*

Άλλη στιγμή που η επιλογή της ομιλίας της ελληνικής ως ένδειξη του «πού μένεις», ήταν όταν ο Abdul, ο οποίος μετείχε στα μαθήματα στου Ψ. όντας μετεγκατεστημένος στην Αθήνα, έκανε παρατήρηση στη Marie, *«θα έπρεπε να μάθεις ελληνικά! Μένεις εδώ τώρα!»*. Όταν η Marie πάλι για να υποδείξει μια συγκεκριμένη μαθήτρια στην Awaz, χρησιμοποίησε λανθασμένα την αρσενική αντωνυμία στα ελληνικά, διορθώθηκε από την Awaz, η οποία επιβεβαίωσε με αυτό τον τρόπο την καλύτερη γνώση της ελληνικής, και άρα ίσως και την επιθυμητή ένταξή της στην ελληνική κοινωνία.

Η μεσολάβηση του μεταφραστή, τόσο για ζητήματα γλώσσας, όσο κυρίως γιατί προερχόταν από την κοινότητα και επομένως *«θα τον άκουγαν τα παιδιά»* (προσωπική συνομιλία με τη Marie), μπορεί να ήταν απαραίτητη, έβαζε υπό συνεχή διαπραγμάτευση τις ανισότιμες σχέσεις μεταξύ χώρας υποδοχής και «φιλοξενούμενων», και ήταν ζωντανό παράδειγμα, πως η ένταξη –τουλάχιστον στο

πλαίσιο των στόχων των μαθημάτων- είναι μια συνεχής διαδικασία διαπραγμάτευσης, που η επίτευξή της εξαρτάται εξίσου από την ενεργή συμμετοχή της ίδιας της κοινότητας ή μελών της κοινότητας. Η ενεργητικότητα (agency) της επικοινωνίας δασκάλου (από τη χώρα υποδοχής)-μαθητή (φιλοξενούμενου), μπορεί να ήταν απαραίτητη, αλλά ταυτόχρονα ήρε και την όποια αμεσότητα του πρώτου με τον δεύτερο.

Ωστόσο, παρεμφερή θέση σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές –ως κοινότητα στην οποία ανήκαν-, μπορεί να έπαιρναν και μαθητές ή μαθήτριες, οι οποίοι/ες συμμετέχοντας για μεγαλύτερο διάστημα στη χορωδία, και όντας περισσότερο καιρό σε ελληνικό έδαφος, γνώριζαν καλύτερα τα τραγούδια του ρεπερτορίου. Έτσι, όταν η Awaz κλήθηκε από την Ελένη, να σταθεί όρθια και να τραγουδήσει μόνη της τους στίχους από το Personent Hodie[25], η Awaz βοήθησε με αυτό τον τρόπο στην διδασκαλία του τραγουδιού, λειτούργησε ως παράδειγμα για τους υπόλοιπους μαθητές, και μ' αυτό τον τρόπο έδειξε να έχει μια διαφορετική θέση σε σχέση με τους υπόλοιπους. Αντίθετα, οι επόμενοι τρεις μαθητές που κλήθηκαν μετά την Awaz να πουν το ίδιο τραγούδι, δεν ανταποκρίθηκαν καθώς συμμετείχαν για πολύ λιγότερο καιρό στην χορωδία, και βρίσκονταν σε ελληνικό έδαφος για λιγότερο καιρό από την Awaz. Έτσι έσπευσαν να ζητήσουν τη βοήθεια παρευρισκόμενου πρόσφυγα, ο οποίος άρχισε να συνομιλεί μαζί τους στα αραβικά, με κάποιους από τους υπόλοιπους μαθητές να συμμετέχουν, ενώ οι δασκάλες κι εγώ κοιτούσαμε, ως μειοψηφία της χώρας υποδοχής μέσα στην πλειοψηφία των «φιλοξενούμενων», αδυνατώντας να συμμετάσχουμε.

Η συμβολή των μαθητών στη διαδικασία του μαθήματος δεν εντοπιζόταν μόνο στη γνώση του ρεπερτορίου αλλά και στις ευθύνες ή πρωτοβουλίες που μπορεί να αναλάμβαναν λόγω μεγαλύτερης ηλικίας. Έτσι, όσο ο δάσκαλος του βιολιού στο camp βοηθούσε ένα μαθητή, ανέθεσε στον Yusuf να σταθεί μπροστά στους συμμαθητές του και να τους «διευθύνει» παίζοντας το βιολί του, καθώς μάθαιναν όλοι μαζί ένα κομμάτι. Όταν κάποια στιγμή οι συμμαθητές του άρχισαν να μιλούν μεταξύ τους, απαίτησε αυστηρά να κάνουν *«Σιωπή!»*. Ο Yusuf με τον τρόπο αυτό θα

[25] Το τραγούδι "Personent Hodie" είναι διασκευή του Gustav Holst πάνω σε Χριστουγεννιάτικα Κάλαντα στη Φιλανδία του 16ου αιώνα. Διδάχτηκε η ελληνική μετάφραση.

μπορούσε να πει κανείς πως, υιοθέτησε τη θέση του δασκάλου. Με αντίστοιχη αυστηρότητα εξήγησε και ο Asu σε κάποια παιδιά του camp που προσπαθούσαν να μπουν μέσα στην αίθουσα, ότι δεν μπορούσαν να το κάνουν αυτό, γιατί γινόταν μάθημα, δείχνοντας με αυτό τον τρόπο ότι νιώθει και δικιά του ευθύνη, να γίνεται το μάθημα.

Στα μαθήματα του Ψ. από την άλλη μεριά δεν υπήρχε μεταφραστής. Ο δάσκαλος θα μιλούσε είτε αγγλικά είτε ελληνικά (όπως και ο δάσκαλος βιολιού στο camp). Τα παιδιά θα απαντούσαν επίσης είτε στα ελληνικά είτε στα αγγλικά, ενώ πολλές φορές μεταξύ τους θα μιλούσαν στην μητρική τους γλώσσα, για να εξηγήσουν ο ένας στον άλλο μια παρατήρηση του δασκάλου. Αν και φαίνεται πως η επικοινωνία διεξαγόταν επί ίσοις όροις, καθώς ο δάσκαλος δεν ήταν ευφραδής στα αγγλικά, ενώ οι πρόσφυγες και μετανάστες δεν ήταν ευφραδείς στα ελληνικά, στη μεταξύ τους επικοινωνία δεν χρησιμοποιούνταν κάποια από τις μητρικές γλώσσες των μαθητών, κάτι που είναι εύλογο βάσει της ανισότιμης σχέσης μεταξύ αυτού που προέρχεται από την χώρα υποδοχής και του «φιλοξενούμενου», ανεξάρτητα από την υποκειμενική βούληση του καθένα.

Ιδιαίτερη στιγμή ήταν, όταν στο τέλος ενός μαθήματος ο Sharif και ο Baltasar έπιασαν την κουβέντα, ενώ ήμασταν παρόντες ο δάσκαλός τους κι εγώ, αρχίζοντας κάθε τους φράση με την φράση *«Ε, μ*λ*κ*!»* και συνεχίζοντας τη φράση στα αραβικά, απαντώντας πως *«αφού έτσι μιλούν όλοι στο σχολείο!»*, όταν τους κάναμε παρατήρηση για την έκφραση που χρησιμοποιούσαν, και δηλώνοντας με αυτό τον τρόπο την ένταξή τους στους Έλληνες συμμαθητές τους.

Κάποια άλλη φορά, οι ίδιοι μαθητές, καθώς περιμέναμε να έρθουν και οι υπόλοιποι και να αρχίσει το μάθημα, επέλεξαν να συζητούν μεταξύ τους στα αγγλικά, και όχι στη μητρική τους γλώσσα, δίνοντάς μου με αυτό τον τρόπο τη δυνατότητα να συμμετέχω κι εγώ στη συζήτησή τους, και κατά κάποιο τρόπο «φιλοξενώντας» με στην παρέα τους.

Αναφορικά με τη θετική συμβολή της λειτουργίας της ομάδας στη διαδικασία ένταξης, χαρακτηριστικά είπε ο Behrang *«Ξεκίνησα να έρχομαι εδώ [μαθήματα στου*

Ψ. με τους συγκατοίκους μου, αλλά δεν έχω πια συγκατοίκους [μετεγκαταστάθηκαν αλλού] για να εξασκούμαι μαζί τους, οπότε θα σταματήσω να έρχομαι στα μαθήματα… Παίζοντας μόνος μου δεν μπορώ να βελτιωθώ, να παίζω καλύτερα».

Στα πλαίσια της ομαδικής λειτουργίας του μαθήματος, η βοήθεια του ενός μαθητή στον άλλο, είτε λόγω καλύτερης γνώσης της γλώσσας, είτε λόγω περισσότερης εμπειρίας, δεν υποβαλλόταν με βάση την ηλικία. Σε ένα από τα τελευταία μαθήματα που παρακολούθησα στου Ψ., ήρθαν και δύο πρόσφυγες Αφγανοί μεγαλύτερης ηλικίας. Κάποια στιγμή, ο Mahmud, ανέλαβε να δείξει στον ένα από αυτούς, που καθόταν δίπλα του, ποια χορδή και ποιους δακτυλισμούς θα έπρεπε να χρησιμοποιεί. Το ίδιο έκανε και ο Abdul λίγο αργότερα με τον άλλο, βοηθώντας τον να μάθει το Personent Hodie. Με αυτόν τον τρόπο, η θέση «ισχύος» που ενδεχομένως θα είχαν οι δύο άντρες μεγαλύτερης ηλικίας, αντικαταστάθηκε από τη θέση «ισχύος» των «παλαιότερων» στην ομάδα στην οποία επέλεξαν να συμμετέχουν. Οι νεότεροι συμμαθητές τους και συμπατριώτες τους, που ανέλαβαν να τους βοηθήσουν, κατά κάποιον τρόπο συνέβαλαν στην ένταξή τους στην ομάδα του El Sistema.

Με ανάλογο τρόπο ως προς την ένταξη μελών της ίδιας πολιτισμικής ομάδας στα μαθήματα μουσικής του El Sistema λειτούργησαν τόσο ο Abdul, μέσω του οποίου έμαθε και άρχισε να συμμετέχει η Donya στα μαθήματα βιολιού, αλλά και η ίδια η Donya, η οποία έφερε τη φίλη της στην ομάδα. Με αυτό τον τρόπο έγιναν οι ίδιοι κοινωνοί του περιεχομένου και των στοχεύσεων των μαθημάτων αυτών.

Η εμπειρία και η γνώση που προκύπτει από την συμμετοχή στην ομάδα, μπορεί ωστόσο και να λειτουργήσει αναστρέφοντας –έστω στο πλαίσιο των μαθημάτων- τις εξ ορισμού ανισότιμες σχέσεις με την χώρα υποδοχής. Σ’ ένα από τα τελευταία πάλι μαθήματα στου Ψ. που παρακολούθησα, δύο μανάδες έφεραν τα παιδιά τους ώστε να δουν πώς λειτουργούν τα μαθήματα βιολιού και να ξεκινήσουν κι αυτά. Ο δάσκαλος πρότεινε λοιπόν, προκειμένου να δώσει ένα δείγμα της δουλειάς, στον Abdul να παίξει το «Μήλο μου Κόκκινο», και στον Baltasar το «Despacito». Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα τραγούδια που επελέγησαν να παρουσιαστούν ως δείγματα της δουλειάς του προγράμματος: ένα παραδοσιακό, και μια πρόσφατη pop επιτυχία, δείχνοντας έτσι και τις δυναμικές της

δημοφιλούς μουσικής, χάρη ακριβώς στην «δημοφιλία» της να λειτουργεί ως σημείο αναφοράς.

2.γ. Έμφυλη Διάσταση

Η παρουσία των εκτοπισμένων γυναικών στη δημόσια σφαίρα του camp εντοπιζόταν κυρίως στους χώρους που σχετίζονταν με «δικές τους» δραστηριότητες: στα containers για τις νέες μητέρες και την φροντίδα του παιδιού, στο χώρο με τα πλυντήρια ρούχων, και στην παιδική χαρά. Μεμονωμένες είχαν στην ευθύνη τους τη λειτουργία μικρών «ψιλικατζίδικων», και κατά τη διάρκεια της μέρας ίσως να μαζεύονταν και άλλες γυναίκες ή κορίτσια. Κάποιες φορές τις πρωινές ώρες, όταν δεν κυκλοφορούσε πολύς κόσμος, είχα δει κάποιες να κάθονται στα τραπέζια δίπλα στη θάλασσα. Επίσης, η πλειονότητα δεν μιλούσε κάποια δυτική γλώσσα, και η επικοινωνία με αυτές γινόταν αποκλειστικά μέσω (εκτοπισμένων) αντρών μεταφραστών. Σε μία πρωτοβουλία του El Sistema σε συνεργασία με αμερικανικό μουσικό κολλέγιο, για τη δημιουργία ενός νανουρίσματος είχαν συμμετάσχει επίσης ελάχιστες. Τέλος, αν και ήταν παρούσες με τα παιδιά τους σε δημόσιους χώρους, η ευθύνη για να έρθουν τα παιδιά τους στα μαθήματα μουσικής φαινόταν να βαραίνει ιδιαίτερα τον Rabi που βοηθούσε σταθερά στη διεξαγωγή των μαθημάτων, και την Marie, υπεύθυνη του προγράμματος, οι οποίοι θα πήγαιναν σταθερά στα σπίτια των παιδιών για να τα ξυπνήσουν και να τα φέρουν στο μάθημα. Εξαίρεση αποτελούσαν οι αδερφές δύο παιδιών του προγράμματος, που μετέχοντας στη δραστηριότητα των ΜΚΟ είχαν και διαφορετική παρουσία στη δημόσια σφαίρα. Σημαντικό να ειπωθεί, είναι επίσης, πως στην απεργία πείνας στην οποία προχώρησαν πρόσφυγες εκείνο το διάστημα για να διαμαρτυρηθούν για την αργοπορία επανένωσης με τις οικογένειές τους, συμμετείχαν εξίσου άντρες και γυναίκες.

Αναφορικά με τα μαθήματα, αν και στα μαθήματα μουσικής στα πλαίσια του Σ.Α., και στη χορωδία, η συμμετοχή αγοριών και κοριτσιών ήταν τουλάχιστον ίση, ενώ κάποιες φορές τα κορίτσια υπερτερούσαν αριθμητικά, στα μαθήματα βιολιού, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών ήταν αγόρια (για το διάστημα τουλάχιστον που παρακολούθησα τα συγκεκριμένα μαθήματα). Τα κορίτσια που συμμετείχαν σχετίζονταν (άμεσα ή έμμεσα) με τις κοπέλες που, όπως αναφέρθηκε παραπάνω δραστηριοποιούνταν στη δημόσια σφαίρα. Η επίδραση που έχουν οι κοινωνικές και

πολιτισμικές προσλήψεις του φύλου στην ενασχόληση κάποιου με τη μουσική, έχουν άλλωστε επισημανθεί από διάφορους μελετητές.

Το φύλο συνδέεται με την επιτέλεση της μουσικής, αλλά και με τους όρους συμμετοχής στην μουσικοπαιδαγωγική διαδικασία. Η επιτέλεση μουσικής, οργανικής και φωνητικής στη δημόσια σφαίρα, γινόταν παραδοσιακά από άντρες, ενώ οι γυναίκες παραδοσιακά περιορίζονταν στην φωνητική μουσική, και κατά κανόνα στην ιδιωτική σφαίρα, διάκριση που συσχετίζεται άμεσα με τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας, και την παράμετρο του φύλου σε αυτόν (Bohlman 1988: 81). Αν και σήμερα η διάκριση αυτή υποχωρεί, εξακολουθεί ωστόσο να υπάρχει σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό σε όλες τις κοινωνίες όπου το διαφορετικό φύλο συνεπάγεται ανισότιμη κοινωνική θέση. Για παράδειγμα, όπως επισημάνθηκε από συνομιλήτριά μου, στο Ιράν δεν θα μπορούσε να τραγουδήσει δημόσια, ή να συμμετέχει σε συγκρότημα, λόγω του φύλου της. Οι κοινωνικές και πολιτισμικές προσλήψεις του φύλου, αλληλοεπιδρούν και με τους όρους συμμετοχής στη μουσικοπαιδαγωγική διαδικασία, καθώς οι αντιλήψεις των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτή διαμορφώνονται από το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο· κατά συνέπεια αυτή θα παράγει και θα αναπαράγει τις τρέχουσες πρακτικές και τα νοήματα, ενώ στο πλαίσιό της θα υπάρχουν δυναμικές διαμόρφωσης της ατομικής έμφυλης ταυτότητας μέσω της μουσικής εμπειρίας (Green 1997: 17). Έτσι, η έμφυλη διάσταση πληροφορεί αλλά και πληροφορείται από την ευρύτερη πολιτισμική συνάντηση στα πλαίσια των μαθημάτων.

Στα μαθήματα βιολιού στου Ψ., η συμμετοχή ήταν επίσης άνιση. Η πλειονότητα των μαθητών ήταν αγόρια. Μόνο ένα έφηβο κορίτσι είχε σταθερή συμμετοχή, και εν τέλει έφερε και τη φίλη του. Θεωρώ πως, καθοριστικό ρόλο στη συμμετοχή της έπαιξε και η ενθάρρυνση που είχε από τη μητέρα της καθώς «καθένας θα έπρεπε να κάνει ό, τι θέλει, ανεξάρτητα αν είναι άντρας ή γυναίκα» (προσωπική συνομιλία με Donya). Αντίθετος ήταν ο ρόλος που διαδραμάτισε άλλη μητέρα παιδιού, που διέμεναν ωστόσο στο camp. Στην προκειμένη περίπτωση, κι ενώ το παιδί έδειχνε να έχει ιδιαίτερη κλίση στη μουσική, και υπήρχε η δυνατότητα να κάνει περαιτέρω δωρεάν μαθήματα μουσικής, η μητέρα αρνήθηκε, με την δικαιολογία ότι «σύντομα» (ήδη περίμεναν τουλάχιστον ένα χρόνο και δεν γνώριζαν πόσο ακόμα θα χρειαζόταν να

περιμένουν) θα επανενώνονταν με την υπόλοιπη οικογένεια σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα, και «δεν χρειαζόταν το παιδί να ξεκινήσει κάτι». Το παράδειγμα αυτό δείχνει τόσο τον καθοριστικό ρόλο της μητέρας (και της οικογένειας), αλλά και την επίδραση των συνολικών συνθηκών παραμονής και αναμονής στην διαμόρφωση συγκεκριμένης στάσης. Η αρνητική επίδραση που έχει στις διαδικασίες ένταξης στην κοινωνία υποδοχής η αίσθηση της «προσωρινής παραμονής», άσχετα αν αυτή εν τέλει διαρκεί ακόμα και πολλά χρόνια, έχει επισημανθεί άλλωστε και από άλλους ερευνητές (βλ. Ροζάκου 2006: 350).

Η παρουσία των δυτικών γυναικών, είτε Ελληνίδες είτε από διάφορες χώρες του Δυτικού κόσμου, χαρακτήριζε τη δημόσια σφαίρα στο camp, καθώς στελέχωναν τις ΜΚΟ που δραστηριοποιούνταν εκεί, αλλά αποτελούσαν και την πλειοψηφία των μελών του προγράμματος, είτε σε θέση ευθύνης λειτουργίας του, είτε ως δασκάλες, δημιουργώντας ενδεχομένως νέες δυναμικές και λειτουργώντας ως πρότυπα. Σε αυτό το πλαίσιο ενδεχόμενα κινήθηκε και η δική μου παρουσία, καθώς βρισκόμουν εκεί *«ως φοιτήτρια Πανεπιστημίου που έκανε έρευνα για εργασία»*, αλλά πολλές φορές συμμετείχα ενεργά στο μάθημα, είτε γιατί θα μου ζητούνταν κάποια βοήθεια από τους/τις υπευθύνους (π.χ. να μεταφράσω κάποιους στίχους από τα ελληνικά στα αγγλικά, κ.ά.), είτε γιατί θα μου ζητούσε κάποιος/α από τα παιδιά να συμμετέχω μαζί τους σε κάποια δραστηριότητα (π.χ. να τραγουδήσουμε και να χορέψουμε κάποιο τραγούδι-χωρίς-γλώσσα), είτε γιατί θα προσφερόμουν εγώ η ίδια, αν έβλεπα ότι υπήρχε κάποιος τρόπος να συμβάλλω θετικά στη διαδικασία του μαθήματος νιώθοντας την ανάγκη να «βοηθήσω» αυτούς που με «βοηθούσαν». Απ' αυτές τις πράξεις προέκυπτε και η συνθετότητα της θέσης μου, και επομένως και οι δυναμικές να επηρεάσω τους ανθρώπους αυτούς.

Πολλές φορές οι συνομιλητές μου (μαθητές και μαθήτριες) εκφράστηκαν θετικά για την δασκάλα τους, κύρια υπεύθυνη της χορωδίας τους, ή την αναζήτησαν όταν για κάποιες μέρες απουσίασε, τονίζοντας ό, τι *«μάθαιναν από εκείνη»,* καθώς και ότι *«μάθαιναν γιατί ήταν απαιτητική»*, υποδεικνύοντας έτσι στοιχεία της προσωπικότητάς της που διείπαν τη σχέση της με τους μαθητές. Η εν δυνάμει λειτουργία της ως πρότυπο, φαινόταν κι από το ότι κάποια κορίτσια χρησιμοποιούσαν εκφράσεις της (π.χ. "finito", όταν τελείωνε μία άσκηση), ή θα της

μιλούσαν στα ελληνικά, για να της ζητήσουν π.χ. να τραγουδήσουν ένα συγκεκριμένο κομμάτι. Η θετική επίδραση της Marie, ως υπεύθυνης του προγράμματος, που είχε άμεση επαφή με όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες του προγράμματος και τις οικογένειές τους, αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στην απάντηση μιας μαθήτριας όταν πήγε να την καλέσει στο μάθημα: *«Δεν έχω όρεξη για μάθημα σήμερα, αλλά αφού μου το λες εσύ, θα 'ρθω!»* (προσωπική συνομιλία με την Marie). Την επίδραση αυτή, θα μπορούσε φυσικά να την έχει ο/η οποιο(α)σδήποτε ήταν παρών/παρούσα στην καθημερινότητα των μαθητών. Εφόσον όμως μιλάμε για προσωπική σχέση και αλληλεπίδραση όλα τα χαρακτηριστικά των συμβαλλόμενων επηρεάζουν δυναμικά.

Η διαφορετική παρουσία των αντρών, σε σχέση με αυτή των γυναικών, στη δημόσια σφαίρα του camp, εκφραζόταν και στο γεγονός ότι άντρες ήταν οι (πρόσφυγες) δάσκαλοι των μαθημάτων των παιδιών. Εκφραζόταν και στα πλαίσια του El Sistema, καθώς αυτοί θα συνέβαλαν στη διεξαγωγή των μαθημάτων, ως μεταφραστές, που θα διαμεσολαβούσαν την επικοινωνία των δασκάλων και των μαθητών εξηγώντας τους τις διάφορες παρατηρήσεις αλλά και θα μεσολαβούσαν, ως μέλη της κοινότητας, για να εξασφαλίσουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, αλλά και την επικοινωνία με τους γονείς. Η ιδιαίτερη θέση τους αυτή, που προέκυψε ουσιαστικά από την γνώση μιας δυτικής γλώσσας ως εργαλείο επικοινωνίας με όσους/ες προέρχονταν από δυτικές χώρες, ήταν κομβική και στην υλοποίηση του προγράμματος, το οποίο έχει ως βασικό του στόχο την *«κοινωνική ένταξη και συμπερίληψη».* Προέκυψε επίσης και από το ότι ήταν πολιτισμικά κατοχυρωμένη η παρουσία τους στην δημόσια σφαίρα. Επομένως θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως δίαυλοι επικοινωνίας μεταξύ αυτών που υλοποιούσαν το πρόγραμμα και στην κοινότητα που απευθύνονταν ως μαθητές του προγράμματος.

Οι παρατηρήσεις που περιέγραψα παραπάνω βασίζονται στην σύντομη παρουσία που είχα στο πεδίο, και στις όσες συζητήσεις είχα με τους συνομιλητές και τις συνομιλήτριές μου. Σίγουρα, για να μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για τις δυναμικές που φαίνονταν να υπάρχουν, θα χρειαζόταν πολύ πιο εμβριθής και στοχευμένη έρευνα, που όμως ξέφευγε από τους στόχους της παρούσας εργασίας.

2.δ. Ρεπερτόριο: διαμόρφωση και πρόσληψή του

Κατά το διάστημα που παρακολούθησα τα μαθήματα, το ρεπερτόριο διαμορφωνόταν ως εξής:

Στο camp, πέρα από τα τραγούδια-σε-μη-γλώσσα (non-language-songs) που αποτελούν κομμάτι της διεθνούς εμπειρίας του προγράμματος, και το παιδικό τραγούδι που απαντάται σε διάφορες γλώσσες ανά τον κόσμο, διδάσκονταν το «Της Δικαιοσύνης Ήλιε», το Personent Hodie με ελληνικούς στίχους, το Canta! με αγγλικούς στίχους, το τραγούδι Lama Bada της αραβικής έντεχνης παράδοσης (με αραβικούς στίχους), και το Radetzky March με ελληνικές λέξεις.

Στου Ψ., πέρα από την εξάσκηση με διαφορετικούς δακτυλισμούς, και την εξοικείωση με το παίξιμο διαφορετικών δυναμικών, καθώς και τη μετάβαση στις διάφορες διαβαθμίσεις τους –ασκήσεις που γινόταν πάντα ομαδικά, οπότε πέρα από την τεχνική βελτίωση, συνέβαλαν και στην εμπέδωση του αισθήματος ότι «παίζουμε μαζί», «συνεργαζόμαστε», «βοηθάμε ο ένας τον άλλο», που αποτελούσε και επιδίωξη των μαθημάτων-, διδάχτηκαν το θέμα της Ωδής στη Χαρά του Beethoven, τα Jingle Bells, O Christmas Tree, We wish you a Merry Christmas, και το Personent Hodie, ενώ οι μουσικές που ζητούσαν τα παιδιά να διδαχτούν περιλάμβαναν από το Happy Birthday και το «Μη με ρωτάς» του Λοΐζου, μέχρι *«ένα τραγούδι για το Halloween».*

Στα μαθήματα βιολιού στο camp, πέρα από τις ασκήσεις που ήταν ίδιας λογικής με αυτές των μαθημάτων του Ψ., κοινός τόπος ήταν και το Personent Hodie. Κοινός τόπος, ήταν επίσης και η μελωδία του pop τραγουδιού Despacito, που αν και δεν διδάχτηκε «επισήμως», ήταν ένα κομμάτι, που τα παιδιά προσπαθούσαν να το μάθουν μόνα τους, και ζητούσαν και τη βοήθεια των δασκάλων τους, «καθιερώνοντας» το άκουσμά του στο πλαίσιο των μαθημάτων.

Το ρεπερτόριο των μαθημάτων της χορωδίας θεωρώ πως έχει κομβική σημασία στην διερεύνηση της όποιας «πολιτισμικής συνάντησης», καθώς τα τραγούδια έχουν την μουσική υπόσταση, έχουν και τη στιχουργική υπόσταση, που επαναφέρει τη συζήτηση για τη γλώσσα. Θεωρώ, πως η διδασκαλία του τραγουδιού «Της Δικαιοσύνης Ήλιε», θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «σημείο αναφοράς» στην

πολιτισμική συνάντηση, καθώς αποτελεί ένα τραγούδι που διδάσκεται στα ελληνικά σχολεία, και έχει συνδεθεί με τον εορτασμό της εξέγερσης του Πολυτεχνείου το 1973. Συνεπώς, η διδασκαλία του ενέχει την δυναμική της δημιουργίας κοινών σημείων αναφοράς με την κοινωνία υποδοχής.

Όταν παρακολούθησα πρώτη φορά τη διδασκαλία του, θυμάμαι πως ένιωσα δυσφορία. Η δυσκολία στην εκμάθηση των στίχων σε μία γλώσσα άγνωστη ήταν εμφανής. Και αν στη βελτίωση της εκφοράς τους βοηθούσε η καταγραφή των στίχων με λατινικούς χαρακτήρες, και οι έντονες κινήσεις με τους μύες του προσώπου των δασκάλων για να διευκολυνθεί η μίμησή τους από τα παιδιά, η κατανόηση του περιεχομένου, που αποδιδόταν με συμβολική γλώσσα ήταν στοίχημα προς κατάκτηση. Εν τέλει, ο Rabi, ζήτησε μετάφραση των στίχων στα αγγλικά, προκειμένου να τους μεταφράσει με τη σειρά του στα αραβικά· με άλλα λόγια η μετάφραση σε αυτή τη γλώσσα ήταν καταλυτική προκειμένου να ευοδωθεί η διδασκαλία του τραγουδιού. Κι εδώ προσφέρθηκα να βοηθήσω, μεταφράζοντας επιτόπου τους στίχους, καθώς δεν υπήρχε κάποια άλλη δυνατότητα, συμβάλλοντας κατά κάποιο τρόπο στην υλοποίηση του μαθήματος.

Αντίστοιχη δυσκολία, αναφορικά με την εκμάθηση των ελληνικών στίχων, εκφραζόταν και στο Personent Hodie, και αντίστοιχα μέσα διδασκαλίας υιοθετήθηκαν προκειμένου να υπερνικηθούν οι όποιες δυσκολίες. Κι εδώ η διπλή μετάφραση –από τα ελληνικά στα αγγλικά, και κατόπιν η εξήγηση του περιεχομένου στα αραβικά- ήταν αναπόφευκτη. Και ίσως και αναγκαία, προκειμένου να λυθεί η παρεξήγηση γύρω από τις λέξεις «με χαρά», που ηχούσαν όπως η αραβική λέξη για τα *«σκατά»,* με αποτέλεσμα να τραγουδιούνται θριαμβευτικά και με γέλια, και σίγουρα όχι έτσι όπως θα άρμοζε με το στιλ του τραγουδιού.

Οι δυσκολίες που περιεγράφηκαν παραπάνω γινόταν αντιληπτές και στον παραγόμενο ήχο, ο οποίος αρχικά θα ήταν τραχύς, οξύς, όχι καθαρός –καθώς προφέρονταν ταυτόχρονα διαφορετικές «εκδοχές» των στίχων-, και στην παραγωγή του δεν θα συμμετείχε το σύνολο των παιδιών· μερικά που είχαν μάθει το τραγούδι, τραγουδούσαν σε μεγαλύτερη ένταση, ξεχωρίζοντας από τα υπόλοιπα, που είτε θα μουρμούριζαν, είτε θα σιωπούσαν, δημιουργώντας έτσι μια ποικιλία δυναμικών.

Φυσικά, το ηχοτοπίο δεν ήταν σταθερό, αλλά με την σταδιακή εκμάθηση του τραγουδιού, γινόταν πιο ομοιογενές και καθαρό, έχανε την αιχμηρότητά του.

Αυτό που με εντυπωσίασε, ήταν πως παρόλη την δυσκολία, αμφότερα τα τραγούδια αναφέρθηκαν από τους συνομιλητές μου, ως αυτά που τους αρέσουν περισσότερο, γιατί τους άρεσε η μουσική, και οι περισσότεροι ισχυρίζονταν πως καταλαβαίνουν/ γνωρίζουν το περιεχόμενο των στίχων. Μάλιστα, ζητούσαν αρκετές φορές οι ίδιοι/ες να τα τραγουδήσουν· να πουν το «Μη παρακαλώ σας μη», όπως ζητούσαν το «Της Δικαιοσύνης Ήλιε», ή το «Θα 'ρθει η Πρωτοχρονιά», όπως ζητούσαν το Personent Hodie. Κάτι άλλο που παρατήρησα, ήταν πως στο «Της Δικαιοσύνης Ήλιε», όλο και κάποιο θα τραγουδούσε με περισσότερη έμφαση ίσως απ' ότι τους υπόλοιπους στίχους, τους στίχους «Μη παρακαλώ σας μη/ λησμονάτε τη χώρα μου». Ωστόσο, κανένας από τους συνομιλητές και τις συνομιλήτριές μου δεν άφησε να εννοηθεί ότι οι συγκεκριμένοι στίχοι κατανοούνταν και με ιδιαίτερο τρόπο. Βέβαια, αυτό ίσως να μπορούσε να δικαιολογηθεί και από την ανασφάλεια που είχαν να παραδεχτούν πως κατανοούν μια γλώσσα (εύλογα τα ελληνικά, αλλά ακόμα και τα αγγλικά, και τα αραβικά), επειδή, αρκετά δεν γνώριζαν να γράφουν επαρκώς ή και καθόλου, παρόλο που μπορεί να μιλούσαν με ιδιαίτερη άνεση, έστω τα αγγλικά και τα αραβικά.

Η διδασκαλία του Lama Bada, όπως πληροφορήθηκα, είχε ζητηθεί από τους ίδιους τους γονείς των παιδιών που συμμετείχαν πέρυσι για πρώτη φορά στο πρόγραμμα, και ήταν στην πλειονότητά τους Σύροι. Είχε προταθεί γιατί *«είναι παλιό, ωραίο τραγούδι»* (προσωπική συνομιλία με τον Rabi). Το τραγούδι είχε παρουσιαστεί στη συναυλία στο Ηρώδειο[26], και η ανάμνηση της επιτέλεσής του ήταν θετική. Ωστόσο, ήταν ένα τραγούδι που οι μαθητές/ιες θα ζητούσαν λιγότερο συχνά, σε σχέση με τα ελληνικά, ενώ κατά κανόνα, όποιον/α ρώτησα που δεν ήταν από τη Συρία –που αν και δεν ήταν οι πλειονότητα των μαθητών, ήταν ωστόσο σημαντική μερίδα τους- για το περιεχόμενο των στίχων, με παρέπεμψαν στον μεταφραστή, γιατί *«αυτός θα μου πει καλύτερα. Αυτός ξέρει καλύτερα, εγώ όχι τόσο».* Αν και σαν μελωδία ήταν οικείο, το περιεχόμενο δεν ήταν κοινό κτήμα. Επίσης, αν και η εκμάθηση των στίχων, ακόμα και από αυτούς που δεν ήταν Σύροι, θεωρητικά θα ήταν πιο εύκολη, σε σχέση με τα

[26] Για τη συναυλία στο Ηρώδειο έχει γίνει λόγος στην ενότητα Β.1.γ.

ελληνικά –καθώς οι αναφορές στην αραβική γλώσσα και κουλτούρα υπερκερνούν αυτές στην ελληνική-, δεν εκφραζόταν συνήθως με αντίστοιχη συμμετοχή. Ήταν πολύ συνηθισμένο να συμμετέχουν λίγα παιδιά, αν και τόσο σε αυτές τις περιπτώσεις, όσο και σε αυτές που τελικά συμμετείχαν όλοι οι συμμετέχοντες στο μάθημα, ο ήχος ήταν πάντα ομοιογενής· δεν πλησίασε ποτέ την «τραχύτητα» που χαρακτήριζε την εκμάθηση των ελληνικών τραγουδιών, κάτι που υποδεικνύει ίσως και την ύπαρξη κάποιας οικειότητας με το συγκεκριμένο τραγούδι. Πολλές φορές παρατήρησα, πως οι μαθητές που συμμετείχαν (σπανιότερα μαθήτριες) το τραγουδούσαν δίνοντας την αίσθηση της νοσταλγίας· πρόφεραν τους στίχους προσεκτικά, σαν να έλεγαν προσευχή.

Η περίπτωση του Canta! ήταν ξεχωριστή σε σχέση με όσες έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα. Από το πρώτο μάθημα που ξεκίνησε η διδασκαλία του, η πλειονότητα των μαθητών συμμετείχε αμέσως. Οι στίχοι του ήταν αγγλικοί, και κατανοητοί από την πλειονότητα, ενώ το στιλ του, πιο κοντά στην σύγχρονη pop μουσική. Όπως χαρακτηριστικά ενθάρρυνε και η Ελένη, ενώ συνόδευε στο πιάνο: *«Είναι ροκ!».* Η εύκολη εκμάθηση του τραγουδιού χάρη στη γλώσσα των στίχων, αλλά και το στιλ της μουσικής, ήταν εμφανής στον ήχο, που εξαρχής ήταν ομοιογενής και καθαρός, ενώ είναι μία ένδειξη για τις δυναμικές που προκύπτουν από τις μουσικές που το άκουσμά τους πλέον είναι κοινός τόπος ίσως σε παγκόσμιο επίπεδο, χάρη στη διάδοση της δημοφιλούς μουσικής μέσω των δικτύων διανομής της (μουσική βιομηχανία, Διαδίκτυο κ.ά.), αλλά και της καθιέρωσης της αγγλικής ως κοινής γλώσσας. Παρόλο που σε καμία περίπτωση δεν παραγνωρίζονται οι σχέσεις εξουσίας που συνέβαλαν στην καθιέρωση και προώθησή τους (η μουσική βιομηχανία με αφετηρία τον Δυτικό κόσμο για την περίπτωση της δημοφιλούς μουσικής, και η αποικιοκρατία για την περίπτωση της αγγλικής γλώσσας), εν τούτοις , δεν μπορεί να παραγνωριστεί πως πλέον αποτελούν κοινά σημεία αναφοράς.

Η εκμάθηση τραγουδιών με στίχους σε γλώσσες ξένες ως προς τις μητρικές των παιδιών σίγουρα διευκολύνθηκε από τη μουσική τους υπόσταση. Κανένας από τους συνομιλητές και τις συνομιλήτριές μου δεν ανέφερε ως «πρόβλημα» την εκμάθηση των στίχων, αλλά αντίθετα πως *«μου αρέσει η μουσική, σιγά σιγά μαθαίνω και τους*

στίχους». Η διαφορετική κουλτούρα, η διαφορετική γλώσσα, δεν αποτελούσαν πρόβλημα, *«γιατί η μουσική τα υπερπηδά»,* όπως είπε και η Ελένη (προσωπική συνομιλία). Από την άλλη μεριά βέβαια, σίγουρα, στη μετάφραση, είτε αυτή αφορά σε οδηγίες για το μάθημα, είτε στους στίχους, «χάνονται» πολλά στοιχεία, επιτυγχάνεται όμως και η επαφή -σε ένα βαθμό- με το «άλλο».

Εν τέλει, η πλειονότητα του ρεπερτορίου λειτουργούσε εν είδει τραγουδιού-σε-μη-γλώσσα, με την έννοια ότι οι στίχοι ήταν σε «ξένη» γλώσσα. Η πρόσβαση σε αυτούς, και η εκμάθησή τους, πραγματοποιούνταν χάρη στη μουσική που τους έντυνε.

Κεφάλαιο Γ: Οι Μουσικές Εμπειρίες στην Καθημερινή Ζωή

1.α. Μουσικές Επιλογές, Ανθρώπινη Ενεργητικότητα (agency), Ταυτότητες

Η συμμετοχή στα μαθήματα μουσικής ήταν εύλογα σημείο αναφοράς στην καθημερινότητα των συνομιλητών μου –ή τουλάχιστον έτσι φαινόταν στη μεταξύ μας αλληλόδραση, μια που εκεί εστιαζόταν η έρευνα. Το περιεχόμενο των μαθημάτων, όπως είναι επόμενο είχε σημαντική παρουσία στις μουσικές εμπειρίες, δεν ήταν όμως η μοναδική συνισταμένη. Θα ήταν τουλάχιστον αφελές να θεωρηθεί πως οι μουσικές εμπειρίες των συμμετεχόντων περιοριζόταν στη μουσική που θα μάθαιναν στα πλαίσια του προγράμματος, ή πως ακόμα και το ίδιο το πρόγραμμα δεν πληροφορούνταν από τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Η πληθώρα των εμπειριών αυτών –εντός και εκτός προγράμματος, με βάση τα λεγόμενα των συνομιλητών- θα συζητηθεί στο παρόν κεφάλαιο, σε μία προσπάθεια να αναδειχθεί και η πολλαπλότητα των μουσικών ταυτοτήτων και οι δυναμικές μετασχηματισμού τους έτσι όπως αυτές διαμορφώνονταν από την μεταξύ τους αλληλεπίδραση στην ζωή του προγράμματος, αλλά και έξω από αυτό.

Οι μουσικές εμπειρίες μπορούν να αποκαλύψουν όψεις της ανθρώπινης ενεργητικότητας (agency), και συνεπώς να υποδηλώσουν ένα πολύ ευρύτερο φάσμα των ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων από τη μουσική εμπειρία καθαυτή. Η ενεργητικότητα (agency) δεν μπορεί να ιδωθεί εκτός του πολιτισμικού και ιστορικού πλαισίου. Όπως δηλώνει η Ortner, «Κάθε κουλτούρα, κάθε υποκουλτούρα, κάθε ιστορική στιγμή, κατασκευάζει τις δικές της μορφές ενεργητικότητας (agency), τις δικές της μορφές θέσμισης της διαδικασίας του αναστοχασμού στον εαυτό και στον κόσμο και της δράσης ταυτόχρονα εντός και βάσει του τι βρίσκει κάποιος εκεί» (2006: 57). Η ενεργητικότητα (agency) εκφράζεται ως επιθυμίες και στοχεύσεις εντός της μήτρας της υποκειμενικότητας -των (πολιτισμικά θεσμισμένων) συναισθημάτων, σκέψεων, και νοημάτων». Με άλλα λόγια, φορέας της ενεργητικότητας (agency) είναι η υποκειμενικότητα (subjectivity), ως «πολιτισμική και ιστορική συνείδηση» (Ortner 2006: 110).

Η μουσική είναι έκφανση της κουλτούρας μιας κοινωνίας, μιας ομάδας, ενός ατόμου. Η πλαισίωση όψεων της εμπειρίας με βάση συγκεκριμένα συστατικά της μουσικής αποτελεί και τον τρόπο με τον οποίο η μουσική μπορεί να συμβάλλει στη συγκρότηση της ανθρώπινης ενεργητικότητας (agency). «Η μουσική πλαισίωση προκύπτει όταν ιδιότητες της μουσικής προβάλλονται ή εντυπώνονται πάνω σε κάτι άλλο, όταν οι ιδιότητες της μουσικές εφαρμόζονται και καλούνται να οργανώσουν κάτι άλλο πέρα από αυτές καθαυτές» (DeNora 2004: 27). Δεδομένου ότι τα συστατικά της μουσικής είναι η υλική αποτύπωση της αισθητικής μιας κουλτούρας, η οποία διαμορφώνεται από τα υποκείμενα, αλλά και εντός της οποίας διαμορφώνονται τα υποκείμενα, οι ενσυνείδητες μουσικές επιλογές στην καθημερινότητα διαμορφώνουν την αισθητική διάσταση της ανθρώπινης ενεργητικότητας (agency) (DeNora 2004). Η δυναμική αυτή της μουσικής προκύπτει από την δυνατότητά της να επιδρά ακόμα και σε μη συνειδητό ή υποσυνείδητο επίπεδο, επηρεάζοντας τον τρόπο που λειτουργεί το σώμα, που νιώθουμε, που σκεφτόμαστε (DeNora 2004: 159).

Η αντίληψη της μουσικής ως δραστηριότητας, ως πράξης, «κάτι το οποίο οι άνθρωποι κάνουν» (Small 2010: 19), έτσι όπως συμπυκνώνεται στην έννοια της μουσικοτροπίας, καθώς και στις πολλαπλές μορφές που μπορεί να πάρει αυτή η δραστηριότητα, οι πολλαπλές μορφές με τις οποίες μπορεί να συμμετέχουν τα υποκείμενα σε αυτή την πράξη, συμβάλλει στην αντίληψη του εύρους των μορφών με τους οποίους η αισθητή διάσταση της ανθρώπινης ενεργητικότητας (agency) διαμορφώνει και διαμορφώνεται. Στην περίπτωση δε που η μουσικοτροπία προσλαμβάνει τη μορφή της συλλογικής επιτέλεσης, η αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα, που προκύπτει από την ενσώματη συμμετοχή σε αυτή, είναι καθοριστική στη διαμόρφωση ταυτότητας, καθώς γνώση, συναισθήματα και αξίες επικοινωνούνται και βιώνονται ενσώματα διαμορφώνοντας κοινά σημεία αναφοράς (Turino 2008: 2).

Με την ιδιαίτερη έκφανση της μουσικοτροπίας σε διδακτικό πλαίσιο ασχολείται η Green (2011α), δίνοντας έμφαση στη διαμόρφωση ταυτοτήτων που προκύπτουν από αυτήν. Υποστηρίζει τη συνθετότητα των μουσικών ταυτοτήτων, όπως αυτές προκύπτουν «από τον συνδυασμό προσωπικών, και ατομικών εμπειριών απ' τη μια μεριά, αλλά και από τη συμμετοχή σε ποικίλες κοινωνικές ομάδες –από την οικογένεια στο εθνικό κράτος και πέρα απ' αυτό- απ' την άλλη. Αφορούν στις

μουσικές προτιμήσεις, αξίες και πρακτικές…., δεξιότητες, και γνώσεις· και συνυφαίνονται με το πώς, πού, πότε, και γιατί αυτές οι προτιμήσεις, αξίες, πρακτικές, δεξιότητες, και γνώσεις αποκτώνται ή μεταδίδονται» (Green 2011β: 2). Ακριβώς οι έννοιες «αποκτώνται» και «μεταδίδονται» -η πρώτη συνδεόμενη με τη διαδικασία της *μάθησης*, και η δεύτερη με τη διαδικασία της *διδασκαλίας*[27], αμφότερες λαμβάνουσες χώρα σε «τυπικά» πλαίσια, αλλά και σε «άτυπα», στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις- αναδεικνύουν την εμπρόθετη και ενσυνείδητη διαδικασία απόκτησης των μουσικών ταυτοτήτων, ενώ παράλληλα υποδηλώνει και ως τόπο διαμόρφωσής τους το χώρο της εκπαίδευσης.

Καίριο ζήτημα που αναδεικνύεται από την Green να διέπει τη διαδικασία είναι οι αλληλεξαρτώμενες δυναμικές της παγκοσμιοποίησης (globalization) και της εντοπιοποίησης (localization). Η παγκοσμιοποίηση παρουσιάζεται ως εναλλακτική προσέγγιση της έννοιας του «πολιτισμικού ιμπεριαλισμού», «του ηλεκτρονικού, μουσικού αποικισμού από ισχυρά έθνη ή περιοχές στο μεταφορικά εννοούμενο "κέντρο" του κόσμου, έναντι μικρότερων ή λιγότερων ισχυρών στην "περιφέρεια", τάση που ενισχύεται από τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα (π.χ. Διαδίκτυο, mp3) και την μεγιστοποίηση της διάδοσης που επιτυγχάνουν (Green 2011β: 13). Η εντοπιοποίηση (localization) προκύπτει ως αντίρροπη τάση της παγκοσμιοποίησης, ως κινήσεις από θεσμούς κρατικούς, εκπαιδευτικούς, πολιτιστικούς που ενθαρρύνουν τον τοπικό και εθνικό χαρακτήρα της μουσικής στις περιοχές της «περιφέρειας» (Green 2011β: 14). Παρά την σύνδεση της δημιουργίας μουσικών ταυτοτήτων με συγκεκριμένο τόπο, η Green δεν παραγνωρίζει την μεταφορά τους πέρα από τα σύνορα του τόπου αυτού (ό.π.: 15). Βάσει της προσέγγισης του Appadurai για την παγκοσμιοποίηση, έτσι όπως αυτή συμπυκνώνεται στους όρους «εθνοτοπίο» και «τεχνοτοπίο», που συζητήθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. σελ. 8), και παρά την σαφή ύπαρξη ποικίλων συνόρων που (περι)ορίζουν τις όποιες μετακινήσεις, θα παρουσιαστεί στο κεφάλαιο αυτό, η συνθετότητα των μουσικών εμπειριών και ταυτοτήτων που υπήρχαν και διαμορφώνονταν στο πεδίο.

[27] Η πλάγια γραφή χρησιμοποιείται και στο πρωτότυπο κείμενο για την έμφαση στους όρους αυτούς.

Έχοντας υπόψη τη συζήτηση για τους επικαλυπτόμενους εκτοπισμούς, έτσι όπως αυτή εκφράστηκε στο πεδίο, αλλά και την παράλληλη κίνηση του «εθνοτοπίου» και του «τεχνοτοπίου», ως παράγοντες που διαμορφώνουν την πολλαπλότητα της πολιτισμικής συνάντησης που επισημάνθηκε στο 3ο Κεφάλαιο, θα προσπαθήσω να εξετάσω πώς η πολλαπλότητα αυτή εκφράζεται και μουσικά. Θα προσπαθήσω να δείξω πώς οι μουσικές εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις αναδεικνύουν δυναμικές πιο σύνθετες από αυτές που γίνονται αντιληπτές υπό το πρίσμα της διμερούς σχέσης «κοινωνία υποδοχής-εκτοπισμένοι», αλλά και υπό το πρίσμα της πολλαπλότητας που εννοεί η θεωρία των «επικαλυπτόμενων εκτοπισμών». Συμβατικά το κεφάλαιο θα αρθρωθεί σε επιμέρους ενότητες που θα επικεντρώνονται στην έκφραση του αραβικού στοιχείου και των εθνικών ταυτοτήτων, στη μουσική εμπειρία μέσω της συμμετοχής στο El Sistema, καθώς και στην δημοφιλή και δυτικοευρωπαϊκή έντεχνη μουσική -ως εκφάνσεις του δυτικού πολιτισμού-, έτσι όπως εκφραζόταν στα πλαίσια του μαθήματος αλλά και στις συνομιλίες. Ωστόσο, όπως θα φανεί, η πραγματικότητα, όπως διαμορφώνεται από τα ίδια τα υποκείμενα ήταν αρκετά πιο σύνθετη από τις ξεκάθαρες αυτές κατηγορίες.

1.β. Αραβικό Στοιχείο, Εθνικές Ταυτότητες[28]

Κύριο χαρακτηριστικό στη ζωή των ανθρώπων αυτών είναι η κατάσταση «σε μετάβαση», η οποία μπορεί να αφορά με την αυστηρή χρήση του όρου σε όσους ζουν στο camp, περιμένοντας την επίσημη απόφαση που θα κρίνει την μετεγκατάστασή τους, ή και την επανένωσή τους με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς τους˙ αφορά ωστόσο και σε όσους έχοντας ήδη μετεγκατασταθεί στην Αθήνα, «μεταβαίνουν» στη νέα τους ζωή. Πλευρά των ταυτοτήτων τους είναι αυτή που σχετίζεται με τις πατρίδες τους, είτε εκφράζεται με την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας στο νέο τους περιβάλλον, είτε εκφράζεται στις μουσικές τους αναφορές συνειδητά ή όχι.

Έτσι, εκτός από τα μαθήματα μουσικής, των αγγλικών και οποιαδήποτε άλλη ασχολία, οι γονείς των παιδιών έστελναν τα παιδιά τους στα μαθήματα αραβικών, προκειμένου να μάθουν *«τη γλώσσα τους»* -παρόλο που επιθυμία ήταν η

[28] Ο τίτλος αυτού του υποκεφαλαίου προκύπτει στη λογική της θεωρίας των επικαλυπτόμενων εκτοπισμών, και στον τρόπο με τον οποίο αυτή απηχούσε στο πεδίο (βλ. σχετική ενότητα στο Κεφάλαιο Β).

μετεγκατάσταση είτε στην Ελλάδα είτε σε κάποια ευρωπαϊκή χώρα. Η πράξη αυτή θεωρώ πως αναδεικνύει πέρα από την αντίληψη των γονιών για την ταυτότητα τους και την ταυτόχρονη επιθυμία τους να διατηρήσουν και τα παιδιά τους την ίδια ταυτότητα, συνιστώντας έτσι μια βασική δυναμική στη συγκρότηση της ταυτότητας των παιδιών σε άτυπο (οικογένεια) αλλά και τυπικό (παρακολούθηση οργανωμένων μαθημάτων) πλαίσιο στην χώρα υποδοχής.

Αναφορικά με τη μουσική εμπειρία, η αραβική ταυτότητα –ως κύρια των υπολοίπων, και αναγνωριζόμενη ως τέτοια και από τους ανθρώπους της χώρας υποδοχής- εκφραζόταν στη διδασκαλία του Lama Bada, το οποίο είχε ζητηθεί από τους ίδιους τους γονείς των παιδιών όταν είχε ξεκινήσει το El Sistema την δραστηριότητά του πέρυσι, ως *«αραβικό τραγούδι από την Ισπανία! Παλιό τραγούδι, ωραίο τραγούδι!»* (όπως το περιέγραψε ο Rabi σε προσωπική συνομιλία). Η επιτέλεση του συγκεκριμένου τραγουδιού ωστόσο, στο πλαίσιο του μαθήματος, αναδείκνυε πιο σύνθετες σχέσεις.

Αυτό που μου έκανε εντύπωση την πρώτη φορά που το άκουσα στα μαθήματα του Σ.Α. ήταν η μικρή συμμετοχή, κάτι που συνέβαινε τις περισσότερες φορές που διδασκόταν το συγκεκριμένο τραγούδι. Όπως μου εξήγησαν οι υπεύθυνοι και οι διδάσκοντες βέβαια, αυτό συνέβαινε γιατί η πλειονότητα των μαθητών και μαθητριών μόλις είχαν ξεκινήσει τα μαθήματα, οπότε τους ήταν άγνωστο. Και όντως, οι παλαιότεροι μαθητές το ήξεραν και ενίοτε το ζητούσαν και συμμετείχαν στην επιτέλεσή του. Ωστόσο, μου φαινόταν αντιφατικό, από τη μια μεριά να μαθαίνουν αραβικά (έστω ένα μέρος των μαθητών/ιών, αν όχι όλοι), και από την άλλη μεριά να εκφράζεται δυσκολία ίση με την εκμάθηση π.χ. των ελληνικών τραγουδιών που ήταν σε γλώσσα όντως άγνωστή τους. Μάλιστα, όπως μου είχε πει ένας από τους διδάσκοντες, «τα παιδιά είχαν ζητήσει μετάφραση, παρόλο που είναι αραβικό, γιατί μάλλον ανήκει [το τραγούδι] στην έντεχνη παράδοση». Επίσης, η πλειονότητα των συνομιλητών και συνομιλητριών μου, ακόμα και στην περίπτωση που ήξεραν το συγκεκριμένο το τραγούδι, και ενίοτε ζητούσαν να το τραγουδήσουν, όταν τους/τις ρώτησα αν καταλαβαίνουν τους στίχους με παραπέμπαν πάντα στον Rabi, «γιατί αυτός τους ξέρει καλά. Αυτόν να ρωτήσεις!». Μάλιστα, η Awaz, μου είχε απαντήσει στη συγκεκριμένη ερώτηση: *«Όχι. Είναι αραβικό. Εγώ όμως όχι. Είμαι Κούρδισα και*

δεν ξέρω τα λόγια. Ξέρω Φαρσί.. [και αναφέρει κάμποσες γλώσσες και διαλέκτους που γνωρίζει] *αλλά όχι αραβικά»*. Εν τούτοις, αρκετό καιρό αργότερα, η ίδια με βοήθησε στη συνέντευξη με τη φίλη της Ishtar, και η μεταξύ τους συνεννόηση έγινε στα αραβικά, όπως μου είπε, γιατί μιλούσαν διαφορετικές διαλέκτους. Έτσι, προκύπτει το ερώτημα, τελικά κατά πόσον το συγκεκριμένο τραγούδι ήταν «δικό τους»; Ή μάλλον το ένιωθαν «δικό τους»; Μπορεί κάτι που θεωρητικά είναι κομμάτι «της δικής σου» ταυτότητας, τελικά να σου είναι «άλλο»; Το σίγουρο είναι, πώς τόσο οι διάφορες στάσεις που αναφέρθηκαν, όσο και τα ερωτήματα που τέθηκαν, μπορούν να έχουν πολλαπλές ερμηνείες και απαντήσεις, υποδεικνύουν όμως όρια των ταυτοτήτων.

Μία άλλη πτυχή της επιτέλεσης του συγκεκριμένου τραγουδιού ήταν η συνοδεία του, που γινόταν πάντα με εναρμόνιση στο πιάνο. Μάλιστα, ο Malik μετά από ένα μάθημα είχε ζητήσει τη βοήθεια του Γιώργου, ώστε να μάθει να παίζει το συγκεκριμένο κομμάτι. Κι έτσι ο δάσκαλος από τη χώρα υποδοχής βρέθηκε να διδάσκει την «άλλη» μουσική, και στην ίδια ακριβώς θέση βρέθηκα κι εγώ λίγο μετά, όταν προσφέρθηκα να τον βοηθήσω δείχνοντάς τους τις κατάλληλες θέσεις στο κλαβιέ, όση ώρα θα εξασκούνταν μόνος του. Το συγκεκριμένο κομμάτι όπως μου είπε, *«δεν το προτιμούσε»,* ωστόσο ήθελε να το μάθει για να συνοδεύσει τη χορωδία, κάτι που, ως επιθυμία, θεωρώ πως, υποδεικνύει κομμάτι της ταυτότητάς του· άλλωστε, στο camp πήρε και τα πρώτα του μαθήματα μουσικής, ενώ η συνοδεία τέτοιων τραγουδιών από πιάνο και bouzouq ήταν πολύ συνηθισμένη στο Ιράκ, απ' όπου καταγόταν, κάτι που υποδεικνύει και την συνθετότητα του τι θεωρούμε ως «εαυτή»/ «άλλη» κουλτούρα. Ο ίδιος ωστόσο, όπως και οι γονείς του, άκουγε *«αγγλική»* μουσική (προσωπική συνομιλία).

Η Bihar και ο Zaid, δήλωσαν πως η αγαπημένη τους μουσική, αυτή που *«θα προτιμούσαν να ακούσουν στο caravan»*, ήταν *«κουρδική»* για την πρώτη και *«ιρακινή»* για τον δεύτερο· αυτή ήταν η μουσική που *«άκουγε και η οικογένειά τους»*. Η Bihar μάλιστα, δήλωσε ως αγαπημένο της καλλιτέχνη τον Habdula Hrky *«που είναι χορευτής και μιλά sorani»*. Και στη συζήτησή μας ανέδειξε τη σημασία που έχει η γλώσσα στο να θεωρήσει «δικό της» κάποιον καλλιτέχνη. Στην ερώτησή μου αν της

άρεσε και η Aynur Doğan[29], που επίσης είναι διάσημη Κούρδισα ποπ τραγουδίστρια, απάντησε πως *«παρόλο που είναι Κούρδισα, μιλά sorani, ενώ η οικογένειά μου κι εγώ μιλούμε kemanji… Ο Habdula Hrky είναι χορευτής. Χορεύει τους δικούς μου χορούς. Η μουσική και ο χορός είναι κοινοί για τους Κούρδους, είτε μιλούν sorani, είτε μιλούν kemanji»*. Δεν ισχύει όμως το ίδιο και για τα τραγούδι, οπότε η γλώσσα διακρίνει τους μεν από τους δε (προσωπική συνομιλία).

Όταν μιλήσαμε με τον Zaid, ήταν παρόντες και οι φίλοι του, οι οποίοι καταλαβαίνοντας πως συζητούσαμε κάτι σχετικό με την πατρίδα τους, του ζητούσαν να μου λέει και τις δικές τους εμπειρίες από τον πόλεμο, μη αφήνοντάς τον να πει οτιδήποτε άλλο, και δείχνοντας ποια ήταν η σημαντική εμπειρία που καθόρισε τη ζωή στην πατρίδα τους. Με τον ίδιο τρόπο, με τους φίλους του να συμπληρώνουν τις απαντήσεις του μου είπε πως οι αγαπημένοι του καλλιτέχνες που παίζουν *«ιρακινή»*, και που θα άκουγαν εδώ *«στο caravan»*, ήταν οι Mohamed Salem και Cadoun Saher. Το Lama Bada, του ήταν άγνωστο· το έμαθε στα πλαίσια των μαθημάτων. Τα αγαπημένα του τραγούδια ωστόσο, *«εδώ»* [στο camp] ήταν «Ο άνεμος παίζει»[30], και «Θα ‘ρθει η Πρωτοχρονιά»[31]. Το «Θα’ ρθει η Πρωτοχρονιά» το ξεχώρισε και η Bihar. Χαρακτηριστικά, η Bihar ισχυρίστηκε πως *«Δεν ξέρω γιατί μ’ αρέσει* [αναφερόμενη στο ότι καταλαβαίνει ελάχιστα τους ελληνικούς στίχους]…. *Μάλλον γιατί το έμαθα εδώ!* [δηλαδή στο camp] (προσωπική συζήτηση). Δεδομένου ότι και στις δύο περιπτώσεις η ιδιαίτερη μουσική παράδοση της εκάστοτε πατρίδας ήταν αισθητή στην οικογένεια, και δεδομένου ότι και οι δύο γνώριζαν και άλλες γνώσεις πέραν της μητρικής τους, θεωρώ πως η επιλογή του συγκεκριμένου τραγουδιού ως *«αγαπημένου εδώ»*, έχει μια ιδιαίτερη βαρύτητα, κάτι που φαίνεται και στην αιτιολόγηση της Bihar. Ακόμα κι αν η επιλογή της ίσως επηρεάζεται από το γεγονός ότι θέλει να μείνει στην Ελλάδα, να μάθει τη γλώσσα κτλ., σίγουρα, η προτίμηση στο

[29] Η Aynur Doğan είναι σύμβολο, καθώς αν και πολίτης της Τουρκίας επιλέγει να αναδεικνύει την Κουρδική της ταυτότητα μέσα από τη μουσική της, ενώ η απήχησή της πλέον είναι διεθνής. Το 2017 έλαβε βραβείο στην κατηγορία " Mediterranean Women in Action" από το Berklee College. Ο δίσκος της μάλιστα "Keçe Kurdan" (2004) (που μεταφράζεται ως « Κορίτσι από το Κουρδιστάν») είχε απαγορευτεί από την τουρκική Δικαιοσύνη, ως δυνάμει υποκινητής εθνικού διχασμού.

[30] Το είχαν διδαχτεί την προηγούμενη χρονιά, την πρώτη χρονιά λειτουργίας του προγράμματος.

[31] Με αυτό τον τρόπο, χρησιμοποιώντας δηλαδή τον πρώτο στίχο του τραγουδιού, αναφέρονταν στο Personent Hodie.

συγκεκριμένο τραγούδι συνδέεται με τον τόπο όπου το έμαθαν, και τη σχέση τους με τους ανθρώπους που τους το έμαθαν.

Ακόμα και η Awaz, που προσδιόριζε τον εαυτό της ως *«Κούρδισα»,* κάνοντας σαφές στο λόγο της πως δεν τη χαρακτήριζε ούτε η κουλτούρα του εθνικού κράτους στο οποίο ζούσε πριν την προσφυγιά, αλλά ούτε και η αραβική κουλτούρα που ήταν «επιφανής» στο camp, ξεχώριζε το «Θα 'ρθει η Πρωτοχρονιά» και «Της Δικαιοσύνης» -παρόλο που ομολογούσε πως αν και διάβαζε και έγραφε στα ελληνικά, δεν κατανοούσε πάντα το νόημα των λέξεων- και όχι π.χ. το Canta!, ένα τραγούδι που οι στίχοι του ήταν στην αγγλική, μια γλώσσα που της άρεσε *«γιατί η θεία της τη μιλούσε»,* και την γνώριζε και η ίδια καλά. Επίσης, η επιλογή της θα μπορούσε να συνδεθεί με την θετική εμπειρία της από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα, αλλά και σε άλλες δραστηριότητες (γλώσσες, χορό), ως προς την ευκαιρία που της δινόταν «να μάθει πράγματα», αλλά και από την επιθυμία της να μείνει στην Ελλάδα.

Ο Mahmud επίσης ξεκίνησε να μαθαίνει μουσική στην Ελλάδα, στα μαθήματα του El Sistema στου Ψ. Αν και ήταν εξοικειωμένος με την δυτικοευρωπαϊκή έντεχνη μουσική στο Αφγανιστάν, το ρεπερτόριο που διδασκόταν στα πλαίσια του El Sistema δεν του ήταν οικείο, του άρεσε ωστόσο εξίσου με την μουσική από το Αφγανιστάν, την οποία θα επέλεγε και να ακούσει στο σπίτι του, γιατί του άρεσε ο tambura, όργανο που χρησιμοποιείται κατ' εξοχήν στη μουσική παράδοση αυτή. Μάλιστα θα ήθελε να μάθει να παίζει αφγανική μουσική στον tambura, ωστόσο, όπως μου είπε, ήταν δύσκολο τόσο το να βρει το όργανο αυτό στην Ελλάδα, όσο και να μάθει να παίζει αφγανική μουσική. Ωστόσο, προσπαθούσε να παίξει αφγανική μουσική στο βιολί, συναντώντας όπως ήταν φυσικό δυσκολία· όπως μου είπε σκεφτόταν να ζητήσει τη βοήθεια του δασκάλου του στο El Sistema για να παίξει αυτή τη μουσική. Την ίδια στιγμή, επιθυμία του ήταν να παίξει βιολί σαν τον Alexander Rybak, Λευκορώσο-Νορβηγό βιολονίστα, τραγουδιστή και τραγουδοποιό που αναδείχθηκε νικητής στο Διαγωνισμό της Eurovision το 2009. Το βιολί, μέσα από τα λεγόμενά του, θα μπορούσε να ειπωθεί πως γεφύρωνε την ταυτότητα τη συνδεδεμένη με την πατρίδα του, με την ταυτότητα που θα συνδεόταν με τον τόπο στον οποίο ήρθε να ζήσει. Η δυσκολία να παίξει αφγανική μουσική στο βιολί –κάτι απόλυτα δικαιολογημένο, εφόσον μάθαινε να παίζει βιολί όπως συνηθίζεται στην δυτικοευρωπαϊκή παράδοση,

και η αφγανική μουσική έχει άλλη λογική- θα μπορούσε να ειπωθεί πως δεν διέφερε και πολύ από την δυσκολία να ενταχτεί ένας πρόσφυγας/ μετανάστης στην κουλτούρα της χώρας υποδοχής. Ενώ ο δάσκαλος μουσικής, στην προκειμένη περίπτωση, από τον οποίο θα ζητούνταν βοήθεια, αναδεικνυόταν ως «μεσολαβητής» στις δύο κουλτούρες· ήταν αυτός που θα μπορούσε ή δεν θα μπορούσε να δείξει τον τρόπο να παιχτεί η μουσική της πατρίδας σε ένα όργανο της χώρας υποδοχής. Την ίδια στιγμή, ωστόσο, στα λεγόμενά του φαινόταν και η δυναμική που διαμορφώνει η δημοφιλής μουσική, στο πρόσωπο του Rybak, ο οποίος λειτουργούσε ως πρότυπο μουσικού για τον Mahmud.

Πέρα όμως από την σαφή παρουσία στα λεγόμενα των συνομιλητών μου εθνικών ταυτοτήτων με βάση την χώρα-πατρίδα τους, για κάποιους ίσως ήταν πιο δύσκολο να προσδιοριστούν. Έτσι, ο Kosret, που είχε διδαχτεί μουσική -*«Κουρδική μουσική»*, όπως μου είπε- από τον Κούρδο πατέρα του, η αγαπημένη του τραγουδίστρια ήταν από το Λίβανο, ενώ έχοντας ζήσει για μεγάλα χρονικά διαστήματα σε camps στην Τουρκία, Συρία, Ιορδανία, Λίβανο και Ελλάδα -και έχοντας συνυπάρξει με ανθρώπους διαφόρων εθνικών και εθνοτικών καταγωγών-, το μυαλό του ήταν *«γεμάτο μουσικές»*, χωρίς να ξεχωρίζει κάποια που θα τον εξέφραζε περισσότερο, θα αποτελούσε την ταυτότητά του.

Πέρα όμως, από τις συνειδητές μουσικές επιλογές, οι παραστάσεις που μπορεί να είχε κάποιος από την μουσική παράδοση της πατρίδας του μπορεί να εκδηλωνόταν με λιγότερο εμφανείς τρόπους. Έτσι, ένας καινούργιος μαθητής στα μαθήματα στου Ψ., την ώρα που οι συμμαθητές του εξασκούνταν στο κομμάτι που πρόβαραν, στο δεύτερο μάθημα στο οποίο ο ίδιος συμμετείχε, έπιασε το βιολί και προσπάθησε να παίξει με τρόπο που σε τίποτα δεν θύμιζε «κλασικό βιολί», θύμιζε όμως αφγανικό ghichak.

1.γ. Οι Μουσικές των Μαθημάτων ως το Soundtrack της Καθημερινότητας

Οι ποικίλες αυτές εμπειρίες, ταυτότητες, συνδεδεμένες με τις διάφορες πατρίδες, ακόμα κι αν ήταν αισθητές στο νέο τόπο, συναντιόνταν και αλληλοεπιδρούσαν με την κοινή –για τους συμμετέχοντες σε αυτά- μουσική εμπειρία των μαθημάτων στο El Sistema, είτε αυτά πραγματοποιούνταν στο camp, είτε στου Ψ., τα οποία

αποτελούσαν σημείο αναφοράς για τα παιδιά, γιατί εκεί έμαθαν οι περισσότεροι/ες μουσική, αλλά και γιατί αποτελούσαν ένα πεδίο δημιουργίας και μάθησης κυρίως για τα παιδιά που παρέμεναν στο camp, και σε αντίθεση με τους συνομηλίκους τους μη-πρόσφυγες, δεν είχαν πρόσβαση στη μάθηση, με κάποιον άλλο τρόπο, με το να παρακολουθήσουν π.χ. κανονικά τη σχολική εκπαίδευση, όπως και θα έπρεπε. Το ότι τα μαθήματα κάλυπταν τις ανάγκες αυτές εκφράστηκε από τους συνομιλητές μου, καθώς οι περισσότεροι ισχυρίζονταν πως ο κύριος λόγος που επιλέγουν να έρχονται στα μαθήματα και τους αρέσει, είναι γιατί *«εδώ μαθαίνω»*. Και αυτό ήταν και ένας καθοριστικός παράγοντας για τον οποίο εξέφραζαν θετικά συναισθήματα για τους δασκάλους τους, αλλά και για την διαδικασία του μαθήματος. Χαρακτηριστικά η Awaz μου είπε πως: *«Νιώθω ένα μεγάλο καλό συναίσθημα (big good feel). Μου αρέσουν τα μαθήματα –όλα τα μαθήματα, αγγλικά, χορός κ.ά. Μου αρέσει να μαθαίνω πράγματα. Μου αρέσουν τα μαθήματα μουσικής, γιατί τα παιδιά τραγουδούν και είναι χαρούμενα. Αγαπώ την Ελένη τόσο πολύ! Μας διδάσκει τόσα πολλά πράγματα- για εμάς, και είμαστε χαρούμενοι»* (προσωπική συνομιλία). Αντίστοιχα εκφραζόταν και οι ενήλικες πρόσφυγες που συνέβαλαν στη διεξαγωγή των μαθημάτων, και επίσης η έμφαση δινόταν στην μάθηση. Όπως μου είπε, χαρακτηριστικά ο Rabi, *«τα μαθήματα είναι καλά για τα παιδιά… μαθαίνουν νέα πράγματα»*.

Η μουσική των μαθημάτων λοιπόν, συνδεόταν άμεσα με την καθημερινότητά τους στο camp, με την εμπειρία τους σε ειρηνικό τόπο σε συνθήκες διαβίωσης ενός camp, με την επαφή με όψεις της κουλτούρας του τόπου αυτού, όπως θα τις κοινωνούσαν βέβαια τα συγκεκριμένα μαθήματα. Τα τραγούδια που θα μάθαιναν στα πλαίσιά τους γινόταν κομμάτι των ήδη υπαρχουσών μουσικών εμπειριών, κομμάτι του ρεπερτορίου που ήξεραν.

Η σχέση τους με το «νέο» αυτό ρεπερτόριο, δεν ήταν «παθητική»· δεν περιοριζόταν στην εκμάθησή του αυστηρά στο πλαίσιο του μαθήματος. Άλλωστε ακόμα και η συμμετοχή στο μάθημα γινόταν γιατί οι ίδιοι/ες το επέλεγαν. Αντίθετα, η σχέση με το ρεπερτόριο ήταν ενεργή και δυναμική, και υπήρξαν πολλές στιγμές που φάνηκε ότι οι μουσικές αυτές γίνονταν κομμάτι της συνολικής εμπειρίας τους.

Η ενεργή σχέση θεωρώ πως διακρινόταν τις στιγμές που επέλεγαν την επιτέλεση συγκεκριμένων τραγουδιών του ρεπερτορίου είτε στα πλαίσια του μαθήματος είτε εκτός των πλαισίων αυτών. Έτσι, μπορεί κάποιος/α να ζητούσε την επιτέλεση ενός συγκεκριμένου κομματιού. Αυτό ήταν ιδιαίτερα συνηθισμένο για τα τραγούδια-χωρίς-γλώσσα, που το τραγούδισμά τους συνδυαζόταν με ανάλογες χορευτικές κινήσεις, και κατά κύριο λόγο, λόγω του συγκεκριμένου τρόπου επιτέλεσης, που συνέβαλε στο «ζέσταμα» της ομάδας, αλλά και στη δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος, επιτελούνταν στην αρχή ή στο τέλος του μαθήματος. Πέρα όμως από αυτά, ήταν πολύ συνηθισμένο να ζητούν κάποιο από τα ελληνικά τραγούδια. Έτσι, ο Ashur, στο δεύτερο μάθημα που παρακολουθούσα, ζήτησε να τραγουδήσουν το «Ο Άνεμος Παίζει», ένα από τα τραγούδια που είχαν διδαχτεί την προηγούμενη χρονιά, κινώντας μου το ενδιαφέρον με την επιλογή του αυτή. Άλλα παιδιά, ανάμεσα στα οποία ήταν συνήθως και η Awaz ζητούσαν το «Μη παρακαλώ, σας μη!», παρόλη τη δυσκολία, ιδίως τον πρώτο καιρό στην προφορά, κατανόηση και εκμάθηση των στίχων. Κάποιες φορές, σπανιότερα, θα ζητούσε ο Sargon ή η Yalda[32] και το Lama Bada, το οποίο και θα τραγουδούσαν με προσοχή.

Φαινόταν επίσης, όταν θα απευθύνονταν στο/η δάσκαλό/δασκάλα τους για να ζητήσουν να τους δείξει π.χ. πώς να παίζουν στο βιολί ένα κομμάτι που ήθελαν. Έτσι, στου Ψ., στο πρώτο μάθημα που παρακολούθησα, ένας μαθητής ζήτησε να μάθουν να παίζουν *«κάτι για το Halloween»*, ή σε κάποιο άλλο μάθημα, ένας άλλος ζήτησε το *« 'Μη με ρωτάς', που το μάθαμε στο σχολείο….»*. Μια άλλη φορά πάλι, που είχα πάει νωρίτερα στον χώρο, είχα πετύχει τον Baltasar, που έκανε εξάσκηση μαζί με τον δάσκαλο στο Despacito.

Το ότι το συγκεκριμένο ρεπερτόριο των μαθημάτων ήταν «κομμάτι τους», φαινόταν και όταν επέλεγαν να τραγουδήσουν αυθόρμητα, εκτός μαθήματος κάποιο από τα τραγούδια που μάθαιναν. Όπως για παράδειγμα η Faaiza, που έχοντας ήδη παρακολουθήσει την πρώτη ώρα χορωδίας, παρέμεινε στο διάλειμμα μέσα στην

[32] Η Yalda συμμετείχε σπανιότερα στα μαθήματα, το συγκεκριμένο τραγούδι όμως ήταν το «αγαπημένο» της όπως μου είχε πει, γιατί της άρεσε η αραβική μουσική. Η ίδια μου είχε συστηθεί ως *«Κούρδισα από τη Συρία… Όχι εγώ, η μαμά μου… Εγώ θα πάω στο ελληνικό σχολείο…»,* δηλώνοντας ταυτόχρονα τόσο την οικογενειακή καταγωγή και ταυτότητα, όσο και την δική της επιθυμία –ίσως- για νέα ταυτότητα, μέσω της ένταξης στην ελληνική πραγματικότητα, που θα εξασφαλιζόταν από την παρακολούθηση ελληνικού σχολείου.

αίθουσα, τραγουδώντας το «Της Δικαιοσύνης Ήλιε», και συμμετείχε και στο επόμενο μάθημα, βοηθώντας στην διδασκαλία του συγκεκριμένου τραγουδιού. Ενώ ο Ashur, μου είπε πως *«δεν ακούω μουσική στο caravan μου… Τραγουδώ. Τραγουδώ όλα τα τραγούδια που μαθαίνω εδώ. Επίσης, παριστάνω τον δάσκαλο στο μικρό μου αδερφό. Εγώ είμαι ο δάσκαλος, και αυτός ο μαθητής, και του διδάσκω τα τραγούδια..»* (προσωπική συνομιλία).

Στο μάθημα του βιολιού πάλι στου Ψ., ήταν συνηθισμένο, όση ώρα ο δάσκαλος βοηθούσε κάποιον μαθητή, ή σε περίπτωση που κάποιοι είχαν έρθει νωρίτερα και περίμεναν να ξεκινήσει το μάθημα, να παίζουν κάποιο από τα κομμάτια του ρεπερτορίου, για παράδειγμα το θέμα από την 9η του Beethoven, ή το Jingle Bells, ή και τα δύο ταυτόχρονα, δείχνοντας έτσι, πως είχε σημασία γι' αυτούς να βελτιώσουν την τεχνική τους.

Η οικειοποίηση του ρεπερτορίου μπορεί να γινόταν φανερή, όταν κάποιος/α προσπαθούσε να παίξει τη μελωδία κάποιου κομματιού του ρεπερτορίου στο πιάνο. Έτσι, ο Kosret, έπαιζε τη μελωδία από το Simamaka (ένα από τα τραγούδια-χωρίς-γλώσσα) στο πιάνο και προσπάθησε να δείξει και σε ένα συμμαθητή του πώς να παίζει το συγκεκριμένο τραγούδι, ή η Awaz, προσπαθούσε να μάθει να παίζει τη μελωδία από το Canta! στο πιάνο.

Τέλος, η οικειοποίηση μπορεί να γινόταν αισθητή, και όταν ο μαθητής έπαιζε ή τραγουδούσε με τον δικό του τρόπο κάποιο κομμάτι του ρεπερτορίου. Όπως για παράδειγμα ο Ashur, ο οποίος σε ανύποπτο χρόνο, μόλις τέλειωσε η διδασκαλία του Lama Bada, σηκώθηκε όρθιος κάνοντας πως παίζει air-guitar στο ρεφρέν του Personent Hodie, και το τραγούδησε με τραχιά φωνή λες και ήταν ροκ κομμάτι, ζητώντας το κατά κάποιο τρόπο, αλλά δείχνοντας και τι άλλες μουσικές προσλαμβάνουσες είχε.

1.δ. Δημοφιλής (Pop) και Δυτικοευρωπαϊκή Έντεχνη Μουσική

Η δημοφιλής και η δυτικοευρωπαϊκή έντεχνη μουσική, όπως φάνηκε και στις παραπάνω ενότητες είχαν ισχυρή παρουσία. Η δυτικοευρωπαϊκή έντεχνη μουσική ήταν κομμάτι του ρεπερτορίου που θα διδασκόταν, και αποτελεί άλλωστε και σημείο αναφοράς του El Sistema διεθνώς, ενώ και οι διδάσκοντες είχαν το ανάλογο

υπόβαθρο, τόσο στην εκπαίδευσή τους, όσο και επαγγελματικά· η δυτικοευρωπαϊκή έντεχνη μουσική ήταν το πεδίο τους. Επιπλέον, η δυτικοευρωπαϊκή έντεχνη μουσική πλέον αποτελεί σημείο αναφοράς σε διεθνές επίπεδο: υπάρχουν συμφωνικές ορχήστρες σε χώρες εκτός ευρωπαϊκού εδάφους –όπου γεννήθηκε δηλαδή η δυτικοευρωπαϊκή έντεχνη μουσική-, υπάρχει διάδοση του κλασικού ρεπερτορίου μέσω της δισκογραφίας, της τηλεόρασης και του ραδιοφώνου, του Διαδικτύου (κυρίως μέσω YouTube), με αποτέλεσμα έργα δυτικοευρωπαϊκή έντεχνης μουσικής να είναι «οικεία» σε ποικίλα πολιτισμικά συμφραζόμενα. Έτσι, ο Kosret, προσπάθησε να μάθει μόνος του να παίζει στο πιάνο το "Für Elise"του Beethoven, γιατί κάπου το είχε ακούσει και του άρεσε. Ο Faakhir που ενίοτε βοηθούσε στο μάθημα, του άρεσε το El Sistema, γιατί είχε σαν βάση του την δυτικοευρωπαϊκή έντεχνη μουσική που του άρεσε. Ο Ashur άκουγε δυτικοευρωπαϊκή έντεχνη μουσική στη Συρία, και το αγαπημένο του τραγούδι που διδασκόταν στα μαθήματα ήταν το "L'Inverno e Passato". Τα διαπερατά όρια μεταξύ δημοφιλούς μουσικής και δυτικοευρωπαϊκής έντεχνης φαίνονται στη μορφή του Richard Clayderman, του οποίου τις ερμηνείες δυτικοευρωπαϊκής έντεχνης μουσικής ή διασκευών του στο κλασικό ρεπερτόριο, αγαπούσε να ακούει ο Rabi (προσωπική συνομιλία).

Η δημοφιλής μουσική, αν και δεν αποτελούσε επίσημα προσανατολισμό του ρεπερτορίου, εν τούτοις εξασφάλιζε την παρουσία της ακόμα και μέσα στα πλαίσια των μαθημάτων, γιατί υπήρχε ως σημείο αναφοράς στους περισσότερους, ενώ «ακουγόταν» και εκτός των μαθημάτων, πέρα από ενδεχόμενη ατομική επιλογή, ως "soundtrack" στο χώρο του camp. Για παράδειγμα, στο εστιατόριο-σκηνή δίπλα στη θάλασσα, πάντα έπαιζε Συριακή pop μουσική –μια ιδιαίτερη μίξη ανατολίτικων και δυτικών στοιχείων) από ένα κινητό τηλέφωνο μόνιμα συνδεδεμένο στο YouTube, και εξωτερικά ηχεία, ενώ ένα μεσημέρι, μετά το τέλος του μαθήματος, από το container που χρησίμευε ως γυμναστήριο ακουγόταν ήχοι hip hop με στίχους απ' ότι μου είπαν στα farsi.

Από τη συζήτηση στις προηγούμενες ενότητες φάνηκε πως μία έκφανση με την οποία απαντάται η έννοια της δημοφιλούς μουσικής είναι αυτή του pop-hit, έτσι όπως αυτό αποτυπώνεται στο παράδειγμα του "Despacito". Ωστόσο, η έννοια της δημοφιλούς μουσικής είναι πολύ πιο ευρεία, δεν είναι μόνο το «προϊόν», αλλά και η επιτέλεσή

του, «που είναι διαφορετική από την παραδοσιακή και την έντεχνη/ δυτικοευρωπαϊκή έντεχνη μουσική, και είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τα μαζικά μέσα ενημέρωσης και τις διαδικασίες παραγωγής του κινηματογράφου, του ραδιοφώνου, της τηλεόρασης και του βίντεο…. ένα φαινόμενο που διαμορφώθηκε τις τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα και είναι συνδεδεμένο με τα ευρύτερα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα των βιομηχανικών και μεταβιομηχανικών κοινωνιών, όπου δημιουργήθηκε και αναπτύχθηκε μια μουσική βιομηχανία και μια μαζική μουσική αγορά» (Λαλιώτη 2016: 13).

Η σύνδεση της δημοφιλούς μουσικής με τη «μουσική βιομηχανία», τη «μαζική μουσική αγορά», και τη διάδοσή της μέσω μαζικών μέσων ενημέρωσης κλπ., με άλλα λόγια η κυκλοφορία της ως προϊόν μέσω διαφόρων δικτύων, σε συνάρτηση με τις μετακινήσεις των ανθρώπων σε παγκόσμια κλίμακα και τους όρους που τις διέπουν, που συζητήθηκαν σε άλλα σημεία της παρούσας εργασίας, μας επιτρέπει να εντοπίσουμε τη δημοφιλή μουσική μέσα σε σχέσεις εξουσίας που αρθρώνονται σε επίπεδο διεθνές αλλά και τοπικό, τις μεταξύ τους αλληλοεπιδράσεις και αλληλεξαρτήσεις, καθώς και επαναδιαπραγματεύσεις. Παρά τις επί μέρους σχέσεις όμως, και τις διαφοροποιήσεις που μπορεί να επιφέρουν στο μουσικό προϊόν, η ευρεία κυκλοφορία της δημοφιλούς μουσικής, συμβάλλει στην δημιουργία κοινών σημείων αναφοράς σε ανθρώπους από ποικίλα πολιτισμικά, κοινωνικά και οικονομικά περιβάλλοντα (εφόσον φυσικά έχουν πρόσβαση σε αυτή), συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία νέων δυναμικών στις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις.

Τα κοινά σημεία αναφοράς και η συμβολή τους έγιναν εμφανή στη διδασκαλία του “Canta!”.Στην εύκολη εκμάθηση του τραγουδιού, πέρα από τη γλώσσα (αγγλικοί στίχοι), συνέβαλε και το στιλ του. Όλα τα παιδιά κατανόησαν πώς έπρεπε να το τραγουδήσουν και ανταποκρίθηκαν άμεσα στην Ελένη, όταν τους παρακίνησε λέγοντάς τους *«Είναι ροκ!»*. Επίσης, με αντίστοιχο τρόπο κατανόησαν και την ερμηνεία του τραγουδιού σε άλλο σημείο του, όπου απαιτούνταν η εκφορά κάποιων φράσεων, όταν η Ελένη τους είπε, πως *«Είναι ραπ, εδώ!»*.

Σε επίπεδο διακίνησης της δημοφιλούς μουσικής μεταξύ χωρών της περιφέρειας (βλ. Λαλιώτη 2016: 164), χαρακτηριστική ήταν η θέση του Faakhir, ο οποίος έβλεπε θετικά την διδασκαλία ελληνικού ρεπερτορίου στα μαθήματα του El Sistema, καθώς του

άρεσε η ελληνική μουσική, που ήταν διαδεδομένη στη Συρία, απ' όπου και ήταν, και ιδίως ο Νίκος Βέρτης. Επιπλέον εντόπιζε ομοιότητες με την Κουρδική μουσική – επίσης παρούσα στο ηχοτοπίο της Συρίας-, καθώς και οι δύο χρησιμοποιούσαν το μπουζούκι (προσωπική συνομιλία).

Κοινό μοτίβο σε αρκετές συνομιλίες, ήταν η σύνδεση της ακρόασης μουσικής (έστω συγκεκριμένων τραγουδιών) μέσω ταινιών του κινηματογράφου, επίσης εξέχουσα μορφή της μαζικής δημοφιλούς κουλτούρας. Έτσι, αρκετοί από τους συνομιλητές μου ανέφεραν ως αγαπημένο τους τραγούδι *«το τραγούδι του Τιτανικού»*, το οποίο το άκουγαν στο YouTube, βλέποντας ταυτόχρονα το σχετικό απόσπασμα από την ταινία όπου ακούγεται το συγκεκριμένο τραγούδι, χωρίς ωστόσο να έχουν δει ολόκληρη την ταινία. Η Awaz, πάλι, ανέφερε ως αγαπημένη της μουσική, τη hindi, καθώς της άρεσε να βλέπει ταινίες Bollywood (προσωπική συνομιλία).

Οι συζητήσεις με τους συνομιλητές ανέδειξαν ένα ακόμα σημείο διαπερατότητας των ορίων μεταξύ δυτικοευρωπαϊκής έντεχνης και δημοφιλούς μουσικής· πέραν του κινηματογράφου, και ο αθλητισμός μπορεί να επικοινωνήσει μουσικές. Έτσι, ο Li, άκουγε μουσική "epic", ενώ για να μου δώσει να καταλάβω τι ακριβώς, μου έδειξε στο YouTube το κανάλι εταιρείας που έχει επενδύσει μουσικά διάφορες γνωστές ταινίες, καθώς και το soundtrack της ταινίας anime "Laputa: A Castle in the Sky". Από την άλλη μεριά, ο Baltasar, που ήταν και οπαδός της Real Madrid, πέρα από το Despacito, προσπαθούσε σε άλλο μάθημα να παίξει και τον ύμνο της αγαπημένης του ομάδας, ο οποίος σαν στιλ εμπίπτει στην κατηγορία της δυτικοευρωπαϊκής έντεχνης.

Και από αυτά τα παραδείγματα προκύπτει το εξής ερώτημα, εφόσον και η δυτικοευρωπαϊκή έντεχνη έχει πλέον συνδεθεί με τα μαζικά μέσα ενημέρωσης, τον κινηματογράφο κλπ., και η διάδοσή της γίνεται με τους όρους της μουσικής βιομηχανίας, εξακολουθούν να είναι ξεκάθαρα τα όριά της με αυτό που ορίζεται ως «δημοφιλής μουσική»;

Κλείνοντας, θα ήθελα να αναφερθώ σε μια ιδιαίτερη κατηγορία τραγουδιών: αυτά που αφορούν στην παιδική ηλικία, και απαντώνται σε διάφορες γλώσσες, με την ίδια ωστόσο μελωδία, δημιουργώντας έτσι, επίσης κοινά σημεία αναφοράς. Στα πλαίσια

του El Sistema τέτοια παραδείγματα αποτέλεσαν το “Little Eskimo was feeling blue”, αλλά και το “Frère Jacques” –παιδικό τραγούδι γαλλικής προέλευσης-, καθώς και το ελληνικό «Φεγγαράκι μου Λαμπρό», που ήταν γνωστό σε αρκετά παιδιά στην γαλλική εκδοχή του.

2. Το Μάθημα ως Πρακτική

2.α. Μουσικοτροπώντας: το μάθημα μουσικής ως πρακτική

Όπως έχει φανεί από όσα έχουν λεχθεί μέχρι στιγμής, η ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου πεδίου έρευνας έγκειται στη κοινή συμμετοχή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα -έτσι όπως αυτό υλοποιείται στην Ελλάδα- εκτοπισμένων που είναι υπό ένταξη στην ελληνική/ ευρωπαϊκή πραγματικότητα, και ντόπιων. Η συνάντηση των ανθρώπων αυτών και της ιδιαίτερης κουλτούρας, της ιδιαίτερης ταυτότητας που φέρει ο καθένας τους, πραγματοποιείται στον καμβά της μουσικής, μέσα στο πλαίσιο των μαθημάτων. Αν τα μαθήματα λοιπόν του προγράμματος είναι το πεδίο της συνάντησης, σημαντική παράμετρος στο πώς αυτή πραγματοποιείται, είναι το συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα των μαθημάτων, η περιοδικότητά τους, η παρουσίαση του αποτελέσματός τους σε συναυλία· εν ολίγοις η επανάληψη (ως προς τη δομή και τις τακτικές συνεδρίες) ως ένα βαθμό, που μπορεί να χαρακτηρίζει ένα μάθημα ή μία μουσική πρόβα, και οι αλληλεπιδράσεις όπως αυτές πραγματοποιούνται στα πλαίσια της συμμετοχικότητας του μαθήματος, ενός μαθήματος όμως που αποσκοπεί και στην παρουσίαση του αποτελέσματός του σε κοινό[33]. Εξαιτίας αυτής της επαναληψιμότητας, και της περιοδικότητας, θα παρουσιαστούν οι πτυχές των μαθημάτων ενιαία, δίνοντας ίσως την αίσθηση ότι «πάντα έτσι συνέβαινε». Προφανώς και εύλογα, κάθε μάθημα ήταν διαφορετικό, για συμβατικούς λόγους όμως, θα παρουσιαστούν ενιαία, τα κοινά χαρακτηριστικά των μαθημάτων.

Η ένταξη και η συμπερίληψη στην κοινωνία επανεγκατάστασης συσχετίζεται με την δημιουργία νέων ταυτοτήτων, χωρίς αυτή η διαδικασία φυσικά να σημαίνει την απώλεια των οποιονδήποτε προηγούμενων ταυτοτήτων. Η δημιουργία ταυτοτήτων

[33] Η επισήμανση γίνεται βάσει της προσέγγισης του Turino για διάκριση της επιτέλεσης, ως προς τους σκοπούς και τις σχέσεις μεταξύ των συμμετεχόντων, σε συμμετοχική (participatory) και παρουσιαστική (presentational) (2008: 23-65).

στην παιδική ηλικία, όπως έχει επισημάνει η Green (2011β: 16), πραγματοποιείται τόσο στο άτυπο πλαίσιο δραστηριοτήτων της καθημερινότητας (όπως για παράδειγμα το παιχνίδι), όσο και στο τυπικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Εν τούτοις, τα πλαίσια αυτά μπορεί να μην είναι απολύτως διακριτά μεταξύ τους, όταν τα ίδια υποκείμενα συμμετέχουν σε αμφότερα τα πλαίσια. Στα κεφάλαια 4 και 5 είδαμε όψεις της πολιτισμικής συνάντησης (ή μάλλον των πολιτισμικών συναντήσεων) που θα μπορούσαν να ενταχτούν στο «άτυπο πλαίσιο» της καθημερινότητας να πληροφορούν και να διαμορφώνουν το «τυπικό πλαίσιο» της εκπαιδευτικής διαδικασίας του μαθήματος. Στο κεφάλαιο αυτό, θα επικεντρωθούμε στην πραγμάτωση των συναντήσεων αυτών στο πεδίο, με εργαλεία την έννοια της «μουσικοτροπίας», και της «πρακτικής».

Ο Small, αντιπαρατιθέμενος με την άποψη πως το νόημα της μουσικής βρίσκεται στα μουσικά έργα αυτά καθαυτά -στο μουσικό κείμενο δηλαδή που αποτυπώνει τις σχέσεις μεταξύ των ήχων- άποψη που ουσιαστικά υποβιβάζει, αν δεν ακυρώνει, τον ρόλο των ανθρώπων που συμμετέχουν στην επιτέλεση των έργων αυτών, ισχυρίζεται πως «η θεμελιώδης φύση και το νόημα της μουσικής δεν βρίσκονται ούτε σε αντικείμενα ούτε σε μουσικά έργα αλλά στην ίδια την πράξη, σε αυτό που οι άνθρωποι κάνουν» (2010: 27). Η θεώρηση της μουσικοτροπίας ως «πράξης» μεταφέρει την προσοχή του μελετητή στα υποκείμενα που συμμετέχουν σε αυτή, στο υπόβαθρο του καθενός, στις προθέσεις, στις επιδιώξεις και στους οραματισμούς. Φυσικά, όλα αυτά αφετηρία και απόληξη έχουν το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, την κουλτούρα και τις ποικιλόμορφες σχέσεις που διαμορφώνονται στο πλαίσιό του. Η μουσικοτροπία εμφορείται από αυτό, αλλά και στο πλαίσιό της, τα υποκείμενα, πέρα από την προσωπική ευχαρίστηση που αποκομίζουν, αλληλοεπιδρούν βάσει της κουλτούρας τους, μαθαίνουν τις υπάρχουσες σχέσεις, αφού αυτές αποτελούν βάση για τις σχέσεις στο πλαίσιο της μουσικοτροπίας (Small 2010: 218), αλλά και ως δρώντα υποκείμενα με ενεργητικότητα (agency), μπορούν να τις επαναδιαπραγματευθούν, τουλάχιστον στο στενό πλαίσιο της μουσικοτροπίας, διαμορφώνοντας όμως ευρύτερες δυναμικές. Επιπλέον, το σκεπτικό αυτό οδηγεί στην (επανα)διαμόρφωση του μουσικού νοήματος βάσει του πλαισίου στο οποίο επιτελείται.

Η προσέγγιση του Small θυμίζει την θέση του Bourdieu (1995/1977) για την διαμόρφωση και τον μετασχηματισμό του κοινωνικού κόσμου (social world) μέσα από την εμπρόθετη δράση των υποκειμένων του, έτσι όπως αυτή προσδιορίζεται από τις αντικειμενικές συνθήκες, αλλά και διαμεσολαβείται υποκειμενικά, προς επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, προσέγγιση που επεξεργάζεται η Ortner (2006), δίνοντας έμφαση στην ανθρώπινη ενεργητικότητα (agency) και υποκειμενικότητα, προσέγγιση που κατά την γνώμη μου αναδεικνύει τόσο τους φορείς του κοινωνικού μετασχηματισμού, όσο και την δυνατότητα επίτευξής του. Η θεωρητική προσέγγιση της «πρακτικής» (practice), αφορά στην πλήρη ενσώματη εμπειρία -και της έξης (hexis)[34] που συνεπάγεται (Bourdieu 1995/1977: 87)-, όπως αυτή προκύπτει από τις πράξεις των υποκειμένων, και το habitus[35] που τις ορίζει αλλά και ορίζεται από αυτές. Η έννοια του habitus, ως σημείο τομής της πράξης του υποκειμένου με το κοινωνικό γίγνεσθαι, διατρέχει και την προσέγγιση του Turino αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους η πολιτισμική πράξη του υποκειμένου διαλεκτικά σχηματίζει και ταυτόχρονα σχηματίζεται από τις συνθήκες στις οποίες ζουν τα υποκείμενα (1993: 8).

Ο Turino εξελίσσει τη συλλογιστική του υποστηρίζοντας πως, «η μουσική... και άλλες δημόσιες εκφραστικές πολιτισμικές πρακτικές είναι πρωταρχικός τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι αρθρώνουν τις συλλογικές τους ταυτότητες και είναι ουσιαστικός στον σχηματισμό και στη διατήρηση κοινωνικών ομάδων, που με τη σειρά τους είναι βασικές στην επιβίωση. Οι επιτελεστικές τέχνες διαμορφώνουν συχνά την ταυτότητα, επιτρέποντας τους ανθρώπους να νιώσουν στενά συνδεδεμένοι με την υπόλοιπη κοινότητα μέσω της συνειδητοποίησης της κοινής πολιτισμικής γνώσης και ύφους και μέσω της πράξης της κοινής τους συμμετοχής στην επιτέλεση. Η μουσική και ο χορός είναι κομβικά στον σχηματισμό ταυτότητας καθώς συχνά παρουσιάζουν δημόσια τα βαθύτερα συναισθήματα και αξίες που καθιστούν μια ομάδα μοναδική. Μέσω της συγχρονισμένης κίνησης και ήχησης, οι άνθρωποι μπορούν να αποκτήσουν την εμπειρία του ενιαίου είναι με τους άλλους. Τα σημάδια της κοινωνικής οικειότητας

[34]Με τον όρο αυτό περιγράφεται η μάθηση μέσω της παρατήρησης και μίμησης πράξεων που νοηματοδοτούνται ωστόσο μέσα στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο.

[35] Ως habitus ορίζονται οι κοινωνικές νόρμες, έτσι όπως αυτές ορίζονται, π.χ. από τις υλικές συνθήκες που συνεπάγεται το ανήκειν σε μία κοινωνική τάξη, οι οποίες διέπουν τις πράξεις των υποκειμένων, είτε αυτά το συνειδητοποιούν είτε όχι, υπόκεινται ωστόσο σε μετασχηματισμούς υπό την εμπρόθετη δράση των ίδιων των υποκειμένων (βλ. Bourdieu 1995/1977: 72).

βιώνονται άμεσα –σώμα με σώμα- και γι' αυτό προς στιγμή βιώνονται ως αληθινά» (Turino 2008: 2-3). Για την ενσώματη εμπειρία θα γίνει εκτενέστερα λόγος παρακάτω.

Εν κατακλείδι, χωρίς να υποτιμάται το μουσικό περιεχόμενο, όπως αυτό ορίζεται από την οργάνωση των ήχων και τις μεταξύ τους σχέσεις, υποστηρίζεται η πλαισίωσή του και η ολοκλήρωση του νοήματός του μέσα στο πλαίσιο στο οποίο επιτελείται. Όπως χαρακτηριστικά διακρίνει η Green, αν η οργάνωση των μουσικών ήχων συμβάλλει στη δημιουργία εγγενών μουσικών νοημάτων (1997: 6), το πλαίσιο στο οποίο η μουσική παράγεται και μεταδίδεται καθορίζει τους πιθανούς τρόπους πρόσληψης και κατανόησής της· η αντίληψη της μουσικής ως περιέχουσα εγγενή νοήματα, και νοήματα που απορρέουν από το πλαίσιο επιτέλεσής της συνδέεται άρρηκτα με την παραδοχή περί άρρηκτης μεταξύ τους συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης (1997: 7).

Έτσι, η επιτέλεση ενός οποιουδήποτε μουσικού ρεπερτορίου, δεν έχει εξ ορισμού ένα δοσμένο περιεχόμενο, αλλά το περιεχόμενό του προκύπτει από την οργάνωση του μουσικού υλικού του -και την σχέση του με το στιχουργικό περιεχόμενο, στην περίπτωση ενός τραγουδιού-, και το πλαίσιο στο οποίο αυτό επιτελείται. Εξαρτάται από τις προθέσεις, και τους οραματισμούς των υποκειμένων που συμμετέχουν στη διαμόρφωση και επιτέλεσή του, και από τις μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις. Έτσι, για παράδειγμα, το θέμα της 9ης το Beethoven, ένα εξέχον παράδειγμα της δυτικοευρωπαϊκής έντεχνης μουσικής παράδοσης, εφόσον διδασκόταν στο συλλογικό πλαίσιο που χαρακτήριζε τα μαθήματα, λειτουργούσε με τον ίδιο τρόπο που λειτουργούσε ένα οποιοδήποτε άλλο μουσικό έργο, για τους συμμετέχοντες, που θα το απολάμβαναν, γιατί τους άρεσε η μουσική, και τους άρεσε να παίζουν όλοι μαζί μουσική, να μαθαίνουν όλοι μαζί μουσική.

2.β. Ενσώματη Παρουσία στο Χώρο

Η μουσικοτροπία (σε οποιοδήποτε πλαίσιο κι αν αυτή επιτελείται, αλλά επί τω προκειμένω στο πλαίσιο των μαθημάτων), πραγματοποιείται σε έναν δοσμένο χώρο και χρόνο. Τα υποκείμενα θα συναντηθούν, θα σχετιστούν και θα αλληλοεπιδράσουν εντός ενός δοσμένου πλαισίου -το οποίο ορίζεται από τα υποκείμενα που το έθεσαν (εν προκειμένω τους οργανωτές του προγράμματος)-, το οποίο τα συμμετέχοντα υποκείμενα με τις δραστηριότητές τους αυτές ενδεχομένως θα επαναδιαπραγματευθούν. Όλες αυτές οι σχέσεις και οι αλληλεπιδράσεις αφορούν

στον τρόπο με τον οποίο το κάθε υποκείμενο ενσώματα συμμετέχει σε αυτές, στην ατομική ενσώματη εμπειρία, όπως αυτή βιώνεται μέσα στο συλλογικό μουσικό πλαίσιο (Hebert 2009: 47-48).

Η σύνδεση της μουσικής με την ενσώματη εμπειρία υποδεικνύεται και από τις εκφράσεις που χρησιμοποιούνται για να υποδείξουν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να ερμηνευθεί ένα μουσικό έργο, όπως για παράδειγμα «με κίνηση», «walking-bass», κ.ά., ενώ υπάρχουν έργα που έχουν εξ αρχής βασιστεί στη φόρμα χορών, περίπτωση όπου η σωματική κίνηση και η μουσική συνδέονται άρρηκτα (Hebert 2009: 48).

Σε ένα πρώτο επίπεδο, οι σχέσεις ορίζονται με τη θέση των υποκειμένων στον χώρο, κάτι το οποίο ορίζεται από τις δυνατότητες του χώρου, αλλά και από τις επιλογές. Στην περίπτωση των μαθημάτων μουσικής του Σ.Α., αλλά και της χορωδίας στο camp, οι μαθητές κάθονταν σε καρέκλες που ήταν τοποθετημένες αυστηρά σε σειρές η μία πίσω από την άλλη, όπως σε μία τυπική αίθουσα διδασκαλίας, αντικρυστά ως προς τις δασκάλες/ο. Πριν την έναρξη του μαθήματος, οι καρέκλες τοποθετούνταν στη σωστή θέση με επιμέλεια, φροντίζοντας *«να διατηρείται ο χώρος του δασκάλου»* (προσωπική συνομιλία με Marie), κάτι βέβαια που στην εξέλιξη του μαθήματος -ιδίως στην περίπτωση του Σ.Α., όπου ο χώρος ήταν ιδιαίτερα περιορισμένος, και τα παιδιά που συμμετείχαν μικρότερων ηλικιών- αναιρούνταν, εκφράζοντας την επιθυμία των συμμετεχόντων για άμεση αλληλεπίδραση τόσο μεταξύ τους όσο και με τον δάσκαλό τους. Η Marie, που ήταν επιφορτισμένη με την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, ήταν κατά κανόνα σε κίνηση και θα καθόταν πολλές φορές δίπλα σε μαθητές/ιες που, είτε λόγω αμηχανίας, είτε λόγω δυσκολίας κατανόησης, συμμετείχαν αδύναμα, προσπαθώντας να τους ενθαρρύνει, και να τους εντάξει στην διαδικασία του μαθήματος. Όποιος βοηθούσε ως μεταφραστής, κατά κανόνα θα καθόταν μαζί με τους μαθητές, αντικρυστά ως προς τις δασκάλες/ο, ή κάπου περιμετρικά της αίθουσας, έτοιμος να βοηθήσει όποτε χρειαζόταν· σπανιότερα μπορεί να στεκόταν μαζί με τις δασκάλες/ο αντικρυστά ως προς τους μαθητές. Η θέση του ως προς τους/τις μαθητές/ιες και ως προς τις δασκάλες/ τον δάσκαλο υποδείκνυε την θέση του ως προς την κοινότητα από την οποία προέρχονταν οι μαθητές/ιες (ήταν μέρος της), αλλά και «μεταξύ» αυτής και της θέση των δασκάλων, όπως αυτή απέρρεε από την δική τους «κοινότητα» και την εκπαιδευτική τους ιδιότητα. Ενίοτε, οι

μαθήτριες/ές, που ήξεραν καλά το τραγούδι που θα διδασκόταν, καλούνταν να σταθούν αντικρυστά των υπολοίπων, μαζί με τις/τον δασκάλες/ο, ώστε να βοηθήσουν στη διδασκαλία του, λειτουργώντας με αυτό τον τρόπο ως εν δυνάμει παραδείγματα για τους συμμαθητές τους. Εγώ, προσανατολισμένη στους πρόσφυγες-συμμετέχοντες, κάθισα εξ αρχής στις τελευταίες καρέκλες της τάξης, μη θέλοντας να επηρεάσω υπέρ του δέοντος την διεξαγωγή του μαθήματος, ενώ όσο περνούσε ο καιρός και γνωριζόμουν με (κάποιους από τους/τις) μαθητές/ιες , καθόμουν δίπλα τους, όπως πλέον μου το ζητούσαν.

Αντίθετα, στο μάθημα βιολιού του Ψ., οι μαθητές κάθονταν κυκλικά σε καρέκλες, ενώ ο δάσκαλος, όρθιος, κοντά στον πίνακα, όπου θα σημείωνε ό, τι χρειαζόταν, ήταν μέρος του κύκλου. Οποιοσδήποτε μη μαθητής (π.χ. οι γονείς ενός παιδιού, που συνήθιζαν να παρακολουθούν τα μαθήματα), κάποιος υπεύθυνος του προγράμματος, αλλά κι εγώ καθόμασταν εκτός του κύκλου. Η διάταξη στο χώρο ενθάρρυνε τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών –ήταν πολύ συνηθισμένο πρωτοβουλιακά να βοηθά ο ένας τον άλλο-, δημιουργώντας έτσι τη βάση για ανάπτυξη περαιτέρω σχέσεων –επίσης ήταν συνηθισμένο, είτε οι «φίλοι» να κάθονται ο ένας δίπλα στον άλλον, αλλά και να δημιουργούνται νέες φιλίες, με τον εκάστοτε «διπλανό».

Πέρα από τις ενσώματες αλληλεπιδράσεις στον εκάστοτε χώρο όπου πραγματοποιούνται τα μαθήματα, η ίδια η μουσική πράξη είναι ενσώματη, είτε αφορά στο χορωδιακό τραγούδι, είτε αφορά στην επιτέλεση ενός μουσικού οργάνου.

Στην περίπτωση της χορωδίας, οι συμμετέχοντες καλούνταν να τραγουδήσουν όλοι μαζί, ή κατά περιπτώσεις σε ομάδες. Αναφορικά με τις μεταξύ τους σχέσεις αυτό συνεπαγόταν τα εξής: ο καθένας να έχει μάθει τα λόγια του τραγουδιού, αλλά και τη μελωδία του, ώστε να μπορεί να τα τραγουδήσει σωστά, να αναπνέουν στα σωστά σημεία του κομματιού και με τον σωστό τρόπο, να ακούν ο ένας τον άλλο, ώστε να τραγουδούν συγχρονισμένα. Το ίδιο το σώμα παράγει τον ήχο, και μέσα από τη συμμετοχή τους στη χορωδία, ουσιαστικά μαθαίνουν να αναπνέουν, και κατ' επέκταση να τραγουδούν, σαν ένας άνθρωπος. Επιπλέον, η διδασκαλία των στίχων σε γλώσσα άλλη της μητρικής των προσφύγων, συνεπαγόταν έντονες κινήσεις των

μυών του προσώπου του δασκάλου/ων, έτσι, ώστε να κατανοήσουν οι μαθητές/ιες, την κατάλληλη «κινησιολογία» για την εκφορά των στίχων με τον σωστό «ήχο».

Στην περίπτωση που οι μαθητές χωρίζονταν σε ομάδες, όπως για παράδειγμα για να τραγουδήσουν ένα ρυθμικό δίφωνο αντιφωνικό solfége, πέρα από όσα περιεγράφηκαν παραπάνω -που πραγματοποιούνται πλέον στο πλαίσιο της εκάστοτε ομάδας- προκειμένου να επιτευχθεί η άσκηση, χρειαζόταν κάθε ομάδα, πέρα από το να γνωρίζει καλά το δικό της μέρος, να ακούει την άλλη ομάδα, και να υπάρχει ανταπόκριση εκατέρωθεν, καλλιεργώντας έτσι την αίσθηση του ανήκειν σε μία ομάδα, αλλά και την αλληλεπίδραση της μιας ομάδας με την άλλη σ' ένα ευρύτερα συλλογικό πλαίσιο.

Η ενσώματη εμπειρία του τραγουδιού ενισχυόταν ακόμα περισσότερο στην περίπτωση της επιτέλεσης των τραγουδιών-χωρίς-γλώσσα, καθώς το κάθε τραγούδι, είχε την αντίστοιχη κινησιολογία που το συνόδευε. Έτσι, η αλληλεπίδραση δεν αφορούσε μόνο στην ακρόαση της ομάδας, και του τραγουδίσματος στα πλαίσια της, αλλά και στη σωματική αλληλεπίδραση με το εκάστοτε ζευγάρι στο πλαίσιο της ομάδας, και ταυτόχρονα με όλη την υπόλοιπη ομάδα. Σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις συμμετείχαν «επί ίσοις όροις» και οι δάσκαλες/ος. Το γεγονός ότι τα τραγούδια αυτά προσλαμβάνονταν ως «παιχνίδι» από τους μαθητές/ιες, ένα παιχνίδι στο οποίο συμμετείχαν από κοινού με τις/τον δασκάλες/δάσκαλό τους, συνέβαλε κατά την άποψη μου στην ενίσχυση του αισθήματος ότι η ομάδα συμπεριλαμβάνει τον δάσκαλο/α, δημιουργώντας νέα δυναμική στη μεταξύ τους σχέση, βάζοντας τη διάσταση της μεταξύ τους συνεργασίας.

Στην περίπτωση της επιτέλεσης ενός μουσικού οργάνου (στην περίπτωσή μας το βιολί), το ενσώματο της εμπειρίας είναι επίσης σαφές. Το σώμα παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο, καθώς έρχεται σε άμεση επαφή με το μουσικό όργανο, και μάλιστα, στόχος είναι να αποτελέσει μέρος το ένα του άλλου. Δεδομένου ότι το σώμα μετέχει οποιασδήποτε κοινωνικής και πολιτισμικής εμπειρίας, γίνεται φορέας αυτής, αλλά και διαμορφώνεται από αυτή, η έντονη σωματικότητα της μουσικοτροπίας, μπορεί να συμβάλλει στην απόκτηση κοινωνικής και πολιτισμικής γνώσης, να καλλιεργήσει το αίσθημα του ανήκειν (Sagiv και Hall 2015: 124). Στην περίπτωση μάλιστα του ομαδικού μαθήματος, η σε ατομικό επίπεδο ενσώματη σχέση με το

μουσικό όργανο, ενισχύεται και από την ανάγκη να παίξουν όλοι μαζί, να συντονίσουν τις κινήσεις τους, παράγοντας τον σωστό ήχο. Έτσι, βασικό στοιχείο στα μαθήματα βιολιού, ήταν οι ασκήσεις, που πέρα από την εξάσκηση σε συγκεκριμένους δακτυλισμούς –την τεχνική δεξιότητα δηλαδή των μαθητών-, η πραγματοποίησή τους από όλους ταυτόχρονα, ή η εκτέλεσή τους από επιμέρους ομάδες που συμπλήρωναν η μία την άλλη, σαν σε διάλογο, καλλιεργούσε το να ακούει ο ένας τον άλλο, να συμμετέχει ενεργά μέσα σε μία ομάδα· εν τέλει να συσχετίζεται, και να συνδιαλέγεται με εργαλείο τους μουσικούς ήχους.

2.γ. Το Ηχοτοπίο των Μαθημάτων

Βέβαια, όλες αυτές οι αλληλεπιδράσεις που περιεγράφηκαν παραπάνω, είχαν και την ηχητική διάστασή τους. Άλλωστε, η στενή σχέση του ήχου με το σώμα –πέρα της αισθητότητάς του και της επίδρασής του σε αυτό, στις λειτουργίες του, κτλ.- αποτυπώνεται και στον τρόπο με τον οποίο τον προσλαμβάνουμε. Αυτό αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στις εκφράσεις που χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε ένα τονικό ύψος, ως «ψηλό», ή «χαμηλό», εκφράσεις που εν μέρει αφορούν στην αντίληψή μας για τον χώρο και μεταφορικά χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν το αποτέλεσμά του ήχου στο σώμα (Hebert 2009: 48). Για μένα η προσεκτική ακρόαση της ηχητική διάστασης του πεδίου, στάθηκε πηγή προβληματισμού, αλλά και πληροφορίας συμπληρωματικής ως προς αυτά που παρατηρούσα. Ο ήχος αποτελεί συνιστώσα οποιασδήποτε εμπειρίας, και επομένως αναλυτική κατηγορία προσέγγισής της, πολύ περισσότερο λοιπόν, όταν το πεδίο εντοπίζεται στο μάθημα μουσικής. Στην ενότητα αυτή θα προσπαθήσω να μεταφέρω σχηματικά τα διάφορα ηχοτοπία, όπως προέκυψαν από τις αλληλεπιδράσεις που έχουν περιγραφεί.

Ίσως το πιο αισθητό ηχοτοπίο ήταν ο «θόρυβος», ο οποίος, αν και υπό συνθήκη εντοπιζόταν σε όλους τους τόπους όπου πραγματοποιούνταν τα μαθήματα, δεν είχε τις ίδιες ποιότητες, καθώς δεν οφειλόταν στους ίδιους λόγους, στις ίδιες αλληλεπιδράσεις. Ο «θόρυβος» μπορεί να χαρακτήριζε την έναρξη ή το τέλος των μαθημάτων μουσικής στο Σ.Α. ή στη χορωδία. Και στις δύο περιπτώσεις, όταν θα συνέβαινε αυτό, σηματοδοτούνταν η μετάβαση από μία άλλη δραστηριότητα (συνήθως κάποιο άλλο μάθημα, αλλά ενίοτε «κοπάνα» από το μάθημα που κανονικά

θα έπρεπε να παρακολουθήσουν), στο μάθημα της μουσικής, ή το αντίστροφο. Ο «θόρυβος» στην αρχή του μαθήματος έδειχνε τον ενθουσιασμό των παιδιών για το μάθημα της μουσικής· προέκυπτε, από φωνές και σπρωξίματα, για να κάτσουν στην επιθυμητή θέση, για να χαιρετίσουν τη Marie, και τον δάσκαλό τους, για να γκρινιάξουν που κάποιος άλλος/η έκατσε στην θέση τους. Ο θόρυβος στο τέλος του μαθήματος, έδειχνε την επιθυμία τους να τελειώσει το μάθημα, για να συνεχίσουν με κάποια άλλη δραστηριότητα. Αυτό συνήθως συνέβαινε πιο έντονα στα μαθήματα του Σ.Α., όπου οι συμμετέχοντες ήταν μικρότερων ηλικιών συνήθως. Ο θόρυβος μπορεί να προέκυπτε και κατά τη διάρκεια του μαθήματος όμως, και τότε σηματοδοτούσε την ανάγκη να προσαρμόσει ο δάσκαλος κατάλληλα το μάθημα, γιατί μέρος των συμμετεχόντων δεν ήθελε ή για κάποιο λόγο (δυσκολία, έλλειψη ενδιαφέροντος κ.ά.) αδυνατούσε να συμμετέχει. Ο θόρυβος σε κάθε μία από τις περιπτώσεις που αναφέρθηκαν σηματοδοτούσε την διατάραξη της «ροής».

Η «ροή» στην ανάλυση του Turino για την συμμετοχική επιτέλεση, είναι έννοια-κλειδί, καθώς δείχνει την απρόσκοπτη συμμετοχή των υποκειμένων στη δραστηριότητα που επιτελείται, ο βαθμός δυσκολίας της οποίας είναι τέτοιος ώστε να κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, χωρίς να αποκλείει κάποιον από την επιτέλεσή της, λόγω παραδείγματος χάριν χαμηλότερης τεχνικής ικανότητας. Άλλωστε, σκοπός της συμμετοχικής επιτέλεσης είναι ακριβώς η συμμετοχή όλων των παρευρισκόμενων και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις σωματικές/κινητικές και ηχητικές, ενώ στο πλαίσιό της –όπου δεν υφίσταται διάκριση μεταξύ «καλλιτεχνών»-«κοινού»- οι συμμετέχοντες έχουν την ευκαιρία να εξελίξουν τις ικανότητές τους (Turino 2008: 28-31). Αντίστοιχα, σκοπός του μαθήματος ήταν όλοι οι παρευρισκόμενοι να συμμετέχουν και να εξελίξουν τις μουσικές τους ικανότητες. Όταν διαταρασσόταν η «ροή», για κάποιον από τους προαναφερθέντες λόγους, αυτό εκφραζόταν και ηχητικά (θόρυβος), και έπρεπε να λυθεί άμεσα, ώστε να συνεχιστεί η επιτέλεση.

Ως έκφανση του «θορύβου» -τουλάχιστον, ως προς την υποκειμενική πρόσληψή του- θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ο μη-καθαρός-ήχος, η τραχύτητα ή οξύτητα στον ήχο, ή η έλλειψη συγχρονισμού· οι ποιότητες δηλαδή του ήχου που έδειχναν μεν πως η δραστηριότητα πραγματοποιούνταν, ωστόσο υπήρχαν κάποιες δυσκολίες ή

αδυναμίες ως προς τις μεταξύ αλληλεπιδράσεις (π.χ. να ακούσει ο ένας τον άλλον και να συγχρονιστούν), ως προς την απόκτηση της απαιτούμενης τεχνικής δεξιότητας για το συγκεκριμένο ρεπερτόριο, αλλά ενδεχομένως και τις άλλες ως προς το συγκεκριμένο ρεπερτόριο διδασκαλίας μουσικές προσλαμβάνουσες. Τέτοιος ήταν ο ήχος, όταν ξεκινούσε η διδασκαλία ενός καινούργιου κομματιού, και μέχρι να επιτευχθεί η εκμάθησή του. Η συνθήκη αυτή αφορούσε τόσο στο μάθημα βιολιού στου Ψ. και στο camp (π.χ. όταν διδασκόταν αντίστοιχα το Jingle Bells και το Personent Hodie), όσο και στο μάθημα της χορωδίας ή του Σ.Α. όταν διδάσκονταν το «Της Δικαιοσύνης Ήλιε Νοητέ», ή το "Lama Bada" (σπανιότερα). Σε τέτοιες περιπτώσεις, κάποιες φορές κάποιο/α παιδί/ά θα ξεχώριζε/αν, είτε γιατί θα τραγουδούσαν δυνατότερα από τα άλλα, είτε γιατί θα έπαιζαν σωστά τη μελωδία στο βιολί, καθιστώντας την διακριτή, ξεχωρίζοντας με αυτόν τον τρόπο –συνειδητά ή όχι- και τον εαυτό τους από την υπόλοιπη ομάδα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτέλεσαν η Awaz και η Bihar, που σε ένα από τα πρώτα μαθήματα που παρακολούθησα -και μάλλον και οι περισσότεροι συμμετέχοντες, γιατί η δυσκολία τους ήταν εμφανής- τραγουδούσαν αρκετά δυνατότερα από όλους τους υπόλοιπους το Personent Hodie, καθώς τους ήταν ήδη οικείο. Αντίστοιχα συμπεριφερόταν πολλές φορές και ο Ashur στο μάθημα του Σ.Α., τραγουδώντας δηλαδή πολύ δυνατότερα σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, κάτι που δεν έκανε όμως στα μαθήματα της χορωδίας, όπου οι συμμετέχοντες γνώριζαν τα τραγούδια στο ίδιο επίπεδο με αυτόν, και υπήρχε κατ' επέκταση μεγαλύτερη ομοιογένεια και στον ήχο.

Άλλη ποιότητα ήχου ήταν οι χαμηλές δυναμικές, που εξέφραζαν την μικρή συμμετοχή. Η μικρή συμμετοχή μπορεί να οφειλόταν στο ότι κάποιοι εκ των συμμετεχόντων μπορεί να αφουγκραζόταν ώστε να μάθουν το κομμάτι. Μπορεί να οφειλόταν όμως και στη δυσαρέσκεια που κατ' επέκταση οδηγούσε σε άρνηση συμμετοχής, όπως έκαναν σε διαφορετικές περιστάσεις η Awaz και η Bihar, γιατί βρήκαν το κομμάτι που έπρεπε να τραγουδήσουν *«παιδικό»,* ή *«χωρίς νόημα».*

Και τέλος, ήταν ο καθαρός, ομοιογενής ήχος, που χαρακτήριζε ιδιαίτερα τα τελευταία μαθήματα που παρακολούθησα κατά την έρευνά μου, οπότε και η πλειονότητα, τουλάχιστον των παιδιών -καθώς αρκετοί από τους «παλιούς» είχαν αποχωρήσει από το camp για μετεγκατάσταση σε άλλη χώρα, και είχαν έρθει «νέοι» να πάρουν την

θέση τους- ήξεραν το ρεπερτόριο, και συμμετείχαν απρόσκοπτα σε όλη τη διαδικασία· είχαν αποκτήσει το απαραίτητο επίπεδο μουσικής γνώσης για να συμμετέχουν σε αυτή τη μουσικοτροπία. Η συλλογικότητα της συμμετοχής αποτυπωνόταν στο ηχοτοπίο.

Καθαρός και ομοιογενής ήταν κατά κανόνα και ο ήχος στην επιτέλεση των τραγουδιών-χωρίς-γλώσσα, αλλά και στις κλίμακες, και στις ασκήσεις, που συμμετείχαν όλοι με προθυμία, καθώς πέρα από την αίσθηση του «παιχνιδιού» (όταν για παράδειγμα επαναλάμβαναν το ίδιο μοτίβο σε διαφορετικά τονικά ύψη, ή σε διαφορετικές δυναμικές κ.ά.) που είχε η επιτέλεσή τους, το επίπεδο δυσκολίας ανταποκρινόταν στις λίγες γνώσεις κάποιου που μόλις ξεκίνησε να μαθαίνει μουσική.

Ένα κομμάτι που εξ αρχής είχε ξεχωρίσει ήταν το Canta!, με αγγλικούς στίχους, και ύφος πολύ κοντά στη ροκ μουσική, στοιχεία που διευκόλυναν ιδιαίτερα την εκμάθησή του, και το έκαναν αρεστό στους συμμετέχοντες, που πολύ συχνά ζητούσαν να το τραγουδήσουν στο μάθημα. Ένα ακόμα στοιχείο του τραγουδιού που το καθιστούσε ενδιαφέρον, ήταν η επανάληψη κάθε φράσης. Έτσι, οι συμμετέχοντες χωρίζονταν σε δύο ομάδες –κάθε μία εμψυχωνόταν από τις δασκάλες και την Marie, στέκονταν όρθιοι γύρω από το πιάνο, και με τη συνοδεία του τραγουδούσαν, απαντώντας η μία ομάδα στην άλλη. Σε αυτό σίγουρα είχαν βοηθήσει και οι δίφωνες ασκήσεις solfége που έκαναν καθημερινά στα μαθήματα. Συμμετέχοντας κι εγώ στην επιτέλεση αυτού του τραγουδιού, είχα έντονη την αίσθηση του ανήκειν σε μια ομάδα, που απαντά στην άλλη, είχα την αίσθηση ότι συμμετέχω σε ένα μουσικό παιχνίδι, και το απολάμβανα, χωρίς περαιτέρω σκέψεις, οπότε θεωρώ πως η επιτέλεσή του ήταν κατ' εξοχήν παράδειγμα συμμετοχικής επιτέλεσης. Και αυτό αποτυπωνόταν στο ηχοτοπίο: ήταν ο ήχος μιας ομάδας δεμένης, που απολαμβάνει αυτό που κάνει, και δεν υπάρχει ο οποιοσδήποτε περισπασμός στην μουσικοτροπία της.

Κλείνοντας, θεωρώ, πως τα διάφορα ηχοτοπία, όπως περιεγράφηκαν παραπάνω αποτυπώνουν τις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις που πραγματοποιούνταν στο πλαίσιο των μαθημάτων. Δεδομένων των πλευρών των μαθημάτων μουσικής που αναλύθηκαν σε προηγούμενα κεφάλαια, τα ηχοτοπία που περιεγράφηκαν, θα μπορούσε να θεωρηθεί πως αποτυπώνουν τους τρόπους με τους οποίους τα

υποκείμενα δραστηριοποιούνταν στο πεδίο, και τις ποικίλες δυναμικές των πολιτισμικών συναντήσεων.

Αντί Συμπερασμάτων: Δυναμικές και Λίγες Ακόμα Σκέψεις…

Λίγο καιρό αφότου σταμάτησα να παρακολουθώ τα μαθήματα, και είχα ξεκινήσει να γράφω την παρούσα εργασία, παρακολούθησα τη χορωδία του El Sistema (με την συμμετοχή και Ελλήνων και προσφύγων), και την ορχήστρα βιολιού που συμμετείχαν σε συναυλία με την Simon Bolivar Trumpet Ensemble, ενώ το ίδιο απόγευμα παρακολούθησα την συναυλία της ορχήστρας του El Sistema (επίσης με την συμμετοχή Ελλήνων και προσφύγων μετεγκατεστημένων και μη). Τα συναισθήματα που ένιωσα ήταν ανάμικτα καθώς, ήταν μια εμφάνισή τους που την περίμενα, όχι μόνο για να δω το αποτέλεσμα όλων αυτών των ατέλειωτων μαθημάτων που παρακολούθησα, αλλά και γιατί ήταν κάτι που το περίμεναν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες/ουσες, κάποιοι/ες από τους/τις οποίους/ες με είχαν προσκαλέσει, και περιμέναμε πως θα συναντιόμασταν εκεί. Θα βρισκόμασταν λοιπόν ξανά, μετά από καιρό, αυτοί επί σκηνής, κι εγώ στο κοινό. Και στις δύο περιπτώσεις, η εμφάνιση ήταν μοναδική, ενώ ο ήχος τους, ένιωσα πως δεν είχε να ζηλέψει κάτι από «επαγγελματικές» χορωδίες και ορχήστρες δυτικοευρωπαϊκής μουσικής. Επιπλέον, αμφότεροι οι χώροι ήταν κατάμεστοι από το κοινό, και χειροκροτήσαμε με ιδιαίτερη θέρμη τους μουσικούς.

Η πιο αμήχανη στιγμή ωστόσο, ήταν όταν βρεθήκαμε με τους περισσότερους στο τέλος της συναυλίας, για να τους δώσω συγχαρητήρια και να τα πούμε λίγο, και η Awaz μου ζήτησε να βγούμε φωτογραφία, γιατί τώρα που είχε τελειώσει η εργασία μου πολύ πιθανόν να μην ξαναβρισκόμασταν, κάτι που και μένα σαν προοπτική με στενοχωρούσε, γιατί αυτοί οι άνθρωποι ήταν στην καθημερινότητά μου, όχι μόνο όταν συνυπήρχαμε στους ίδιους χώρους, αλλά και όταν έγραφα το ημερολόγιό μου με ό, τι συνέβη στο πεδίο, και ακόμα πιο έντονα όταν έπρεπε να γράψω την εργασία, στην οποία αποτυπώνονταν πτυχές της δικής τους ζωής στην οποία με είχαν δεχτεί. Όπως φάνηκε, όταν η μεθοδολογία της έρευνας έγκειται στην αλληλεπίδραση με τα υποκείμενα του πεδίου, ουσιαστικά στη δημιουργία σχέσεων μαζί τους, είναι αναπόφευκτο, οι σχέσεις αυτές να μην είναι «ανθρώπινες», με ό, τι μπορεί να τις χαρακτηρίζει.

Η επιτέλεση στα πλαίσια της συναυλίας είχε τον χαρακτήρα της «παρουσιαστικής» επιτέλεσης, όπου «μια ομάδα ανθρώπων, οι καλλιτέχνες, προετοιμάζουν και παρέχουν μουσική για μια άλλη ομάδα, το κοινό, που δεν συμμετέχει στην επιτέλεση της μουσικής ή του χορού» (Turino 2008: 26). Έτσι, οι δεξιότητες που είχαν καλλιεργηθεί τόσο καιρό στα πλαίσια των μαθημάτων και των προβών, και το επίπεδο της παρουσίασης του ρεπερτορίου που είχαν προετοιμάσει, έπρεπε να πληροί και τις προσδοκίες του κοινού, ώστε να απολαύσει την συμμετοχή του στην επιτέλεση αυτή. Και αυτό εκφράστηκε στην συγκεκριμένη επιτέλεση με το ένθερμο και παρατεταμένο χειροκρότημα στο τέλος της. Ένθερμο ήταν ωστόσο και το χειροκρότημα στην έναρξη της συναυλίας, στην παρουσίαση των συντελεστών, σαν να τους ενθάρρυνε. Και ίσως σαν να εξέφραζε την επιθυμία έκφρασης της σύμπραξης με τους τελεστές, της μέθεξης σε αυτό που έκαναν. Άλλωστε, το κοινό αποτελεί βασική συνιστώσα της παρουσιαστικής επιτέλεσης· χωρίς κοινό δεν υπάρχει παρουσιαστική επιτέλεση. Εδώ βέβαια, θα είχε μια αξία η κατανόηση και του πώς βίωσε το συγκεκριμένο κοινό τη συμμετοχή του στην συναυλία, καθώς πρόκειται για κοινό που κατά κύριο λόγο ανήκε στην χώρα υποδοχής, είχε δηλαδή άλλη κοινωνική θέση ως προς τους πρόσφυγες, αλλά κάτι τέτοιο θα ξέφευγε από τις δυνατότητες έρευνας για το παρόν θέμα, και ίσως και από τους σκοπούς αυτής της εργασίας.

Άλλωστε, ο σκοπός αυτής της εργασίας ήταν να εξετάσει, αν και πώς το πρόγραμμα El Sistema λειτουργεί ως πεδίο πολιτισμικής συνάντησης, και γι’ αυτό η έμφαση δόθηκε στους όρους και τις συνθήκες διεξαγωγής των μαθημάτων, αλλά και στην παρουσίαση του «αποτελέσματός» τους σε συναυλία, ως ένα σταθμό στην όλη πορεία των μαθημάτων και των προβών.

Έτσι, σε πρώτη φάση παρουσιάστηκε η υπόσταση των υποκειμένων που δρούσαν στο πεδίο, οι υλικές συνθήκες της ζωής τους, ως καθορίζουσες τη στάση ζωής τους, τον τρόπο με τον οποίο προσλάμβαναν την καθημερινότητά τους, τις προσδοκίες τους, και τους τρόπους με τους οποίους επέλεγαν να πράξουν, βάσει αυτών. Ως κομβικό σημείο μέσα από τις αφηγήσεις τους ορίστηκε ο πόλεμος, ο οποίος οδήγησε στον εκτοπισμό τους, και χώρισε τη ζωή τους στο «πριν», που αφορούσε στη ζωή τους στις εμπόλεμες πατρίδες (καθώς η πλειονότητα, λόγω ηλικίας, το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους το έζησαν στον πόλεμο και στην προσφυγιά) και στο «τώρα», στις

συνθήκες του camp και, και στην επανεγκατάσταση στη χώρα μας. Ακριβώς λόγω αυτής της ιδιαιτερότητας, τους άρεσε η ζωή τους εδώ, ακόμα και στις συνθήκες του camp, καθώς ήταν «ειρηνική». Καθοριστική συνθήκη στη ζωή τους εδώ αναγνωριζόταν ως η συμμετοχή τους στα μαθήματα μουσικής, όπου «μάθαιναν», ενώ παράλληλα στο πλαίσιό τους συναντιόνταν με ανθρώπους της χώρας υποδοχής, συναναστρέφονταν με ανθρώπους που μη έχοντας ζήσει πόλεμο, αλλά και έχοντας ανατραφεί στον δυτικοευρωπαϊκό κόσμο ήταν φορείς μιας άλλης κουλτούρας. Οι συναντήσεις αυτές πραγματοποιούνταν τόσο μέσω των σχέσεων δασκάλων-μαθητών, αλλά και μαθητών-μαθητών, καθώς το ότι ήταν όλοι πρόσφυγες, δεν σήμαινε αυτομάτως ότι είχαν και ίδιες πολιτισμικές καταβολές (όπως συζητήθηκε στην ενότητα 1.2 Επικαλυπτόμενοι Εκτοπισμοί) , ενώ αυτή η δυναμική ενισχύθηκε με την ίδρυση της ορχήστρας και της χορωδίας όπου συμμετείχαν από κοινού πρόσφυγες, μετανάστες ήδη εγκατεστημένοι στη χώρα μας και Έλληνες. Επιπλέον οι συναντήσεις αυτές πραγματοποιούνταν και στο επίπεδο του ρεπερτορίου που διδασκόταν στα πλαίσια των μαθημάτων, το οποίο διδασκόταν από Έλληνες, δυτικοευρωπαϊκής έντεχνης παιδείας, ήταν οι ίδιοι δηλαδή φορείς της επίσημης κουλτούρας της χώρας υποδοχής, ενώ και το ίδιο το ρεπερτόριο είχε αντίστοιχο προσανατολισμό λόγω στόχευσης (κοινωνική ένταξη και συμπερίληψη) αλλά και λόγω των υποκειμένων που το διαμόρφωναν.

Εστιάζοντας με μεγαλύτερο βάθος στα υποκείμενα, εξετάστηκαν οι μουσικές εμπειρίες στην καθημερινή ζωή, ως πεδίο στο οποίο αποτυπώνονταν οι επί μέρους ταυτότητες. Κατ' επέκταση η γνώση τους θα μπορούσε να επιτρέψει τη σκιαγράφηση ενός ευρύτερου φάσματος των αλληλεπιδράσεων που πραγματοποιούνταν στο πεδίο. Τα στοιχεία που εκφράζονταν διακριτά στο πεδίο, ήταν το ελληνικό (μέσω των ελληνικών τραγουδιών που διδάσκονταν και τα ζητούσαν και οι ίδιοι), το έντεχνο δυτικοευρωπαϊκό (μέσω των αντίστοιχων τραγουδιών και μουσικών έργων), το αραβικό (μέσω του Lama Bada), και ιδιαίτερη αναφορά ήταν τα τραγούδια-χωρίς-γλώσσα, από την διεθνή εμπειρία του προγράμματος. Ωστόσο, οι συνομιλίες με τα υποκείμενα του πεδίου, έδειξε πως τα στοιχεία αυτά ουσιαστικά συνυπήρχαν κατά κάποιον τρόπο στον καθένα εκ των συνομιλητών/ιών, καθώς υπήρχε η αναφορά στην κουλτούρα που συνδεόταν με την ιδιαίτερη πατρίδα, υπήρχαν οι αναφορές στην

κουλτούρα της χώρας μετεγκατάστασης την οποία γνωρίζανε σε μεγάλο βαθμό μέσα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα· υπήρχαν όμως και οι αναφορές σε καλλιτέχνες και ιδιώματα της δημοφιλούς μουσικής είτε των δυτικών σκηνών (π.χ. μουσική rock, epic), είτε των τοπικών (π.χ. μουσική hindi), τα οποία πέραν του ότι αποτελούσαν σημείο αναφοράς για τον εκάστοτε συνομιλητή/ια, θα «παρεισφρέαν» και στο ρεπερτόριο, όταν για παράδειγμα κάποιος μαθητής θα έπαιζε το Despacito στο βιολί, ή θα ζητούσε τη βοήθεια του δασκάλου του είτε για κάποιο κομμάτι της ιδιαίτερης πατρίδας του, είτε για κάποιο pop κομμάτι, ή θα ήταν παρόντα ως στιλιστικές αναφορές, όπως για παράδειγμα στο τόσο αγαπημένο Canta!.

Σημείο αναφοράς, ήταν η ακρόαση της μουσικής μέσω βίντεο-κλιπ, ή αποσπασμάτων κινηματογραφικών ταινιών στο YouTube· υπήρχε δηλαδή μια οπτική σχέση με την ακρόαση μουσικής, και η σύνδεσή της με άλλες μορφές τέχνης (π.χ. κινηματογραφικές ταινίες) υλοποιούνταν μέσω τεχνολογικών εφαρμογών. Ως σημείο επαφής με την δυτικοευρωπαϊκή μουσική εντοπίστηκε και ο αθλητισμός, μέσω των ύμνων των ποδοσφαιρικών ομάδων.

Τέλος, ο «φακός» στράφηκε στις ενσώματες αλληλεπιδράσεις και στο ηχοτοπίο τους, όπως αυτές πληροφορούνταν από το πλαίσιο των μαθημάτων, αλλά και το πληροφορούσαν με την ενεργητικότητά τους. Χρησιμοποιήθηκαν οι αναλυτικές κατηγορίες της «μουσικοτροπίας», και της «πρακτικής», για να περιγραφεί το μάθημα της μουσικής ως πράξη, ως κάτι που τα συμμετέχοντα υποκείμενα εμπρόθετα κάνουν, μέσα σε ένα ορισμένο πλαίσιο που διαμορφώνεται από δρώντα υποκείμενα και επαναδιαπραγματεύεται από αυτά. Ταυτόχρονα όμως αναδείχθηκε πως και τα ίδια τα υποκείμενα διαμορφώνονται από την ίδια τους την δραστηριότητα και τις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Βασικός φορέας όλων αυτών των αλληλεπιδράσεων ήταν το ίδιο το ανθρώπινο σώμα, το οποίο, όντας ενταγμένο μέσα σε ένα πλαίσιο κοινωνικό και πολιτισμικό, μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας κοινωνικής και πολιτισμικής γνώσης. Το ενσώματο της εμπειρίας άλλωστε, προκύπτει και από την στενή σύνδεση του σώματος του μουσικού με το μουσικό όργανο που διδάσκεται, με τη σωματικότητα της μουσικής επιτέλεσης.

Ως πεδίο αποτύπωσης των αλληλεπιδράσεων και άρα πηγή γνώσης για τις πολιτισμικές συναντήσεις που συνέβαιναν στο πεδίο, αναδείχθηκε το ηχοτοπίο.

Άλλωστε ο ήχος, πέρα από την στενή σύνδεσή του με το σώμα, είναι βασική συνιστώσα οποιασδήποτε εμπειρίας, πολύ περισσότερο όταν η εμπειρία αφορά στην εκμάθηση της μουσικής. Έτσι, σχηματικά, εντοπίστηκαν ως χαρακτηριστικά ηχοτοπία ο «θόρυβος», οι «χαμηλές δυναμικές», ο «καθαρός, ομοιογενής ήχος». Αν η ροή του μαθήματος αποτελούσε διάφορες εκφάνσεις πολιτισμικών συναντήσεων -όπως αυτές θα εκφράζονταν για παράδειγμα στην εκμάθηση νέας γλώσσας, ή στην εκμάθηση τεχνικής στο βιολί ή στο τραγούδι-, ή επιτέλεσης νέων ταυτοτήτων -όπως για παράδειγμα η παράκληση για τη διδασκαλία ελληνικού τραγουδιού στο δάσκαλο, ενώ διδασκόταν άλλο κομμάτι- ο θόρυβος αφορούσε στις «τριβές», στις «δυσκολίες» που προέκυπταν στην πολιτισμική συνάντηση, όποια έκφανση κι αν είχε αυτή: δυσκολία στην κατανόηση του νοήματος του ελληνικού τραγουδιού, δυσκολία στην προφορά των στίχων, κ.ά. Οι χαμηλές δυναμικές αποτύπωναν την υφέρπουσα δυναμική της μουσικοτροπίας, για πλήρη συμμετοχή όλων των υποκειμένων, ενώ τέλος, ο καθαρός, ομοιογενής ήχος συνόδευε την επιτυχία της συνάντησης, την εκπλήρωση των προσδοκιών, και την αρμονική συνύπαρξη της ομάδας. Αυτό που σίγουρα έλειπε ήταν η «ησυχία», η «σιωπή». Επιβεβαιώνοντας ίσως, ακριβώς πως ο ήχος είναι συνισταμένη οποιασδήποτε αλληλεπίδρασης, και άρα πως η μελέτη του μπορεί να αναδείξει πτυχές της.

Υποστηρίχτηκε πως η μουσικοτροπία απηχεί τις ισχύουσες (κοινωνικές, πολιτισμικές) σχέσεις και ταυτόχρονα δημιουργεί δυναμικές για νέες, με βάσει τις αλληλεπιδράσεις και τις σχέσεις που αναπτύσσονται στα πλαίσιά της, αλλά και βάσει των προσδοκιών των συμμετεχόντων. Και αναδείχθηκαν οι δυναμικές που προκύπτουν από μία συνύπαρξη όπου πληρούνται οι συνθήκες της συμμετοχικής επιτέλεσης. Οι αλληλεπιδράσεις εντός των πλαισίων της μπορεί να οδηγήσει σε σχέσεις μεταξύ των μελών και «εκτός μαθήματος», ανεξαρτήτως προγενέστερων πολιτισμικών αναφορών, και ίσως και να ξεπεραστούν –έστω στα στενά πλαίσια της ορχήστρας ή της χορωδίας ή σχέσεις εξουσίας ως απόηχος των σχέσεων εξουσίας μεταξύ των διαφόρων ομάδων των εκτοπισμένων, ή των εκτοπισμένων και των ανθρώπων της χώρας υποδοχής. Η κοινή συμμετοχή τους δημιουργεί νέα, κοινά σημεία αναφοράς για όλους τους συμμετέχοντες ανεξαιρέτως, και νοήματα που μπορεί να αφορούν και ευρύτερα στη νέα τους ζωή στον τόπο όπου τελικά

εγκαταστάθηκαν, αλλά και στη ζωή όσων «υποδέχτηκαν» τους «εκτοπισμένους», και τώρα συμπράττουν μαζί τους, μουσικοτροπούν.

Και ακριβώς σε αυτές τις δυναμικές που αναπτύχθηκαν, οφειλόταν, κατά τη γνώμη μου, και η καλή παρουσιαστική επιτέλεση, ο «δεμένος» και «καθαρός» ήχος. Είχε άμεση σχέση με την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ των συμμετεχόντων (δασκάλων και μαθητών, και μαθητών μεταξύ τους), γιατί σε άλλη περίπτωση, η τόσο ετερόκλιτη σύνθεση (ηλικιακά, πολιτισμικά, γλωσσικά κτλ.) των συμμετεχόντων, και το τόσο μικρό διάστημα προετοιμασίας του ρεπερτορίου, δεν θα μπορούσαν να δικαιολογήσουν το επιτυχημένο αποτέλεσμα.

Κι εδώ προκύπτει το εξής ερώτημα. Φτάνει να μαθαίνει κανείς στα πλαίσια των μαθημάτων μουσικής να ακούει τον διπλανό του, να λειτουργεί στο πλαίσιο μιας ομάδας για την επίτευξη ενός στόχου (την εμφάνιση σε συναυλία επί τω προκειμένω), να ξεπερνά οποιοδήποτε στοιχείο μπορεί να τον διακρίνει από τα υπόλοιπα μέλη; Με άλλα λόγια, φτάνει να καλλιεργεί κανείς την «συλλογικότητα, την συνεργασία, την αλληλεγγύη» τις αρετές δηλαδή που διακρίνουν έναν «μουσικό ορχήστρας»[36]; Αν και, αν λάβουμε υπόψη διάφορες έρευνες[37] που στέκονται επικριτικά στις ορχήστρες συμφωνικής μουσικής, δεν είναι απαραίτητο ότι αυτές οι αρετές χαρακτηρίζουν απαραίτητα όλους τους μουσικούς ορχήστρας. Και φυσικά δεν είναι οι συγκεκριμένες αρετές αυτές που χαρακτηρίζουν και τον τρόπο που λειτουργεί η ευρύτερη κοινωνία στην οποία ζουν και οι συμμετέχοντες, οι οποίοι μάλιστα έχουν ήδη βιώσει την πιο ακραία έκφανση της σύγκρουσης που την διακρίνει, τον πόλεμο, και βιώνουν την διάκριση στην καθημερινότητά τους, ως πρόσφυγες, «υπό ένταξη». Το σίγουρο βέβαια, είναι, και ίσως αυτό πρέπει να κρατήσουμε, πως δημιουργείται –σε περιορισμένο πλαίσιο μεν, αλλά δημιουργείται- υποδομή μιας κουλτούρας με αυτές τις αρετές να τη χαρακτηρίζουν.

Η συνύπαρξη και σύμπραξη στα πλαίσια της συγκεκριμένης μουσικοτροπίας, πέρα από την «εκμάθηση» μουσικής –την εκπαιδευτική της δηλαδή πτυχής-, τις ποικίλες

[36] Σημεία από την ομιλία στην εκδήλωση για την παρουσίαση του προγράμματος El Sistema και την ίδρυση της Ορχήστρας του (26/11/2017).
[37] Ενδεικτικά αναφέρεται ο Small 2010, που αναφέρεται στις αυστηρές σχέσεις ιεραρχίας, και στην έλλειψη πρωτοβουλίας στις σχέσεις μεταξύ των μουσικών στα πλαίσια των συμφωνικών ορχηστρών.

πολιτισμικές συναντήσεις που έχουν περιγραφεί, και τις όποιες θετικές δυναμικές προκύπτουν από αυτές -κυρίως για τους συμμετέχοντες που βιώνουν την εμπειρία της συνύπαρξης και σύμπραξης σε όλα αυτά τα επίπεδα, αλλά ίσως και γι' αυτούς στους οποίους θα απευθυνθούν ως κοινό σε μία εμφάνιση όπου θα παρουσιάσουν τη δουλειά τους-, θεωρώ πως δημιουργεί προοπτικές, αλλά σίγουρα δεν μπορεί από μόνη της να πραγματοποιήσει την ισότιμη κοινωνική και πολιτισμική συνύπαρξη σε μία κοινωνία, όπου οι «ίδιοι πολιτισμικά» αποκλείονται λόγω ταξικής θέσης. Όπως συζητούσε και ο Bourdieu για τον «εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης», η ανοιχτή πρόσβαση στην εκπαίδευση σε μία κοινωνία με ταξική διαστρωμάτωση δεν μπορεί να εγγυηθεί αυτομάτως και απάλειψη των όποιων ανισοτήτων, αλλά αντίθετα μπορεί να συμβάλλει στην αναπαραγωγή τους, γιατί πολύ απλά λειτουργεί μέσα στο πλαίσιο που αυτές ορίζουν (Söderman, Burnard και Trulsson-Hofvander 2015, Bourdieu 1988).

Αναφορικά με το ρεπερτόριο, και έχοντας υπόψη τη γενικότερη συζήτηση περί συμπερίληψης, κάποιος θα μπορούσε να αναρωτηθεί πως εκφράζεται το σύνολο των ταυτοτήτων των υποκειμένων σε αυτό, και ιδιαίτερα οι ταυτότητες που αφορούν σε «μειονότητες» ακόμα και εντός των πλαισίων του προγράμματος, δεδομένης και της συζήτησης που έχει προηγηθεί σε διάφορα σημεία της εργασίας. Κατά την άποψή μου, και με βάση και τις συζητήσεις που είχα με τους συμμετέχοντες και τις συμμετέχουσες, η προβολή της ιδιαίτερης ταυτότητας μέσω του ανάλογου τραγουδιού, είναι στην ευχέρεια του ίδιου του υποκειμένου που φέρει αυτή την ταυτότητα. Η προβολή της «από τα πάνω», με πρωτοβουλία δηλαδή της χώρας υποδοχής, ή της πολυπληθέστερης, και πιο «αναγνωρίσιμης» ομάδας εκτοπισμένων στην οποία μπορεί να θεωρείται ότι «συμπεριλαμβάνεται», δεν συνεπάγεται αυτομάτως κάποιου είδους ισοτιμίας, αλλά θα μπορούσε ακόμα και να λειτουργήσει εν δυνάμει αποκλείοντας το υποκείμενο από εκεί που θέλει να (φαίνεται ίσως ότι) εντάσσεται πολιτισμικά.

Κάνοντας μια αποτίμηση, λίγο πριν το τέλος αυτής της εργασίας, αυτό που επιχειρήθηκε ήταν να διερευνηθούν οι μουσικοτροπίες (ή έστω κάποιες από αυτές) που προκύπτουν ως αποτέλεσμα του εκτοπισμού και της συνύπαρξης -είτε αναμένοντας την απόφαση επανεγκατάστασης, είτε έχοντας ήδη επανεγκατασταθεί-

με άλλους εκτοπισμένους αλλά κυρίως και με τους ανθρώπους της χώρας υποδοχής, θεωρώντας πως αυτή η πτυχή του εκτοπισμού παραμένει θολή, παρόλο που η μελέτη του αφορά σε ευρύτερα ζητήματα που απασχολούν την ελληνική αλλά και ευρωπαϊκή κοινωνία.

Συγκεκριμένα το ερώτημα αυτό διερευνήθηκε στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μουσικοπαιδαγωγικού προγράμματος, το οποίο λόγω και της μακρόχρονης ιστορίας του, και της μεγάλης δραστηριότητάς του, έχει αρχίσει πλέον και απασχολεί και την ακαδημαϊκή κοινότητα. Αν και στην ενότητα 3.3 σκιαγραφήθηκαν οι καίριες προσεγγίσεις του προγράμματος -οπότε αναπόφευκτα η συγκεκριμένη εργασία συμμετέχει και στην συζήτηση σχετικά με το πρόγραμμα καθαυτό- δεν θα γίνει εκτενέστερος λόγος εδώ πέρα, καθώς κάτι τέτοιο θα ξέφευγε από το κυρίως θέμα της εργασίας, που αφορούσε στις αλληλεπιδράσεις, στις «πολιτισμικές συναντήσεις» εκτοπισμένων και χώρας υποδοχής, με αφορμή το πώς αυτές εκφράζονται στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος.

Παρά την προσπάθεια να συζητηθούν διεξοδικά οι διάφορες εκφάνσεις του ερευνώμενου θέματος, σε καμία περίπτωση δεν θεωρώ πως θα μπορούσε να μπει μια τελεία. Η συγκεκριμένη εργασία, όπως και κάθε εργασία, που αφορά στην μελέτη των αλληλεπιδράσεων δρώντων υποκειμένων, κατά την άποψή μου λειτουργεί ως μία φωτογραφία· απαθανατίζει τα υποκείμενα σε μία δεδομένη στιγμή των αλληλεπιδράσεών τους, και αφήνει –όσο και αν προσπαθήσει για το αντίθετο-, όλη την υπόλοιπη ζωή τους εκτός «κάδρου». Φυσικά, αυτό το σχόλιο δεν έχει στόχο να υπονομεύσει την κατανόηση του (εκάστοτε) πεδίου όπως αυτή μπορεί να προκύψει μέσα από την έρευνά του, παρά μόνο να τονίσει την μερικότητα αυτής, καθώς επίσης και την αναγκαιότητα να συμπληρώνεται και να επεκτείνεται με νέες, πιο ενδελεχείς, και επικαιροποιημένες έρευνες.

Η κοινωνική συμπερίληψη και ένταξη ατόμων και ομάδων στην ευρύτερη κοινωνία, που είναι και ο προσανατολισμός του συγκεκριμένου μουσικοπαιδαγωγικού προγράμματος, οι όροι με τους οποίους αυτή πραγματοποιείται, καθώς και οι λόγοι που καθιστούν αναγκαία τη δράση για την επίτευξή της, και που ορίζουν και τα περιθώρια επίτευξής της, δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να θεωρηθούν στατικά, όπως και οποιοδήποτε άλλο κοινωνικό φαινόμενο. Κατ' επέκταση και οι

πολυεπίπεδες πολιτισμικές συναντήσεις που συνεπάγονται τα παραπάνω, θα έχουν ποικίλες δυναμικές, και θα διεξάγονται με ποικίλους και σύνθετους όρους, που θα χρήζουν εκ νέου έρευνες για τον προσδιορισμό τους.

Βιβλιογραφία

Γκέφου- Μαδιανού, Δήμητρα. 1998. "Αναστοχασμός, Ετερότητα και Ανθρωπολογία οίκοι: Διλήμματα και Αντιπαραθέσεις". Στο: Γκέφου-Μαδιανού, Δήμητρα (επιμ.), *Ανθρωπολογική Θεωρία και Εθνογραφία: Σύγχρονες Τάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 365-435.

Γκέφου- Μαδιανού, Δήμητρα. 2009. "Εισαγωγή: η Ανθρωπολογική Έρευνα Μετά την Πολιτισμική Κριτική". Στο: Γκέφου-Μαδιανού, Δήμητρα (επιμ.), *Όψεις Ανθρωπολογικής Έρευνας: Πολιτισμός, Ιστορία, Αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 15-57.

Λαλιώτη, Βασιλική. 2016. *Το Σάουντρακ της Ζωής μας: Σύγχρονα Θέματα στη Μελέτη της Δημοφιλούς Μουσικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Λαλιώτη, Βασιλική και Παπαπαύλου, Μαρία. 2010. *«… γιατί κυλά στο αίμα μας». Από το Αρχαίο Δράμα στο Φλαμένκο: Επιστρέφοντας την Ανθρωπολογία στο Πεδίο της Εμπειρίας.* Αθήνα: Κριτική.

Ροζάκου, Κατερίνα. 2006. "Street-work: Όρια και αντιφάσεις των συναντήσεων Ελλήνων εθελοντών και προσφύγων". Στο: Παπαταξιάρχης, Ευθύμιος (επιμ.), *Περιπέτειες της Ετερότητας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. 325-334.

Τσιμουρής, Γιώργος. 2009. Ανθρωπολογικές Προσεγγίσεις της Μετανάστευσης στη Μεταπολεμική Ελλάδα: Ορισμένες Υποθέσεις για μια Αργοπορημένη Σχέση». Στο: Γκέφου-Μαδιανού, Δήμητρα (επιμ.), *Όψεις Ανθρωπολογικής Έρευνας: Πολιτισμός, Ιστορία, Αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 293-313.

Χαψούλας, Αναστάσιος. 2010. *Εθνομουσικολογία: Ιστοριογραφικές και Εθνογραφικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Νήσος.

Amnesty International. 2017. Amnesty International Report 2016/2017: The State of the World's Human Rights.

Appadurai, Arjun. 2014. *Νεωτερικότητα χωρίς Σύνορα: Πολιτισμικές Διαστάσεις της Παγκοσμιοποίησης.* Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Baker, Geoffrey. *El Sistema: Orchestrating Venezuela's Youth*. New York: Oxford.

Barz, Gregory F. 2008. "Confronting the Field(note) In and Out of the Field: Music, Voices, Texts, and Experiences in Dialogue". Στο: Barz, Gregory και Cooley, Timothy J. (επιμ.), *Shadows in the Field: New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*. New York: Oxford University Press. 206-223.

Beckerman, Michael. 2010. "Ježek, Zeisl, Améry, and the Exile in the Middle". Στο: Levi και Scheding (επιμ.), *Music and Displacement: Diasporas, Mobilities, and Dislocations in Europe and Beyond*. Lanham, Toronto, Plymouth: The Scarecrow Press, Inc. 43-54.

Bergman, Åsa και Lindgren, Monica. 2014. “Social Change through Babumba and Beethoven- Musical Educational Ideals of El Sistema”. Στο: *Svensk Tidskrift för Musikforskning* 92(2). 43-58.

Boellstorff, T., Nardi, B., Pearce C. και Taylor, T.L. 2012. *Ethnography and Virtual Worlds: A Handbook of Method.* Princeton and Oxford : Princeton University Press,.

Bohlman, Philip. 2010. “ ‘*Das Lied ist aus’*: The Final Resting Place along Music’s Endless Journey”. Στο: Levi και Scheding (επιμ.), *Music and Displacement: Diasporas, Mobilities, and Dislocations in Europe and Beyond*. Lanham, Toronto, Plymouth: The Scarecrow Press, Inc. 15-29.

Bohlman, Philip. 1988. *The Study of Folk Music in the Modern World*. Bloomington και Indianapolis: Indiana University Press.

Booth, Eric. 2017. “The Fundamentals of El Sistema”. Διαθέσιμο στο: http://ericbooth.net/the-fundamentals-of-el-sistema/ (επίσκεψη στις:13/12/2017).

Booth, Eric. 2011. “El Sistema’s Open Secrets”. *Teaching Artist Journal* 9(1): 16-25.

Bourdieu, Pierre. 1995/1977. *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bourdieu, Pierre. 1988. *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.

Bucholz, Mary και Hall, Kira. 2004. “Language and Identity”. Στο: Duranti, Alessandro (επιμ.) *A Companion to Linguistic Anthropology.* Malden, Oxford, Victoria: Blackwell Publishing.

Cabot, Heath. 2014. *On the Doorstep of Europe: Asylum and Citizenship in Greece*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Campbell, Sean. 2010. “Displaced Sounds: Popular Music-Making among the Irish Diaspora in England”. Στο: Levi και Scheding (επιμ.), *Music and Displacement: Diasporas, Mobilities, and Dislocations in Europe and Beyond*. Lanham, Toronto, Plymouth: The Scarecrow Press, Inc. 89-104.

Chrysoggelos, Aggelos. 2016. “NATO’s Migrant Mission in the Aegean Raises Major Questions forGreek Foreign Policy”. Διαθέσιμο στο: http://blogs.lse.ac.uk/greeceatlse/2016/02/16/natos-migrant-mission-in-the-aegean-raises-major-questions-for-greek-foreign-policy/ (επίσκεψη στις 09/12/2017).

Clifford, James. 1986. “Introduction: Partial Truths”. Στο: Clifford, James και Marcus, George E. (επιμ.), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley και Los Angeles: University of California Press.

Cooley, Timothy J. και Barz, Gregory. 2008. “Casting Shadows: Fieldwork is Dead! Long Live Fieldowrk!”. Στο: Barz, Gregory και Cooley, Timothy J. (επιμ.), *Shadows in the*

Field: New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology. New York: Oxford University Press. 3-24.

Coutin, Susan Bibler. 2003. "Illegality, Borderlands, and the Space of Non-Existence". Στο: Perry, Richard Warren, και Maurer, Bill (επιμ.), *Globalization under Construction: Governmentality, Law, and Identity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Davis, Ruth. 2010. "Time, Place, and Memory: Songs for a north African Jewish Pilgrimage". Στο: Levi και Scheding (επιμ.), *Music and Displacement: Diasporas, Mobilities, and Dislocations in Europe and Beyond*. Lanham, Toronto, Plymouth: The Scarecrow Press, Inc. 71-88.

DeNora, Tia. *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dolby, Nadine και Rizvi, Fazal. 2008. "Introduction: Youth Mobility and Identity". Στο: Dolby, Nadine και Rizvi, Fazal (επιμ.), *Youth Moves: Identities and Education in Global Perspective*. New York και Oxon: Routledge Taylor & Francis Group.

Fiddian-Qasmiyeh, Elena. 2016α. "Refugee-Refugee Relations in Contexts of Overlapping Displacement". *International Journal of Urban and Regional Research*, *'Spotlight On' The Urban Refugee "Crisis"*. Διαθέσιμο στο: http://www.ijurr.org/spotlight-on-overview/spotlight-urban-refugee-crisis/refugee-refugee-relations-contexts-overlapping-displacement/ (επίσκεψη στις 24/08/2017).

Fiddian-Qasmiyeh, Elena. 2016β. "Refugees hosting refugees". Στο: *Forced Migration Review*, 53: 25-27.

Georgoulas, Stratos. 2017. "Border Crimes: The Case of Lesvos". Διαθέσιμο στο: https://www.law.ox.ac.uk/research-subject-groups/centre-criminology/centreborder-criminologies/blog/2017/05/border-crimes (επίσκεψη στις 09/12/2017).

Govias, Jonathan Andrew. 2011. "The Five Fundamentals of El Sistema". *Canadian Music Educator/ Musicien Éducateur au Canada* 53 (1): 21-23.

Green, Lucy (επιμ.). 2011α. *Learning, Teaching, and Musical Identity: Voices across Cultures*. Bloomington: Indiana University Press.

Green, Lucy. 2011β. "Introduction". Στο: Green, Lucy (επιμ.), *Learning, Teaching, and Musical Identity: Voices across Cultures*. Bloomington: Indiana University Press.

Green, Lucy. 1997. *Music, Gender, Education.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gupta, Akhil και Ferguson, James. 2002. "Beyond Culture: Space, Identity and the Politics of Difference". Στο: Inda, Jonathan Xavier και Rosaldo, Renato (επιμ.), *The Anthropology of Globalization: A Reader*. Oxford: Blackwell Publishers. 65-80.

Hebert, David G. 2009. "Musicianship, Musical Identity, and Meaning as Embodied Practice". Στο: Regelski, Thomas A. και Gates, J. Terry (επιμ.), *Music Education for Changing Times*. 39-58.

Heile, Björn. “On Taking Leave: Mahler, Jewishness, and Jazz in Uri Caine’s *Urlicht/Primal Light*”. Στο: Levi και Scheding (επιμ.), *Music and Displacement: Diasporas, Mobilities, and Dislocations in Europe and Beyond*. Lanham, Toronto, Plymouth: The Scarecrow Press, Inc. 105-116.

Hirschberg, Jehoash. 2010. “The Vision of the East and the Heritage of the West: Displacements as a Catalyst for the Creation of Musical Life in the Jewish Community on Palestine”. Στο: Levi και Scheding (επιμ.), *Music and Displacement: Diasporas, Mobilities, and Dislocations in Europe and Beyond*. Lanham, Toronto, Plymouth: The Scarecrow Press, Inc. 57-70.

Kiwan, Nadia και Meinhof, Ulrike Hanna. 2011. “Music and Migration: A Transnational Approach”. Στο: *Music and Arts in Action* 3(3): 3-20.

Levi, Erik και Scheding, Florian. 2010. “Introduction”. Στο: Levi και Scheding (επιμ.), *Music and Displacement: Diasporas, Mobilities, and Dislocations in Europe and Beyond*. Lanham, Toronto, Plymouth: The Scarecrow Press, Inc. 1-11.

Marcus, George E. 1995. “Ethnography in/of the World System: The Emergence of Multi-Sited Ethnography”. *Annual Review of Anthropology*, 24: 95-117.

Marcus, George E. και Fischer, Michael M.J. 1986. *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*. London: The University of Chicago Press.

Merriam, P. Alan. 1960. “Ethnomusicology Discussion and Definition of the Field”. Στο: *Ethnomusicology*, 4(3). 107-114.

Merriam, P. Alan. 1977. “Definitions of ‘Comparative Musicology’ and ‘Ethnomusicology’: An Historical- Theoretical Perspective”. Στο: *Ethnomusicology*, 21(2). 189-204.

Miell, Dorothy, MacDonald, Raymond και Hargreaves, David (επιμ.). 2005. *Musical Communication*. Oxford: Oxford University Press.

Nettl, Bruno. 2005. *The Study of Ethnomusicology: Thirty-One Issues and Concepts*. Champaign: University of Illinois Press.

Ortner, Sherry B. 2006. *Anthropology and Social Theory: Culture, Power, and the Acting Subject*. Durham και London: Duke University Press.

Petersen, Peter. 2010. “Dimensions of Silencing: On Nazi Anti-Semitism in Musical Displacement”. Στο: Levi και Scheding (επιμ.), *Music and Displacement: Diasporas, Mobilities, and Dislocations in Europe and Beyond*. Lanham, Toronto, Plymouth: The Scarecrow Press, Inc. 31-42.

Pistrick, Eckehard. 2015. *Performing Nostalgia: Migration Culture and Creativity in South Albania*. Burlington: Ashgate.

Rabinow, Paul. 1977. *Reflections on Fieldwork in Morocco*. Berkeley και Los Angeles: University of California Press.

Rice, Timothy. 2008. "Toward a Mediation of Field Methods and Field Experience in Ethnomusicology". Στο: Barz, Gregory και Cooley, Timothy J. (επιμ.), *Shadows in the Field: New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*. New York: Oxford University Press. 42-61.

Riles, Annelise. 2006. *Documents: Artifacts of Modern Knowledge*. Michigan: The University of Michigan Press.

Sæther, Eva. 2017. "Under the Surface: Reflections on the Symbiosis Between Ethnomusicology and Music Education". *Journal for Ethnomusicology and Ethnochoreology* 2: 11-22.

Sagiv, Dan και Hall, Clare. 2015. "Producing a Classical Habitus: Reconsidering Instrumental Music Teaching Methods". Στο: Burnard, P., Trulsson-Hofvander, Y., και Söderman, J. (επιμ.), *Bourdieu and the Sociology of Music Education*. Surrey και Burlington: Ashgate. 113-126.

Sassatelli, Monica. 2009. *Becoming Europeans: Cultural Identity and Cultural Policies*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Sayad, Abdelmalek. 2004. *The Double Suffering of the Immigrant*. 2004. Cambridge: Polity Press.

Small, Christofer. 2010. Μουσικοτροπώντας: Τα νοήματα της μουσικής πράξης και της ακρόασης. Θεσσαλονίκη: Ιανός Εκδόσεις.

Söderman, J., Burnard, P., Trulsson-Hofvander, Y. 2015. "Contextualizing Bourdieu in the Field of Music and Music Education". Στο: Burnard, P., Trulsson-Hofvander, Y., και Söderman, J. (επιμ.), *Bourdieu and the Sociology of Music Education*. Surrey και Burlington: Ashgate. 1-12.

Solomon, Thomas. 2015. "Theorizing Diaspora and Music". Στο: *Urban People* 17(2): 201-219.

Stock, Jonathan και Chiener, Chou. 2008. "Fieldwork at Home: European and Asian Perspectives". Στο: Barz, Gregory και Cooley, Timothy J. (επιμ.), *Shadows in the Field: New Perspectives for Fieldwork in Ethnomusicology*. New York: Oxford University Press. 108-124.

Titon, Jeff Todd. 2009. "Preface". Στο: Titon, Jeff Todd (επιμ.), *Worlds of music. An introduction to the music of the world's peoples*. New York: Schirmer Books. xvi–xxiii.

Torpey, John. 2000. *The Invention of the Passport: Surveillance, Citizenshp and the State*. Cambridge: The Press Syndicate of Cambridge University Press.

Tunstall, Tricia και Booth, Eric. 2016. *Playing for Their Lives: The Global El Sistema Movement for Social Change through Music*. New York: W.W. Norton & Company.

Tunstall, Tricia. 2012. *Changing Lives: Gustavo Dudamel, El Sistema, and the Transformative Power of Music*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.

Turino, Thomas. 1993. Moving Away from Silence: Music of the Peruvian Altiplano and the Experience of Urban Migration. Chicago: The University of Chicago Press.

Turino, Thomas. 2008. Music as Social Life: The Politics of Participation. Chicago: The University of Chicago Press.

Uy, Michael. 2012. "Venezuela's National Music Education Program El Sistema: Its Interactions with Society and its Participants' Engagement in Praxis". Στο: *Music and Arts in Action* 4(1).

Δικτυογραφία

http://fundamusical.org.ve/category/el-sistema/mision-y-vision/#.WjkD7N9l_IU (επίσκεψη στις 12/12/2017).

http://fundamusical.org.ve/category/el-sistema/impacto-social/#.WjmWXN9l_IU (επίσκεψη στις 13/12/2017).

http://elsistemagreece.com/venezuela-world-greece/ (επίσκεψη στις 13/12/2017).

http://elsistemagreece.com/pedagogic-programme/ (επίσκεψη στις 13/12/2017).
http://elsistemagreece.com/%CF%87%CE%BF%CF%81%CF%89%CE%B4%CE%AF%CE%B1-el-sistema-greece-%CF%83%CF%84%CE%B7-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CE%B3%CE%BF%CF%81%CE%AC-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%BA%CF%85%CF%88-2/ (επίσκεψη στις 13/12/2017).

https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/policies/borders-and-visas/schengen_en (επίσκεψη στις 23/01/2018, 21:12).

https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/policies/asylum/examination-of-applicants_en (επίσκεψη στις 23/01/2018, 21:15).

https://www.amnesty.org/en/countries/europe-and-central-asia/greece/report-greece/ (επίσκεψη στις 23/01/ 2018, 10:00).