

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΟΥΣΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

“ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΜΕΝΕΣ ΦΩΝΕΣ: Η ΦΡΕΪΡΙΑΝΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ ΣΥΝΑΝΤΑ ΤΗΝ QUEER ΘΕΩΡΙΑ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ”

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ-ΜΑΡΙΑ
ΑΕΜ:2076

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ:
ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2026.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ:

Η παρούσα εργασία διερευνά τη διασταύρωση της κριτικής παιδαγωγικής του Paulo Freire και της queer θεωρίας στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, με στόχο τη θεωρητική διερεύνηση ενός κριτικού και απελευθερωτικού πλαισίου προσανατολισμένου στην κοινωνική δικαιοσύνη. Κύρια ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης είναι πώς οι κοινές θεμελιώδεις αρχές των δύο αυτών θεωριών μπορούν να λειτουργήσουν συνδυαστικά ως ένας νέος θεωρητικός φακός για την κριτική ανάγνωση και τον αναστοχασμό της μουσικής εκπαίδευσης, χωρίς να περιορίζονται στη παρουσίαση συγκεκριμένων μουσικοπαιδαγωγικών προγραμμάτων ή πρακτικών εφαρμογών. Παράλληλα, εξετάζεται πώς, μέσα από τη διαλεκτική σύνδεση των επιμέρους θεωριών αναδεικνύονται δυνατότητες επανανοηματοδότησης της μουσικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της συμπερίληψης και της αναγνώρισης της πολλαπλότητας των μουσικών υποκειμένων, καθώς και πώς η μουσική εκπαίδευση μπορεί να μεταμορφωθεί σε ένα χώρο αμφισβήτησης των παραδοσιακών δομών εξουσίας.

Η ανάλυση του πρώτου κεφαλαίου βασίζεται στην παρουσίαση της φρεϊριανής φιλοσοφικής σκέψης και στις παιδαγωγικές αρχές της, εστιάζοντας στις έννοιες της κριτικής συνειδητοποίησης, της ενδυνάμωσης των περιθωριοποιημένων φωνών, του διαλόγου και της απελευθέρωσης. Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει τις βασικές αρχές της queer θεωρίας και την συμβολή της στην εξέταση και ανάλυση ζητημάτων ταυτότητας και διαγραφής των καταπιεσμένων φωνών στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης, αμφισβητώντας τις διαδικασίες κανονικοποίησης και τις ετεροκανονικές υποθέσεις που υπάρχουν στα μουσικά προγράμματα σπουδών. Το τρίτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στη σύνθεση των δύο θεωρητικών προσεγγίσεων παρουσιάζοντας τις κοινές αρχές τους ως νέο πλαίσιο κριτικής ανάγνωσης της μουσικής εκπαίδευσης και εξετάζοντας τον ρόλο του μουσικού παιδαγωγού ως αναστοχαστικού και πολιτικού υποκειμένου.

Τέλος, αναδεικνύεται η σημασία της μουσικής εκπαίδευσης ως χώρου ελπίδας και συν-δημιουργίας, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η σύνδεση της φρεϊριανής παιδαγωγικής και της queer θεωρίας μπορεί να αποτελέσει ένα θεωρητικό εργαλείο αλλά και πηγή έμπνευσης για μελλοντική ερευνητική διερεύνηση και διεύρυνση του πεδίου της μουσικής εκπαίδευσης.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ:

Θα ήθελα να ευχαριστήσω πρωτίστως τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Παναγιώτη Κανελλόπουλο, όχι μόνο για τις πολύτιμες συμβουλές και τις εύστοχες παρατηρήσεις του κατά τη διάρκεια της συγγραφής αυτής της διπλωματικής εργασίας, αλλά και για την συνολικότερη συμβολή του στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής μου πορείας και στάσης μου απέναντι στη διαδικασία της μουσικοπαιδαγωγικής. Κατά τη διάρκεια των σπουδών μου, μου έδειξε έμπρακτα ότι η μουσική εκπαίδευση μπορεί να υπερβεί τα στενά όρια της μουσικής ανάλυσης ή της οργανικής εκτέλεσης. Με βοήθησε να επαναπροσδιορίσω τις εμπειρίες μου ως εκπαιδευόμενη «μουσικός», να επανανοηματοδοτήσω την έννοια της μουσικολογίας ως ζωντανό και συμπεριληπτικό επιστημονικό πεδίο και να προσπαθήσω να διαχειριστώ τα μουσικά «τραύματά» μου. Χάρη σε αυτή την πολύτιμη συμβολή, μου δόθηκε η ευκαιρία να φανταστώ –και να αποδεχτώ– ότι υπάρχει και για εμένα θέση στο χώρο της μουσικολογίας. Να μπορώ πλέον να τολμήσω να ονομάζω και την εαυτή μου μουσικό, χωρίς φόβο.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την σταθερή στήριξη και την κατανόηση που μου παρείχαν όλα αυτά τα χρόνια, ακόμη και όταν δεν μπορούσαν πάντα να αντιληφθούν τον τρόπο με τον οποίο φανταζόμουν τον κόσμο.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω ξεχωριστά τις φίλες μου Στέλλα, Ελένη και Δήμητρα για την ψυχολογική υποστήριξη, για όλες αυτές τις πολύωρες συζητήσεις και στιγμές ουσιαστικής συντροφικότητας.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ:ΠΡΟΛΟΓΟΣ: 6ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι:Η ΦΡΕΙΡΙΑΝΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

- 1.1: ΙΣΤΟΡΙΚΟ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΟΥ
PAULO FREIRE: 9
- 1.2: ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΕΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΣΤΟΝ ΣΤΟΧΑΣΜΟ ΤΟΥ
PAULO FREIRE: 12
- 1.3: ΚΑΤΑΠΙΕΣΜΕΝΟΙ ΚΑΙ ΚΑΤΑΠΙΕΣΤΕΣ: ΑΝΘΡΩΠΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΙΔΕΑ ΤΗΣ
ΕΠΑΝΑΣΤΑΤΙΚΗΣ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗΣ: 19
- 1.4: ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ
PAULO FREIRE: 24
- 1.4.1: ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ: 24
- 1.4.2: ΔΙΑΛΟΓΟΣ: 26
- 1.5: Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ PAULO FREIRE ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: 27
- 1.6: Η ΣΚΕΨΗ ΤΟΥ PAULO FREIRE ΣΤΟΝ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΚΟΣΜΟ: 31

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ:Η QUEER ΘΕΩΡΙΑ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ.

- 2.1: ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ, ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ
ΤΗΣ QUEER ΘΕΩΡΙΑΣ: 34
- 2.1.1: ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΑΝΑΔΥΣΗ ΤΗΣ QUEER ΘΕΩΡΙΑΣ: 35
- 2.1.2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΤΗΣ QUEER ΘΕΩΡΙΑΣ: 37
- 2.1.3: ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΈΝΝΟΙΕΣ:
ΑΠΟΔΟΜΗΣΗ, ΡΕΥΣΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΗ-ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑ: 40

2.2: QUEER ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: 43

2.3: Η QUEER ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: 47

2.3.1: Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ ΧΩΡΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΠΙΤΕΛΕΣΗΣ: ΜΟΥΣΙΚΑ ΥΠΟΚΕΤΜΕΝΑ ΚΑΙ ΕΞΩΜΟΥΣΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ: 48

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ:

Η ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΗΣ ΦΡΕΙΡΙΑΝΗΣ ΚΑΙ QUEER ΘΕΩΡΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ.

3.1: Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΤΗΣ ΦΡΕΙΡΙΑΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ QUEER ΘΕΩΡΙΑΣ ΩΣ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ : 57

3.1.2: ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ: 62

3.2: ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΥΘΥΝΗ ΩΣ ΣΤΑΣΕΙΣ: 68

3.2.1: Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΙΑΚΥΒΕΥΜΑ: 69

3.2.2: Ο ΜΟΥΣΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΩΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΥΠΟΚΕΤΜΕΝΟ: 74

ΕΠΙΛΟΓΟΣ: 77

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ: 79

ΠΡΟΛΟΓΟΣ :

«Την ίδια στιγμή που οι αισθήσεις σου σε προειδοποιούν για τον κίνδυνο, τις χρησιμοποιείς για να τον αντιμετωπίσεις. Συνέχισε να προχωράς στο άγνωστο, σε αυτό που αμφισβητεί τη γνώση και τον τρόπο που την αξιοποιείς.¹»

-Anthony Iles, 2019, 25.

Η παρούσα εργασία εκπονείται σε συνθήκες έντονης ιστορικής και κοινωνικοπολιτικής αναδιάρθρωσης τόσο των αξιών όσο των λόγων και σχέσεων εξουσίας. Οι σύγχρονες πολιτικές εξελίξεις, ιδιαίτερα μετά την παγκόσμια κρίση της πανδημίας του COVID-19, χαρακτηρίζονται από μια αυξανόμενη στροφή προς νεοσυντηρητικές και συχνά αυταρχικές ιδεολογικές κατευθύνσεις με επικίνδυνες πολιτικές και κοινωνικές ρητορικές, τόσο εντός όσο και εκτός του ευρωπαϊκού χώρου².

Οι ρητορικές αυτές συγκροτούν λόγους που στοχοποιούν οποιαδήποτε μορφή διαφοράς-πολιτισμική, έμφυλη, ταυτοτική ή γνωσιακή, η οποία αποκλίνει από τα κυρίαρχα πρότυπα. Οι διαφορές αυτές νοούνται ως επικίνδυνες για την κοινωνική συνοχή, επαναφέροντας συνεχώς κανονιστικά σχήματα και κατασκευάζοντας τον «Άλλο» ως μια διαρκή δομική απειλή, εντείνοντας ακόμη παραπάνω τις υπάρχουσες ανισότητες και πολιτισμικές διακρίσεις.

Παράλληλα, σε αυτό το πλαίσιο, δεν θα μπορούσε να μην γίνει λόγος για την στοχοποίηση της κριτικής γνώσης και της δημόσιας εκπαίδευσης, όπου επιχειρείται η μετατροπή της σε ένα τεχνοκρατικό πεδίο πλήρους εξειδίκευσης και σε έναν λειτουργικό μηχανισμό πειθάρχησης και ελέγχου³.

Υπο αυτές τις συνθήκες, η εκπαίδευση δεν μπορεί να νοηθεί ως ένα ουδέτερο και απολιτικοποιημένο πεδίο, καθώς μέσα σε αυτό τον χώρο διατηρούνται και αναπαράγονται οι κυρίαρχοι καταπιεστικοί και κανονιστικοί κοινωνικοί λόγοι. Το ίδιο ισχύει και για τον χώρο της μουσικής εκπαίδευσης, ο οποίος δεν παραμένει ανεπηρέαστος από αυτές τις διαδικασίες και αποτελεί ένα κατεξοχήν πολιτικό, ηθικό και κοινωνικό πεδίο. Επομένως, καλείται ως πεδίο να απαντήσει όχι μόνο στις τρέχουσες εκπαιδευτικές κρίσεις, αλλά και στις κοινωνικές και πολιτικές συγκυρίες που αναδεικνύουν δομές και σχέσεις εξουσίας, ανισότητας και περιθωριοποίησης.

Σε αυτό το πλαίσιο, η ανάγκη εξέτασης της μουσικής εκπαίδευσης συνολικά ως μια βαθιά πολιτική και ηθική διαδικασία κρίνεται επιτακτική. Παρά τις αξιολογικές προσπάθειες που γίνονται τα τελευταία χρόνια στο πεδίο της

¹Anthony Iles et al., *Θόρυβοι και Καπιταλισμός*, μετάφρ. Ματθαίος Δακούτρος και Θάλεια Κακλιδάκη (Αίγιο: Ηδύφωνο, 2019), 25.

²Αθηνά Αθανασίου, «Για την αίσθηση ενός παρόντος από/σε απόσταση», στο *Αποτυπώσεις σε στιγμές κινδύνου*, επιμ. Πόλα Καπόλα, Γεράσιμος Κουζέλης και Ορέστης Κωνσταντάς (Αθήνα: ΕΜΕΑ - Εκδόσεις Νήσος, 2020), 37-44.

³Κώστας Δουζίνας και Μιχάλης Μπαρτσιδής (επιμ.), *Η ζωή σε ζοφερούς καιρούς* (Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος, 2023).

μουσικής εκπαίδευσης γύρω από λόγους που έχουν ως στόχο τη συμπερίληψη, την αναγνώριση της διαφορετικότητας και την ένταξη της κοινωνικής δικαιοσύνης στις μουσικοπρακτικές μας, συχνά παραμένουν σε ένα πρώτο επίπεδο και οι προσεγγίσεις αυτές είναι αποσπασματικές. Καταλήγουν να αναπαράγουν κανονιστικά γνωσιακά, αισθητικά και ταυτοτικά πρότυπα, χωρίς να αμφισβητούν ουσιαστικά τις δομικές σχέσεις εξουσίας που ενυπάρχουν στο πεδίο, συνεχίζοντας να αποκλείουν άθελά τους μουσικές υποκειμενικότητες, ενώ η κοινωνική διάσταση της μουσικής εκπαίδευσης συνεχίζει να παραμένει σε ρητορικό επίπεδο.

Η παρούσα εργασία εστιάζει στο πώς η κριτική παιδαγωγική του Paulo Freire και η queer θεωρία μπορούν να συγκροτήσουν ένα δημιουργικό και κριτικό διάλογο στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, για την καλλιέργεια περισσότερων συμπεριληπτικών και απελευθερωμένων μουσικών πρακτικών με βάση τη κοινωνική δικαιοσύνη. Στόχος αυτής της εργασίας δεν είναι η δημιουργία, η εφαρμογή ή πρόταση ενός νέου παιδαγωγικού μοντέλου ή μεθοδολογίας, αλλά η ανάδειξη ενός συνθετικού θεωρητικού φακού που θα επιτρέψει τον κριτικό αναστοχασμό των κανονιστικών γνωσιακών και ταυτοτικών προτύπων στις διαδικασίες της μουσικής διδασκαλίας.

Η επιλογή της φρεϊριανής παιδαγωγικής και των αρχών της queer θεωρίας, ως το βασικό θεωρητικό αντικείμενο μελέτης της παρούσας εργασίας προκύπτει μέσω των κοινών θεμελιωδών αξόνων τους γύρω από την απόρριψη και την αμφισβήτηση των ιεραρχικών σχέσεων εξουσίας που αναπτύσσονται και αναπαράγονται κατά τη διάρκεια της παιδαγωγικής διαδικασίας, της κριτικής στάσης τους απέναντι σε ζητήματα κανονικοποίησης και κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι παιδαγωγικές αρχές της φρεϊριανής σκέψης προσφέρουν την δυνατότητα κατανόησης του παιδαγωγικού πλαισίου ως χώρος που βασίζεται στην κριτική συνειδητοποίηση, στον διάλογο αλλά και στην συλλογική χειραφέτηση και απελευθέρωση των εκπαιδευόμενων υποκειμένων. Παράλληλα, η queer θεωρία συμβάλλει στην αποδόμηση των μουσικών κανονικοτήτων είτε στο επίπεδο του ρεπερτορίου είτε στον τρόπο κατανόησης της επικύρωσης των «σωστών» μουσικών πρακτικών και υποκειμενοτήτων. Αντιτίθεται στην ουσιοκρατία που περιβάλλει το πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, αμφισβητώντας την φαινομενική ουδετερότητά του και αναδεικνύοντας άορατες πτυχές μουσικών γνώσεων και μουσικών υποκειμενοτήτων που διαμορφώνονται σε ιστορικά, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες. Η σύνδεση των δύο αυτών θεωριών προσφέρει τον συνθετικό θεωρητικό φακό της ανάγνωσης του πεδίου της μουσικής εκπαίδευσης ως ένα δυναμικό και αντιφατικό πλαίσιο δυνατοτήτων, όπου η απελευθερωτική διάσταση της φρεϊριανής παιδαγωγικής συνομιλεί κριτικά με την ετεροκανονική και αποδομητική δυναμική της queer θεωρίας. Η σύνδεση αυτή προσεγγίζει τη μουσική εκπαίδευση ως χώρο μελλοντικής ανάπτυξης απελευθερωτικών και κοινωνικά δίκαιων διαδικασιών.

Μεθοδολογικά, η εργασία βασίζεται στην κριτική ανάγνωση και στη συνθετική ανάλυση των πλαισίων των δύο αυτών θεωριών, υιοθετώντας μια

ερμηνευτική και θεωρητική προσέγγιση. Με αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα της διερεύνησης των ενδιάμεσων χώρων, των δυνατοτήτων και αντιφάσεων που προκύπτουν. Η δομή της εργασίας οργανώνεται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται οι βασικές φιλοσοφικές και παιδαγωγικές αρχές της κριτικής παιδαγωγικής του Freire, στο δεύτερο κεφάλαιο αναδεικνύονται οι κεντρικές έννοιες της queer θεωρίας, της queer παιδαγωγικής και πώς εφαρμόζονται στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης. Στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται η σύνθεση των δύο θεωρητικών πλαισίων με στόχο την ανάδειξη και την επανατοποθέτηση της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης και του ρόλου του μουσικοπαιδαγωγού ως αναστοχαστικού και πολιτικού υποκειμένου.

Σε αυτό το σημείο της παρούσας εργασίας, οφείλουν να γίνουν κάποιες εννοιολογικές και δεοντολογικές διευκρινίσεις, για την καλύτερη κατανόηση του κειμένου και για την αποφυγή τυχόν ιδεολογικών αυθαιρεσιών και ηθικών παρερμηνειών του. Ο τρόπος με τον οποίο νοείται ο όρος queer κατά το εύρος του κειμένου ξεπερνάει την αντίληψή του ως μια ταυτοτική πολιτική και χρησιμοποιείται ως ένα θεωρητικό και κριτικό εργαλείο, αντλώντας από την αντι-κανονιστική και αντι-ουσιοκρατική του διάσταση.

Ταυτόχρονα, οι όροι, όπως ο «μουσικοπαιδαγωγός», ο «εκπαιδευτικός» ή οι «μαθητές» χρησιμοποιούνται ως εννοιολογικοί όροι αναφοράς, χωρίς να αντιστοιχούν σε συγκεκριμένο έμφυλο προσδιορισμό, καθώς η χρήση τους αντανάκλα τους υπαρκτούς περιορισμούς της ελληνικής γλώσσας. Ωστόσο, η συγγραφέας αυτής της εργασίας δεν προϋποθέτει καμία έμφυλη κανονικότητα. Εννοούνται συμπεριληπτικά και αναφέρονται σε όλες τις ταυτοτικές μορφές υποκειμένων που δραστηριοποιούνται γύρω από το πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, χρησιμοποιούνται με απόλυτο σεβασμό οι προτιμώμενες αντωνυμίες του κάθε συγγραφέα άσχετα με το τι ορίζει η ελληνική γλώσσα ως γραμματικά δόκιμο, ή με το τι θεωρούν τα ακαδημαϊκά συστήματα βιβλιογραφικής αναφοράς ως πρόπον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι :

Η ΦΡΕΙΡΙΑΝΗ ΣΚΕΨΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

1.1: ΙΣΤΟΡΙΚΟ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΠΛΑΤΣΙΟ ΤΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΟΥ PAULO FREIRE :

Πόσο επίκαιρη είναι η αναγκαιότητα της φιλοσοφικής παιδαγωγικής σκέψης του Paulo Freire στο σήμερα, σχεδόν εβδομήντα χρόνια από τότε που ξεκίνησαν να δημιουργούνται οι βασικές αρχές της προσέγγισής του και πόσο γόνιμη θα μπορούσε να υπάρξει αυτή η φιλοσοφική και παιδαγωγική σκέψη, στη σύγχρονη ελληνική κοινωνική πραγματικότητα;

Ο Paulo Freire λογίζεται ως μια από τις επιδραστικές μορφές της εκπαίδευσης στον 20ο αιώνα. Η συμβολή του ως θεωρητικού δεν περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά εκτείνεται σε ολόκληρο το φάσμα της εκπαίδευσης, από την προσχολική αγωγή ως την εκπαίδευση ενηλίκων και ηλικιωμένων. Ως βασική μορφή της κριτικής παιδαγωγικής, ο Freire επηρέασε όχι μόνο την παιδαγωγική θεωρία, αλλά και ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών κλάδων, ενώ οι ιδέες του αξιοποιήθηκαν τόσο σε θεσμοθετημένα εκπαιδευτικά πλαίσια όσο και σε άτυπες μορφές εκπαίδευσης⁴.

Κεντρικό χαρακτηριστικό της προσέγγισης του Βραζιλιάνου στοχαστή είναι ότι εστίασε στο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και στις κοινωνικές συνθήκες των ανθρώπων, αντιμετωπίζοντάς τους ως μη απομονωμένα όντα από το σύνολο και θεωρώντας τους ως προϊόντα αυτών των ιστορικών και κοινωνικών πλαισίων⁵. Τα άτομα υπάρχουν μέσα σε μια ιστορική πραγματικότητα που διαμορφώνει τη συνείδησή τους, την ταυτότητά τους, και τις κοινωνικές συνθήκες.

Έχει, επομένως, μεγάλη σημασία να γίνει αντιληπτό ότι ο Paulo Freire δεν ήταν ένας αποκομμένος από την κοινωνική πραγματικότητα θεωρητικός και ότι οι ιδέες του, που αναπτύχθηκαν γύρω από την εκπαίδευση και την απελευθέρωση, αποτελούν προϊόντα της εποχής του και των ιστορικών περιστάσεων. Ο Freire δεν μπορεί να θεωρηθεί μόνο ως ένας εκπαιδευτής ενηλίκων ή ως ένας ακαδημαϊκός, αλλά όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει και ο Henry Giroux, «ούτε να περιορίσουμε το έργο του ως μια τεχνική ή μεθοδολογία. Η προσέγγισή του θα πρέπει να ερμηνευθεί μέσα στο πλαίσιο της βαθιάς ριζοσπαστικής φύσης της αντι-αποικιακής θεωρίας και πρακτικής του και του μετα-αποικιοκρατικού του λόγου»⁶. Η σκέψη του είναι, επομένως, βαθιά ριζωμένη στη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική πραγματικότητα των χωρών της Λατινικής Αμερικής, κυρίως της Βραζιλίας. Ο Freire, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μια χαρακτηριστική περίπτωση

⁴Peter Roberts, "Paulo Freire and Utopian Education," *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 37, no.5 (2015):376.

⁵Peter Roberts, "Paulo Freire and Utopian Education," *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 37, no.5 (2015):379.

⁶Henry A. Giroux, "Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism," in *Paulo Freire: A Critical Encounter*, ed. Peter McLaren and Peter Leonard (London & New York: Routledge, 1993), 175.

εκείνων των θεωρητικών ή φιλοσόφων που ο Antonio Gramsci έχει αποκαλέσει «οργανικούς διανοούμενους»⁷.

Η ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα της Βραζιλίας την περίοδο 1920-1970 υπήρξε ιδιαίτερα καθοριστική για τη σύνθεση της παιδαγωγικής του σκέψης. Αποτέλεσμα τόσο της αποικιοκρατικής κληρονομιάς της Βραζιλίας, όσο και της οικονομικής εξάρτησής της από ξένες δυνάμεις, η χώρα βρισκόταν αντιμέτωπη με μεγάλες κοινωνικές ανισότητες και υπήρχε ένα βαθύ χάσμα ανάμεσα στο αστικό τοπίο και στις αγροτικές περιοχές, όπου η φτώχεια κυριαρχούσε και οι συνθήκες ζωής ήταν ιδιαίτερα σκληρές. Η δυνατότητα πρόσβασης στη γνώση και η ευκαιρία για μάθηση, καθώς ήταν αλληλένδετες με την κοινωνική θέση, αποτελούσαν προνόμιο των λίγων, με αποτέλεσμα να επικρατεί εκτεταμένος αναλφαβητισμός ανάμεσα στα φτωχότερα κοινωνικά στρώματα. Ο Paulo Freire, γεννημένος το 1921 στο Recife, μια από τις φτωχότερες και πιο υποανάπτυκτες περιοχές της Βραζιλίας βίωσε εξ ολοκλήρου τις επιπτώσεις αυτών των ανισοτήτων. Η εμπειρία των παιδικών του χρόνων φαίνεται καθαρά στα λόγια του:

«Ηθελα πολύ να σπουδάσω, αλλά δεν μπορούσα, καθώς η οικονομική μας κατάσταση δεν το επέτρεπε. Προσπαθούσα να διαβάσω ή να παρακολουθήσω την τάξη, αλλά δεν καταλάβαινα τίποτα λόγω της πείνας μου. Δεν ήμουν χαζός. Δεν ήταν έλλειψη ενδιαφέροντος. Η κοινωνική μου κατάσταση δεν μου επέτρεπε να έχω μόρφωση. Η εμπειρία μου έδειξε για άλλη μια φορά τη σχέση μεταξύ κοινωνικής τάξης και γνώσης»⁸.

Ο Paulo Freire αναδεικνύει με τον πιο σαφή τρόπο πώς οι οικονομικές δυσκολίες και η πείνα λειτουργούσαν ως περιορισμοί στη διαδικασία της μάθησης και της προσωπικής ανάπτυξης.

Παράλληλα, οι δυσχέρειες της πολιτικής αστάθειας και των οικονομικών δυσκολιών της δεκαετίας του 1930, που επηρέασαν σημαντικά το μικροαστικό του περιβάλλον διαμόρφωσαν μέσα του ένα ακλόνητο αίσθημα αλληλεγγύης και ενίσχυσαν την αποφασιστικότητά του να αγωνιστεί για την κοινωνική δικαιοσύνη μέσω της εκπαίδευσης. Συνδέθηκε στενά με τις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, ιδιαίτερα αυτές των εργατικών και των αγροτών και ανέπτυξε μια συνειδητή δέσμευση να εργαστεί και προς την βελτίωση των συνθηκών ζωής των περιθωριοποιημένων ανθρώπων⁹.

Η προσέγγισή του στο φαινόμενο του αναλφαβητισμού ήταν ριζοσπαστικά διαφορετική. Ο Paulo Freire απέφυγε την παραδοσιακή, μηχανική διδασκαλία λέξεων και φράσεων, αλλά εστίασε στη συνειδητοποίηση των συνθηκών που διαμόρφωναν τη ζωή των μαθητών του. Ο αναλφαβητισμός για εκείνον δεν ήταν απλώς η έλλειψη της ικανότητας γραφής και ανάγνωσης, αλλά λειτουργούσε ως μια συμβολική ένδειξη κοινωνικής καταπίεσης και περιορισμού με πραγματικές επιπτώσεις, όπως ήταν ο αποκλεισμός του

⁷«Ο "οργανικός" διανοούμενος είναι αυτός που δεν είναι απλώς θεωρητικός ή φιλόσοφος αλλά είναι στενά συνδεδεμένος με μια συγκεκριμένη κοινωνική τάξη, ο οποίος βοηθά να διατυπώσει τις ιδέες και τα συμφέροντα αυτής της τάξης και ο οποίος διαδραματίζει ηγετικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοσμοθεωρίας της τάξης.»

Antonio Gramsci, *Selections from the Prison Notebooks*, ed. and trans. Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith (New York: International Publishers, 1971), 5-6.

⁸Paulo Freire and Ira Shor, *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education* (South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1987), 40.

⁹Peter Roberts, "Paulo Freire and Utopian Education," *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 37, no. 5 (2015): 378.

αναλφάβητου πληθυσμού από τη συμμετοχή σε δημοκρατικές διαδικασίες¹⁰. Για τον Freire, η αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού συνδέεται άμεσα με την κοινωνική δικαιοσύνη και τον ανθρωπισμό συνολικά.

Εκείνη την εποχή, η χώρα βρισκόταν τότε σε κατάσταση έντονης πολιτικής αστάθειας. Η ανατροπή της δημοκρατικά εκλεγμένης κυβέρνησης του 1964, τα επαναλαμβανόμενα πραξικοπήματα και οι συνεχόμενες παρεμβάσεις του στρατού της δεκαετίας 1960-1970 προκάλεσαν ένα κλίμα αβεβαιότητας, περιορίζοντας τις πολιτικές ελευθερίες των ανθρώπων και οξύνοντας ακόμη περισσότερο τις κοινωνικές ανισότητες. Οι εν λόγω καταστάσεις εδραίωσαν την ανάγκη για ενεργό πολιτική δράση και κριτική σκέψη. Σε αυτό το περιβάλλον, ο Paulo Freire βρέθηκε στο επίκεντρο σημαντικών κοινωνικών και εκπαιδευτικών εξελίξεων.

Η σύντομη φυλάκιση του, η αυτοεξορία του σε διάφορες χώρες της Λατινικής Αμερικής και της Αφρικής, εξαιτίας των αντιστασιακών και φιλελεύθερων θέσεων του, καθώς και η γραφή του μανιφέστο του "Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου" αποτυπώνουν ξεκάθαρα την καταπίεση αλλά και τους κινδύνους με τους οποίους βρίσκονταν αντιμέτωποι όσοι υπερασπίζονταν και πάλευαν για τη δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη¹¹.

Όπως γράφουν οι McLaren και Giroux, ο Freire, μέσα από τη δράση και τη σκέψη του, κατέστη μια παγκόσμια φιγούρα που ενσάρκωνε το πνεύμα της εποχής του. Η επιρροή του, επέτρεψε σε ανθρώπους ανεξαρτήτως φυλής, φύλου και τάξης, να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη για απελευθέρωση από τα ιστορικά κατεστημένα, να αναγνωρίσουν τις αδυναμίες αλλά και τις δυνατότητές τους και να αντλήσουν δύναμη από αυτές, ώστε να δράσουν ως φορείς κοινωνικής αλλαγής¹².

Ο συνδυασμός αυτής της ιστορικής και κοινωνικής πραγματικότητας με τη βιωμένη εμπειρία του Paulo Freire, διαμόρφωσε την πεποίθησή του ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να είναι ουδέτερη¹³. Για τον ίδιο, η παιδαγωγική οφείλει να βασίζεται στον αληθινό ανθρωπισμό, όπου ενισχύει τη κριτική σκέψη των καταπιεσμένων και δημιουργεί πίστη απέναντι στην ενεργό συλλογική δράση.

¹⁰Peter Roberts "Paulo Freire and Utopian Education," *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 37, no. 5 (2015): 378.; Θεόφραστος Γέρου, «Εισαγωγή», στο Πάουλο Φρέιρε, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 13.

¹¹Peter Roberts, "Paulo Freire and Utopian Education," *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 37, no. 5 (2015): 376.

¹²Henry A. Giroux and Peter L. McLaren, foreword to *Reading Paulo Freire: His Life and Work*, by Moacir Gadotti, trans. John Milton (Albany, NY: State University of New York Press, 1994), 13.

¹³Ira Shor, *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change* (Chicago: University of Chicago Press, 1992), 12.

1.2:ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΕΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΡΡΟΕΣ
ΣΤΟΝ ΣΤΟΧΑΣΜΟ ΤΟΥ PAULO FREIRE:

Ο Paulo Freire αναπτύσσοντας την εκπαιδευτική του θεωρία δημιουργεί ένα πολυεπίπεδο φιλοσοφικό σύμπαν, το οποίο συναποτελείται από ένα ευρύ φάσμα φιλοσοφικών, πολιτικών και κοινωνικών επιρροών. Προσεγγίζει την πραγματικότητα και τον κόσμο μέσω μιας κριτικής, διαλεκτικής και απελευθερωτικής φιλοσοφίας, συνδυάζοντας με ιδιαίτερη δεξιοτεχνία στοιχεία από την υπαρξιστική σκέψη, τη φαινομενολογία, τη μαρξιστική ανάλυση, αλλά και από την απελευθερωτική θεολογία.

Οι επιρροές αυτές δεν λειτουργούν βέβαια μεμονωμένα και απομονωμένα. Αντιθέτως, ενσωματώνονται και διαμορφώνονται ως αλληλοσυμπληρούμενα στοιχεία που πλαισιώνουν μια πολυδιάστατη θεωρία, με σκοπό την ανάπτυξη μιας προσέγγισης της εκπαίδευσης η οποία βλέπει την παιδαγωγική πράξη ως μέσο κοινωνικού μετασχηματισμού.

Το έργο του εμπνέεται από υπαρξιστές φιλοσόφους, όπως ο Jean-Paul Sartre και ο Martin Buber. Ο Freire εντάσσει στο στοχασμό του βασικές αρχές του υπαρξισμού, όπως την αυθεντικότητα και την αυτοσυνειδησία, την προσωπική ευθύνη για την μεταβολή της πραγματικότητας, καθώς και την κατανόηση της υπαρξιακής φύσης της καταπίεσης και της ελευθερίας. Η σύνδεση του με τους υπαρξιστές ωστόσο, γίνεται με έναν ριζοσπαστικά κοινωνικό προσανατολισμό, καθώς απομακρύνεται από την "κλασική" ιδέα της ατομικής ευθύνης για ελευθερία που εξαγγέλλει ο υπαρξισμός, αφού για τον ίδιο η πάλη προς την ελευθερία είναι μια πράξη αλληλεγγύης και συλλογικής απελευθέρωσης.

Για τους παραδοσιακούς υπαρξιστές, η ύπαρξη προηγείται της ουσίας. Όπως το διατυπώνει ο J.P. Sartre:¹⁴ «Ο άνθρωπος πρώτα υπάρχει, συναντά τον εαυτό του, αναδύεται στον κόσμο – και ορίζεται μετά». Δεν υπάρχει κάποιος απόλυτα προκαθορισμένος σκοπός ή ανθρώπινη φύση, αλλά ο άνθρωπος έχει την ευθύνη να καθορίζει την ταυτότητά του μέσα από τις ενέργειες του. Ο Paulo Freire, αν και επηρεασμένος από την υπαρξιστική σκέψη διαφοροποιείται από αυτήν σε ένα κείμενο σημείο σχετικά με τον προκαθορισμένο σκοπό της ανθρώπινης ύπαρξης και θεωρεί ως ιστορική αποστολή και οντολογικό προορισμό του ανθρώπου τον εξανθρωπισμό του¹⁵. Για τον Freire η πορεία αυτή του ανθρώπου δεν είναι ωστόσο ούτε γραμμική, ούτε αποσπασμένη από το ιστορικό και κοινωνικό της πλαίσιο.

Ο Freire αναγνώρισε τη σημασία του ιστορικού πλαισίου απορρίπτοντας όμως την ιδέα μιας «προκαθορισμένης» ιστορικής εξέλιξης, σύμφωνα με την οποία η εξέλιξη των ανθρώπων καθορίζεται από αντικειμενικούς ιστορικούς νόμους και ακολουθεί μια νομοτελειακή πορεία. Η ανθρώπινη ύπαρξη είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το ιστορικό της πλαίσιο, αφού ο άνθρωπος γεννιέται και δρα μέσα σε αυτό. Ωστόσο, τόνισε ότι «οι άνθρωποι ως ιστορικά, αυτοβιογραφικά "όντα για τον εαυτό τους" αναπτύσσονται μέσα στα πλαίσια του υπαρξιακού τους χρόνου, ποτέ έξω απ αυτόν»¹⁶, υποδηλώνοντας ότι, παρά την επιρροή των ιστορικών συνθηκών, το μέλλον δεν είναι απόλυτα προκαθορισμένο. Αντιθέτως, «οι άνθρωποι μπορούν να

¹⁴Zan-Πολ Σαρτρ, *Ο υπαρξισμός είναι ένας ανθρωπισμός*, μετάφραση Αντώνης Χατζημυσιής (Αθήνα: Εκδόσεις Δάμα, 2019), 29.

¹⁵Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 82.

¹⁶Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 198.

τριδιαστατοποιούν το χρόνο-σε παρελθόν, παρόν και μέλλον»¹⁷-, αποκτώντας τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν τη θέση τους στο χρόνο, διαμορφώνοντας μια πιο σφαιρική αντίληψη της ιστορικότητάς τους, γεγονός που θα τους επιτρέψει να δράσουν ως ενεργά Υποκείμενα. Μια πραγματικότητα που διαμορφώνει και αλληλο συσχετίζει τον χρόνο, τον χώρο και τα γεγονότα¹⁸, η οποία όμως δεν μπορεί να λειτουργεί ως σύστημα χωρίς να λαμβάνει υπόψη της τους ανθρώπους ως συνδημιουργούς της ιστορίας τους. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Paulo Freire, «υπάρχει μόνο η ιστορία των ανθρώπων, φτιαγμένη από τους ανθρώπους και ιστορία που με την σειρά της φτιάχνει τους ανθρώπους. Μόνο όταν αφαιρείται από τις πλειοψηφίες το δικαίωμα να συμμετέχουν στην ιστορία ως Υποκείμενα αυτές δυναστεύονται και αλλοτριώνονται»¹⁹, αναδεικνύοντας έτσι, ως προϋποθέσεις της ανθρώπινης αυθεντικότητας την υπαρξιακή διάσταση της ελευθερίας και την ιστορική δράση.

Ο Freire εμπνέεται βαθιά από τον διαλεκτικό ιστορικισμό και αναπτύσσει μια ριζοσπαστική παραλλαγή του, ενσωματώνοντας μαρξιστικά στοιχεία σε ένα παιδαγωγικό και ηθικο-πολιτικό πλαίσιο, δίχως να υιοθετεί μια νομοτελειακή πορεία ως συνέπεια γραμμικών ιστορικών αναγκαιοτήτων²⁰. Συνθέτει έτσι δημιουργικά τη μαρξιστική ανάλυση, την υπαρξιστική προσέγγιση της εμπειρίας και την φαινομενολογική αντίληψη του χρόνου, επανοηματοδοτώντας τον ιστορικό χρόνο ως πεδίο απελευθέρωσης, ελπίδας και συλλογικού γίγνεσθαι.

Η ικανότητα αντίληψης του χρόνου ως μια τριπλή χρονική δομή συνδέεται με την υπαρξιακή θέση, σύμφωνα με την οποία η συνείδηση του ανθρώπου δεν είναι ποτέ περιορισμένη στο τώρα, αλλά επεκτείνεται συνεχώς προς το μέλλον²¹, όχι ως ένα σύνολο οντολογικά σταθερών στιγμών, αλλά ως «δομημένες στιγμές καταγωγικής σύνθεσης²²», ως μια ροή με εννοιολογική και βιωμένη σημασία. Ο J.P. Sartre επισημαίνει ότι «το μέλλον δεν είναι, δυνατοποιείται. Το μέλλον είναι η διαρκής δυνατοποίηση των πιθανοτήτων ως νόημα του παρόντος Δι'εαυτόν»²³. Σε αυτό το πλαίσιο, ο Paulo Freire υπογραμμίζει ότι «η Ιστορία είναι χρόνος γεμάτος με πιθανότητες και όχι αμετάκλητα προκαθορισμένος-ότι το μέλλον είναι προβληματικό και όχι ήδη αποφασισμένο, μοιρολατρικά»²⁴, ενισχύοντας την ιδέα ότι ο ιστορικός χρόνος και η ανθρώπινη δράση είναι δυναμικές έννοιες αλλαγής και εξέλιξης. Η συλλογιστική αυτή πορεία για την χρονικότητα και τη μελλοντοποίηση των πιθανοτήτων σε συνδυασμό με την έννοια της ελπίδας φαίνεται ότι άσκησε επιρροή στη διαμόρφωση της σκέψης του Paulo Freire σε αυτό που αργότερα θα ονομαζόταν επαναστατική ουτοπία, καθώς όπως ο Gustavo Gutierrez εύστοχα επισημαίνει, η ουτοπία με την σειρά της κατευθύνεται προς τα εμπρός, ως μια προβολή προς το μέλλον, λειτουργώντας ως ένα όραμα που

¹⁷Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 119.

¹⁸César Augusto Rossatto, *Engaging Paulo Freire's Pedagogy of Possibility: From Blind to Transformative Optimism* (Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2005), 24.

¹⁹Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 160.

²⁰Karl Marx, *A Contribution to the Critique of Political Economy*, trans. S.W. Ryazanskaya (Moscow: Progress Publishers, 1977), 2.

²¹Zav-Πολ Σαρτρ, *Το Είναι και το Μηδέν*, μετάφραση Κωστής Παπαγιώργης (Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 1985), 205.

²²Zav-Πολ Σαρτρ, *Το Είναι και το Μηδέν*, μετάφραση Κωστής Παπαγιώργης (Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 1985), 178.

²³Zav-Πολ Σαρτρ, *Το Είναι και το Μηδέν*, μετάφραση Κωστής Παπαγιώργης (Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 1985), 205.

²⁴Paulo Freire, *Letters to Christina* (New York: Routledge, 1996), 21.

εμπνέει και κινητοποιεί την ιστορική εξέλιξη²⁵, αναδεικνύοντας τον μελλοντικά κατευθυνόμενο χαρακτήρα της ουτοπίας.

Ο Freire βλέπει την ελπίδα όχι απλώς ως ένα συναίσθημα, αλλά ως μια θεμελιώδη οντολογική αναγκαιότητα. Για εκείνον, η ελπίδα δεν είναι ουδέτερη και λειτουργεί ως ο υπαρξιακός πυρήνας που καθιστά νοητή τη δράση και τον μετασχηματισμό, μέσω της πίστης στην αλλαγή και τη δικαιοσύνη, περιλαμβάνοντας εσωτερικά ένα κάλεσμα προς την αυθεντική ύπαρξη και την ανάληψη ευθυνών. Η αντίληψη του Paulo Freire για την ελπίδα, την ανθρώπινη ύπαρξη και τον ιστορικό χρόνο φαίνεται να συνομιλεί στενά με τη φαινομενολογική έννοια του «ζωντανού παρόντος»²⁶, όπως διατυπώνεται από τον Edmund Husserl, καθώς και οι δύο αντιμετωπίζουν τον παρόντα χρόνο ως μια δυναμική συνείδηση που ενσωματώνει τη μνήμη του παρελθόντος και την ανάγκη προβολής προς το μέλλον. Όχι ως αντικειμενική αλληλουχία στιγμών, ούτε ως απλό χρόνο παρατήρησης, αλλά ως ένα υπαρξιακό, βιωματικό πεδίο.

Με τη σειρά του, ο Paulo Freire υποστηρίζει ότι «η γνώση γεννιέται μόνο με την ανακάλυψη και την επαναανακάλυψη, κι αυτή πετυχαίνεται μόνο μέσω της [...] αναζήτησης που κάνουν οι άνθρωποι στον κόσμο, μαζί με τον κόσμο και ο ένας με τον άλλο»²⁷. Η γνώση είναι δηλαδή, μια κοινωνική πράξη που δημιουργείται μέσα από την συμμετοχική αναζήτηση της αλήθειας και χτίζεται συλλογικά, από τα κάτω προς τα πάνω και όχι αντίθετα. Χτίζεται μέσα από τον διάλογο και την εμπειρία, γιατί ο Paulo Freire πίστευε ότι «μέσα από την επικοινωνία ο άνθρωπος δημιουργεί τον εαυτό του»²⁸, χωρίς να είναι ως τελικός στόχος η απόλυτη γνώση, παρά η συνειδητοποίηση και η ενδυνάμωση.

Επιπλέον, η γνώση που αποκτάται μέσω της δράσης και της βιωματικής διαδικασίας επιτρέπει τους ανθρώπους να κατανοήσουν, να αμφισβητήσουν, να ερευνήσουν και να νοηματοδοτήσουν την άμεση πραγματικότητά τους, μεταμορφώνοντας την σε μια πράξη απελευθέρωσης και ένα εργαλείο χειραφέτησης.

Ταυτόχρονα, ο Paulo Freire επισημαίνει ότι η παιδαγωγική πρέπει να στηρίζεται στην πραγματικότητα των καταπιεσμένων, στη γλώσσα και την κουλτούρα τους, στον κόσμο που ζουν και κατανοούν²⁹-χαρακτηριστικά που ενυπάρχουν σε αξιοσημείωτη εγγύτητα με την χουρσελιανή έννοια «Lebenswelt»³⁰, του βιωμένου κόσμου, δηλαδή του κοινού πλαισίου μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι ανθρώπινες εμπειρίες και νοηματοδοτήσεις.

Όλη αυτή η διαδικασία που περιγράφει ο Paulo Freire-της συλλογικής αναζήτησης, της κοινής κατασκευής νοήματος και του μοιράσματος εμπειριών-, φαίνεται να συνδέεται άρρηκτα με την έννοια της

²⁵Gustavo Gutiérrez, *A Theology of Liberation: History, Politics, and Salvation* (Maryknoll, NY: Orbis Books, 1988), 136.

²⁶Edmund Husserl, *On the Phenomenology of the Consciousness of Internal Time (1893-1917)*, trans. John Barnett Brough (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1991), 32-50, ο όρος *living present* νοείται ως η συνεχής ροή του παρόντος, η άμεση εμπειρία του «τώρα» που βιώνει η συνείδηση.

²⁷Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 78.

²⁸Θεόφραστος Γέρου, «Εισαγωγή», στο Πάουλο Φρέιρε, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 10-11.

²⁹Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 113.

³⁰Dan Zahavi, *Husserl's Phenomenology* (Stanford, CA: Stanford University Press, 2003), 125-133. Για περαιτέρω ανάλυση και αναζήτηση του όρου *Lebenswelt*, όπου εξετάζεται η σχέση του όρου με τις κεντρικές έννοιες της φαινομενολογίας του Edmund Husserl.

δια-υποκειμενικότητας, αν και δεν διατυπώνεται ρητά από τον ίδιο, όπως αυτή νοείται από την φαινομενολογική και διαλογική παράδοση.

Ο Edmund Husserl ορίζει την δια-υποκειμενικότητα ως απαραίτητη προϋπόθεση για την προσέγγιση της γνώσης τόσο του εαυτού όσο και του άλλου, υποστηρίζοντας πως η υποκειμενικότητα και η συνείδηση του εαυτού δεν υφίσταται απομονωμένα, αλλά συντίθενται από την εμπειρία του Άλλου και είναι πάντα εν μέρει κοινωνικές³¹. Αυτό ακριβώς αποτελεί και τον πυρήνα της δια-υποκειμενικότητας. Παρότι ο Paulo Freire και ο Edmund Husserl προέρχονται από διαφορετικά φιλοσοφικά και ιστορικά πλαίσια, συγκλίνουν στην αντίληψη ότι τόσο η γνώση όσο και η συνείδηση της ανθρώπινης ύπαρξης αποκτούν νόημα και αναγνωρίζονται μέσα από τις σχέσεις.

Σε αντίστοιχο πλαίσιο, για τον Martin Buber η δια-υποκειμενική σχέση αποτελεί μια υπαρξιακή συνθήκη του «Εγώ-Εσύ», που ενέχει ηθική βαρύτητα, καθώς βασίζεται στην ιδέα της γνήσιας και αυθεντικής επικοινωνίας και όχι στην αντικειμενοποίηση του άλλου, όπως συμβαίνει στη σχέση «Εγώ-Αυτό»³². Παράλληλα, ο Paulo Freire τονίζει ότι δεν νοείται η ανθρώπινη πραγματικότητα χωρίς την ηθική της διάσταση, καθώς δεν πρόκειται για μια στατική οντολογική συνθήκη, αλλά για μια συνεχή διαδικασία διαμόρφωσης μέσα από αυτές τις κρίσεις, τις επιλογές και τις παρεμβάσεις, γιατί «η συνθήκη του γίνεσθαι είναι η συνθήκη του είναι»³³ και αυτό αποτελεί την ουσία της ηθικής συνείδησης. Επηρεασμένος και από τις βασικές αρχές της Θεολογίας της Απελευθέρωσης —όπου αναγνωρίζεται η ύπαρξη καταπιεστικών δομών, τίθεται στο επίκεντρο η ανθρώπινη αξιοπρέπεια και, κυρίως, η διαδικασία της ανθρωποποίησης, ενώ παράλληλα υπογραμμίζεται η σημασία της ορθοπραξίας³⁴, ο Freire επισημαίνει ότι οι αγώνες για κοινωνική δικαιοσύνη ενάντια στην καταπίεση δεν είναι μόνο πολιτικοί ή οικονομικοί, αλλά έχουν και μια βαθύτερη πνευματική και ανθρώπινη διάσταση.

Σε αυτό το πλαίσιο, η σκέψη του διατηρεί μια γόνιμη σχέση με την θεολογία αυτή, χωρίς όμως να ταυτίζεται με την θρησκευτική της διάσταση ή να θεμελιώνεται σε μεταφυσικές παραδοχές. Όπως τονίζει ο Stanley Aronowitz, «η παιδαγωγική του Paulo Freire μπορεί να ιδωθεί ως μια κοσμική θεολογία της απελευθέρωσης»³⁵—μια μη θρησκευτική θεώρηση που διατηρεί τη βαθιά ηθική ένταση της πίστης και της λύτρωσης, δίχως υπερβατικές αναφορές. Παρότι ο Paulo Freire υπήρξε βαθιά θρησκευόμενος, με σαφείς επιρροές από τον χριστιανισμό, σε αυτό το πλαίσιο η “λύτρωση” δεν αφορά τη σωτηρία της ψυχής σε έναν άλλο κόσμο, αλλά την κοινωνική και ιστορική χειραφέτηση. Προϋποθέτει πίστη στον άνθρωπο και όχι σε ένα θεό, κι αυτή η πίστη αποτελεί, για τον Freire, την κινητήρια δύναμη κάθε μετασχηματίζουσας πράξης. Όπως ο φτωχός και ο αποκλεισμένος γίνονται το

³¹Edmund Husserl, *Cartesian Meditations: An Introduction to Phenomenology* (The Hague: Martinus Nijhoff, 1982), 91-96.

³²Martin Buber, *I and Thou*, trans. R.G. Smith (New York: Charles Scribner's Sons, 1958), 24-27. Για περαιτέρω ανάλυση των εννοιών “Εγώ-Εσύ” και “Εγώ-Αυτό”, βλ. το πρώτο μέρος του έργου.

³³Paulo Freire, *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*, trans. Patrick Clarke (Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, 2000), 39.

³⁴Βλ. Gustavo Gutiérrez, *A Theology of Liberation: History, Politics, and Salvation* (Maryknoll, NY: Orbis Books, 1988). Ιδίως για τις θεμελιώδεις αρχές της θεολογίας της απελευθέρωσης.

³⁵Stanley Aronowitz, “Paulo Freire's Radical Democratic Humanism,” in *Paulo Freire: A Critical Encounter*, ed. Peter McLaren and Peter Leonard (London: Routledge, 1993), 12.

Εσύ του υποκειμένου, έτσι και η ελευθερία και η γνώση δεν μπορούν να νοηθούν εκτός της σχέσης με τον Άλλο.

Αντίστοιχα με τη γνώση, και η ελευθερία για τον Paulo Freire απαιτεί τις ίδιες διαδικασίες. Δεν είναι δεδομένη, ούτε αποτελεί μια αφηρημένη ιδέα που μετατρέπεται σε μύθο, ως ιδανικό που υπάρχει έξω από τον άνθρωπο³⁶. Δεν παρέχεται, ούτε χαρίζεται, αλλά κατακτιέται μέσω της συλλογικής συνειδητής δράσης. Επομένως, για τους ανθρώπους η αναζήτηση της ίδια τους της ελευθερίας και η κατανόησή της μέσα από την εμπειρία και τον αγώνα τους αποτελεί βασική προϋπόθεση για να προσεγγίσουν την αυθεντική τους ελευθερία.

Η διαλεκτική φιλοσοφία του G.W.F.Hegel, οι ιδέες του οποίου αποτελούν τις βάσεις μιας ευρύτερης μεταφυσικής φιλοσοφίας της ιστορίας και της συνείδησης, προσέφερε το φιλοσοφικό υπόβαθρο, ώστε ο Paulo Freire να αναπτύξει τη θεωρία του για την καταπίεση και την πολύπλοκη σχέση ανάμεσα στον Καταπιεστή και τον Καταπιεσμένο³⁷. Ο Paulo Freire αντιλείμνει από τη χεγκελιανή σχέση του «Κυρίου και του Δούλου»³⁸, ταυτίζοντας αυτό που ο G.W.F.Hegel περιγράφει ως τη σύγκρουση μεταξύ δύο αυτοσυνειδησών και τη "μάχη" τους για αμοιβαία αναγνώριση³⁹. Τόσο για τον G.W.F.Hegel όσο και για τον Paulo Freire, η σύνδεση είναι εξαρχής αντιθετική και κρύβει μέσα της μια ασύμμετρη σχέση ισχύος που προκύπτει μέσω της σύγκρουσης⁴⁰. Αναγνωρίζουν και οι δύο ότι οι εξουσιαστικές σχέσεις λειτουργούν ταυτόχρονα και ως σχέσεις αλληλεξάρτησης αλλά και ως δυναμικών προοπτικών αναδιαμόρφωσης⁴¹. Ακολουθείται παρόμοια δομή ανάμεσα στη σκέψη και των δύο, αφού ο Κύριος/Καταπιεστής κυριαρχεί και ο Δούλος/Καταπιεζόμενος μαθαίνει να υποτάσσεται⁴². Δίνεται στον "υποτελή" ενεργός ρόλος για την πορεία προς την απελευθέρωσή του, αφού για τον G.W.Hegel ο Δούλος μπορεί να αποκτήσει αυτογνωσία και εσωτερική ελευθερία μέσω της εργασίας του, με σκοπό την αμοιβαία αναγνώριση και την υπέρβαση της πρωταρχικής κυριαρχικής τους σχέσης⁴³. Αντίστοιχα, έτσι και οι Καταπιεσμένοι μπορούν να αποκτήσουν συνείδηση της κατάστασής τους και να την ανατρέψουν μέσω του διαλόγου και της κριτικής συνειδητοποίησης⁴⁴.

Αυτό που ο Paulo Freire επιχειρεί, είναι να απογυμνώσει την έννοια της σχέσης Κυρίου-Δούλου και της πορείας της αυτοσυνείδησης προς την

³⁶Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 44.

³⁷Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 37-74.

³⁸John Holst, "Freirean Dialectics and Dialogue," *Adult Education Research Conference*, 2017, 4.

³⁹G.W.F.Hegel, *The Phenomenology of Spirit*, trans. Michael Inwood (Oxford: Oxford University Press, 2018), §182-185, 77.

⁴⁰Henry A. Giroux, *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning* (Granby: Bergin & Garvey, 1988), 109.; G.W.F.Hegel, *The Phenomenology of Spirit*, trans. Michael Inwood (Oxford: Oxford University Press, 2018), §191, 79.

⁴¹G.W.F.Hegel, *The Phenomenology of Spirit*, trans. Michael Inwood (Oxford: Oxford University Press, 2018), §521, 208.; Henry Giroux, introd., in *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*, by Paulo Freire, trans. Donald Macedo (Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, 1985), xvi.

⁴²G.W.F.Hegel, *The Phenomenology of Spirit*, trans. Michael Inwood (Oxford: Oxford University Press, 2018), §190-191, 79.; Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 47.

⁴³G.W.F.Hegel, *The Phenomenology of Spirit*, trans. Michael Inwood (Oxford: Oxford University Press, 2018), §195-196, 81.

⁴⁴Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 69-70.

ανάπτυξη του «Απόλυτου Πνεύματος» από το μεταφυσικό της πλαίσιο⁴⁵, να ερμηνεύσει τον αλληγορικό της ρόλο και να την ενσωματώσει στην δική του παιδαγωγική θεωρία, χωρίς να αποδεχτεί πλήρως το χεγκελιανό μεταφυσικό σύστημα⁴⁶. Η καταπίεση για τον ίδιο δεν είναι απλώς υπαρξιακή ή μεταφυσική, αλλά ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένη⁴⁷.

Το σχήμα του Κυρίου/Καταπιεστής-Δούλου/Καταπιεζόμενος αποδεικνύει ότι η απελευθέρωση είναι αμοιβαία και όχι μονόπλευρη: προϋποθέτει ότι η ελευθερία του ενός είναι και η ελευθερία του άλλου⁴⁸. Παρόλα αυτά και οι δύο διανοητές αναγνωρίζουν τον κίνδυνο της συντήρησης της συνθήκης της καταπίεσης εξαιτίας της εξάρτησης και της παθητικότητας, καθώς η σχέση είναι διχοτομική και οι δύο πλευρές απειλούνται από την έννοια της «πνευματικής αδράνειας»⁴⁹, η καθεμία βέβαια για τελείως διαφορετικούς λόγους και με εντελώς διαφορετικά σημεία εκκίνησης.

Ο Κύριος φαινομενικά κατέχει τη δύναμη και την εξουσία, γιατί ελέγχει τον δούλο. Είναι όμως, η ίδια αυτή δύναμη, που μπορεί να τον φυλακίσει σε μια παθητική εξουσία, καθώς δεν αναγκάζεται να εξελιχθεί πνευματικά. Έτσι, καταλήγει να γίνεται και ο ίδιος παθητικά εξαρτώμενος από τον δούλο του. Από την άλλη πλευρά η υλική και κοινωνική εξάρτηση του Δούλου, αλλά και η πλήρης παθητική υποταγή του στην εντολή και κυριαρχία του Κυρίου, αποφεύγοντας κάθε ενεργό δράση, δημιουργώντας μια ψευδεπίγραφη αίσθηση ασφάλειας, ή μια συνθήκη φόβου, παγιδεύει την συνείδησή του σε μια κατάσταση στασιμότητας και τον οδηγεί στη αφομοίωση της υποταγής ως εγγενές χαρακτηριστικό της ταυτότητάς του⁵⁰. Ο G.W.Hegel αντιλαμβάνεται την παθητικότητα του Δούλου στην καταπίεση και την υποταγή ως ένα φυσικό και προσωπικό επακόλουθο της εξουσίας, που υιοθετεί στη συνείδησή του⁵¹. Για τον Paulo Freire η παθητικότητα των Καταπιεσμένων δεν είναι μόνο μια προσωπική κατάσταση, αλλά διαμορφώνεται και αποτελεί προϊόν κοινωνικών συνθηκών και ιδεολογικών επιρροών.

Επηρεασμένος και από την μαρξιστική-αντιαποικιακή διαλεκτική του Frantz Fanon, ο Freire υιοθετεί την έννοια της εσωτερικευμένης καταπίεσης και της ανάγκης της αποαποικιοποίησης του νου και μετατροπή της δια-υποκειμενικότητας από μια σχέση κυριαρχίας σε σχέση αμοιβαίας αναγνώρισης⁵². Ο Fanon και ο Freire όμως φαίνεται να ακολουθούν διαφορετικούς δρόμους για την χειραφέτηση των καταπιεσμένων. Ο πρώτος θεωρεί τη βία και τον ένοπλο αγώνα ως αναγκαίο συστατικό για την ανατροπή της καταπιεστικής τάξης, ενώ ο Paulo Freire διατυπώνει ότι η βία ως πράξη πηγάζει από τη σκέψη των Καταπιεστών. Επομένως, «κάθε

⁴⁵J.Pouwels, "We Are in Need of Each Other: Paulo Freire and the Role of Contradiction in Liberation," *International Journal of Social Pedagogy* 7, no.1 (2019): 15. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v7.1.009>.

⁴⁶Peter Roberts, "Paulo Freire and Utopian Education," *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 37, no.5 (2015): 376-392, 379 <https://doi.org/10.1080/10714413.2015.1091256>.

⁴⁷Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*, trans. Donaldo Macedo (Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, 1985), 75.

⁴⁸G.W.F.Hegel, *The Phenomenology of Spirit*, trans. Michael Inwood (Oxford: Oxford University Press, 2018), §184, 77.

⁴⁹G.W.F.Hegel, *The Phenomenology of Spirit*, trans. Michael Inwood (Oxford: Oxford University Press, 2018), §196, 81.; Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 66.

⁵⁰G.W.F.Hegel, *The Phenomenology of Spirit*, trans. Michael Inwood (Oxford: Oxford University Press, 2018), §190-196, 79-81.

⁵¹Jean Hyppolite, *Genesis and Structure of Hegel's Phenomenology of Spirit*, ed. John Heckman (Evanston: Northwestern University Press, 1974), 173.

⁵²Frantz Fanon, *Black Skin, White Masks*, trans. Richard Philcox, Penguin Modern Classics (London: Penguin, 2008).

κίνημα που στοχεύει στην απελευθέρωση οφείλει να απορρίπτει όλες τις ιδεολογίες μέσω των οποίων λειτουργεί η παλιά καταπιεστική τάξη»⁵³.

Συνοψίζοντας, ο Paulo Freire, καταφέρνει να οικοδομήσει μια παιδαγωγική φιλοσοφία που υπερβαίνει τις επιμέρους φιλοσοφικές αφετηρίες του υπαρξισμού, της φαινομενολογίας, του μαρξισμού, της θεολογίας της απελευθέρωσης και του διαλεκτικού στοχασμού. Αποφεύγει τη δογματική αιχμαλωσία σε κάποια συγκεκριμένη φιλοσοφική παράδοση, αλλά προσπαθεί να αναδείξει και να συνδέσει δημιουργικά τη ταυτότητα του ανθρώπου ως καθολικού όντος, ικανού να υπάρξει ενεργά ως ένα ιστορικό, ηθικό και κυρίως συλλογικό υποκείμενο.

Όλες αυτές οι επιρροές συγκρότησαν το φιλοσοφικό υπόβαθρο του βραζιλιάνου παιδαγωγού και τον οδήγησαν στο να αντιμετωπίσει την εκπαίδευση ως μια πράξη απελευθέρωσης, ελπίδας και κοινωνικής δικαιοσύνης. Ως εκ τούτου, δημιουργεί μια παιδαγωγική θεωρία που μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για σύγχρονους διαλόγους με κριτικές και μεταδομιστικές θεωρήσεις—όπως η queer θεωρία—οι οποίες, όπως ο ίδιος, στοχεύουν στην αποδόμηση της "κανονικότητας" και αναζητούν να δημιουργήσουν χώρους για νέες και απελευθερωμένες φωνές.

⁵³Lj Zaphan Lamboloto, "Paulo Freire and Frantz Fanon: Two Faces of Emancipation," *International Journal of Research and Innovation in Social Science* 8, no. 4 (2024): 588–589, <https://doi.org/10.47772/ijriss.2024.804045>.

1.3:ΚΑΤΑΠΙΕΣΜΕΝΟΙ ΚΑΙ ΚΑΤΑΠΙΕΣΤΕΣ:ΑΝΘΡΩΠΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΙΔΕΑ ΤΗΣ
ΕΠΑΝΑΣΤΑΤΙΚΗΣ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗΣ:

Για όσους επιμένουν να αντιστέκονται στη στενή οπτική του νεοφιλελευθερισμού, η οποία στην πραγματικότητα απορρίπτει τις ουτοπικές φιλοδοξίες και τα οράματα για ένα καλύτερο μέλλον, ο όρος «καταπιεσμένος» εξακολουθεί να διατηρεί το νόημά του. Ιδιαίτερα για όσους παραμένουν προσηλωμένοι στην πεποίθηση ότι ένας διαφορετικός κόσμος είναι εφικτός, η έννοια αυτή παραμένει όχι μόνο επίκαιρη αλλά και φορτισμένη με ξεχωριστή σημασία. Η παιδαγωγική του Paulo Freire απέκτησε καθολικό νόημα μέσα από την εξέταση της σχέσης μεταξύ εκείνων που καταπιέζονται και αυτών που καταπιέζουν. Τι όμως ορίζει ως καταπίεση ο Freire, ποίους ως καταπιεσμένους και ποίους ως καταπιεστές;

Ο Freire αρχικά θεωρούσε ότι η καταπίεση είναι μια καθολική εμπειρία και ένα παγκόσμιο φαινόμενο, καθώς αποτελεί δομικό στοιχείο όλων των κοινωνιών που στηρίζονται σε κυριαρχικές σχέσεις⁵⁴.

Επιπλέον, προσέγγισε την έννοια του καταπιεσμένου κυρίως μέσα από την ταξική της διάσταση⁵⁵. Αυτή η μονοδιάστατη κατανόηση και προσέγγιση της καταπίεσης δεν ανέλυε όμως επαρκώς την διαθεματικότητα των εμπειριών καταπίεσης ως ανεξάρτητους άξονες, δηλαδή πως η εμπειρία της καταπίεσης διαφοροποιείται ανάλογα με τον συνδυασμό φύλου, φυλής, τάξης και σεξουαλικότητας, παράγοντες που επηρεάζουν τη δημιουργία και τη διαίωξη της καταπίεσης⁵⁶.

Αυτό αποτέλεσε και βασικό σημείο κριτικής που δέχτηκε αργότερα από διάφορες φεμινιστικές και αντι-αποικιοκρατικές αναγνώσεις⁵⁷.

Ωστόσο, μπορεί να πει κανείς ότι η απόρριψη της ιδέας ενός ενιαίου προσώπου τόσο του καταπιεστή, όσο και του καταπιεσμένου του επιτρέπει να αναγνωρίσει τη σημασία που έχει η πλαισιοθετημένη ανάλυση της κάθε περίπτωσης⁵⁸. Η αναγνώριση της πολυπλοκότητας της καταπίεσης συνδέεται άμεσα με την έννοια της «ασυγχρονίας της καταπίεσης⁵⁹», όπως την περιγράφει η Cameron McCarthy, καθώς η εμπειρία της καταπίεσης δεν βιώνεται πάντα με τον ίδιο τρόπο, ταυτόχρονα, γραμμικά ή με την ίδια ένταση για όλους τους άξονες. Ο καταπιεσμένος μπορεί να καταπιέζεται από τον δυνάστη του, αλλά ταυτόχρονα και ο ίδιος να είναι καταπιεστής μιας άλλης, πιο αδύναμης ομάδας.

Σε αυτό το σημείο όμως είναι ιδιαίτερα σημαντικό, να επισημανθεί η υπαρξιακή δυαδικότητα της ταυτότητας των καταπιεζόμενων, όπου

⁵⁴Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 29-74.

⁵⁵Paulo Freire, ed., *Mentoring the Mentor: A Critical Dialogue with Paulo Freire* (New York: Peter Lang, 1997), 309.

⁵⁶Peter McLaren and Colin Lankshear, eds., *Politics of Liberation: Paths from Freire* (New York and London: Routledge, 1994), 3.

⁵⁷Peter McLaren and Tadeu Silva, "Decentering Pedagogy: Critical Literacy, Resistance and the Politics of Memory," in *Paulo Freire: A Critical Encounter*, ed. Peter McLaren and Peter Leonard (New York and London: Routledge, 1993), 47-89;

K. Weiler, "Rereading Paulo Freire," in *Feminist Engagements: Reading, Resisting, and Revisioning Male Theorists in Education*, ed. K. Weiler (New York and London: Routledge, 2001), 67-87.

⁵⁸Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*, trans. Donald Macedo (Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, 1985), xii.

⁵⁹Peter McLaren and Tomaz Tadeu da Silva, "Decentering Pedagogy: Critical Literacy, Resistance and the Politics of Memory," in *Paulo Freire: A Critical Encounter*, ed. Peter McLaren and Peter Leonard (New York and London: Routledge, 1993), 67-68.

εσωτερικεύουν την εικόνα των καταπιεστών τους και αλλοτριώνονται από την δική τους συνείδηση και εμπειρία καθώς «όσο καιρό ζουν μέσα στη δυαδικότητα, όπου το να είσαι σημαίνει να είσαι σαν, και το να είσαι σαν σημαίνει να είσαι σαν τον δυνάστη, η συμβολή αυτή είναι αδύνατη»⁶⁰.

Η άρση των δυαδικών αντιφάσεων, πχ. καταπιεστή-καταπιεζόμενου, υποκειμένου-αντικειμένου, λόγου-σιωπής, όπως υποστηρίζει και ο Freire, θα «υπονόμευε την εξουσία της καταπίεσης και θα εξυπηρετούσε την υπόθεση της απελευθέρωσης»⁶¹, ενώ παράλληλα θα οδηγούσε στη λύτρωση της δίδυμης υποδούλωσης της σιωπής ως μορφή υποταγής και της βίας του μονολόγου⁶². Η διατήρηση αυτών των σχέσεων μπορεί να σημαίνει μόνο την περαιτέρω αναπαραγωγή της εξουσίας της καταπίεσης, καθώς «η καταπίεση είναι μια απάνθρωπη και απανθρωπίζουσα ολότητα που πλήττει τον καταπιεζόμενο και τον καταπιεστή»⁶³.

Έχοντας εσωτερικεύσει τις αξίες και την εικόνα του καταπιεστή, οι καταπιεσμένοι ταυτίζονται με τον δυνάστη τους και τείνουν να αναπαράξουν τους ίδιους ρόλους, μεταπλασσόμενοι σε υπο-καταπιεστές⁶⁴. Αναπτύσσουν μια «νεκροφιλική»⁶⁵ σχέση, όπως την περιγράφει ο Erich Fromm, όπου η συναισθηματική έλξη προς τον καταπιεστή τους και η προσκόλληση στον τρόπο ζωής του οδηγούν στην αναπαραγωγή του κύκλου της καταπίεσης⁶⁶. Δεν έχουν ως ιδανικό να γίνουν ελεύθεροι άνθρωποι, αλλά να είναι «άνθρωποι» με την έννοια που τους επιβάλλει το αφήγημα του καταπιεστή⁶⁷. Έχουν μάθει να «φιλοξενούν» συνεχώς τους ξενιστές τους, «υποφέροντας από τη διαρχία που έχει θρονιαστεί στο πιο μύχιο είναι τους»⁶⁸. Συχνά υιοθετούν την αρνητική εικόνα που έχει ο δυνάστης για αυτούς. Η αυτο-υποτίμηση και η στάση απάθειας που αναπτύσσουν αποτελεί όργανο εκμετάλλευσης και πλήρους υποταγής στα κυρίαρχα συστήματα⁶⁹.

Οι καταπιεσμένοι συχνά εκδηλώνουν τη βία τους οριζόντια, στραφόμενοι εναντίον των ομοίων τους, αντί να διοχετεύουν την «επιθετικότητά» τους προς τους πραγματικούς φορείς της καταπίεσης, μετατρέποντάς την σε μορφή αυτοκαταστροφικής συμπεριφοράς⁷⁰. Ο Paulo Freire επισημαίνει ότι στο δίπολο καταπιεστή-καταπιεσμένου υπάρχει μια ανισομερής δυναμική που η υπερτροφία της εξουσίας του πρώτου συνεπάγεται την ατροφία της αυτόνομης ύπαρξης του δεύτερου⁷¹. Ωστόσο, ο ίδιος πιστεύει ότι οι καταπιεσμένοι μπορούν να στραφούν προς έναν «βιοφιλικό»⁷² προσανατολισμό και να λειτουργήσουν ως απελευθερωτές του εαυτού τους και της

⁶⁰Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 46.

⁶¹Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 83.

⁶²Θεόφραστος Γέρου, «Εισαγωγή», στο Πάουλο Φρέιρε, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 21.

⁶³Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 44.

⁶⁴Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 42.

⁶⁵Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 85; Erich Fromm, *The Heart of Man* (New York: Harper & Row, 1964), 41, όπου ο όρος νεκροφιλία νοείται ως τη ψυχολογική τάση απομάκρυνσης του ανθρώπου από τη ζωή, τις σχέσεις και τη δημιουργικότητα.

⁶⁶Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 64.

⁶⁷Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 44.

⁶⁸Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 45.

⁶⁹Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 64, 66.

⁷⁰Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 63.

⁷¹Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 221.

⁷²Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 71, 85; Erich Fromm, *The Heart of Man* (New York: Harper & Row, 1964), 41, όπου ο όρος βιοφιλία νοείται ως η έμφυτη τάση και η αγάπη του ανθρώπου προς τη ζωή σε αντίθεση με νικηλιστικές στάσεις.

κοινωνίας. Αυτό αποτελεί τον ανθρωπιστικό και ιστορικό τους ρόλο⁷³, αλλά και την ουσία της απελευθερωτικής παιδαγωγικής του Paulo Freire.

Οι καταπιεστές σύμφωνα με τον Paulo Freire, δεν αποτελούν μια απρόσωπη ομάδα ανθρώπων, αλλά μια κοινωνική και οντολογική κατηγορία, που ορίζεται από τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές τους ως προς τους καταπιεσμένους. Η σχέση μεταξύ τους βασίζεται σε μια διαλεκτική αντίθεση που διαμορφώνει από κοινού τις συνειδήσεις και την ύπαρξη τους, καθώς η ταυτότητα τους συγκροτείται μέσω της σχέσης κυριαρχίας⁷⁴. Η συνείδηση τους τείνει να αντιμετωπίζει τα πάντα και όλους γύρω τους ως αντικείμενα κυριαρχίας, αποτελώντας μια μορφή σαδιστικής παρόρμησης⁷⁵. Για τους καταπιεστές η αντικειμενοποίηση της ύπαρξης των καταπιεσμένων είναι πιο σημαντικό από την αυθεντική έννοια του "να είσαι" γιατί αντιλαμβάνονται την "κατοχή" ως αυτοσκοπό⁷⁶, όπως επισημαίνει και ο Paulo Freire «οποιαδήποτε κατάσταση στην οποία μερικοί άνθρωποι εμποδίζουν άλλους, να ενημερωθούν, να συμμετέχουν στην αναζήτηση, είναι κατάσταση βίας. [...] Το να αλλοτριώνεις ανθρώπους από την ικανότητά τους να παίρνουν αποφάσεις σημαίνει να τους μετατρέπεις σε αντικείμενα»⁷⁷. Αυτό οδηγεί σε ταυτόχρονη εσωτερικευμένη απανθρωποποίηση και των δύο πλευρών, αλλά και στον φόβο της απώλειας της εξουσίας τους⁷⁸.

Θεμελιώδες χαρακτηριστικό της διατήρησης της κυριαρχίας τους αποτελεί η έλλειψη εμπιστοσύνης και η συνεχής υποτίμηση των φωνών και της κουλτούρας των καταπιεσμένων ομάδων, δικαιολογώντας τις πράξεις τους⁷⁹. Ο Paulo Freire ονομάζει «αντιδιαλογική δράση» το σύνολο των μεθόδων που χρησιμοποιούν οι καταπιεστές, όπως τη χειραγώγηση, το διαίρει και βασίλευε και την πολιτιστική εισβολή⁸⁰. Ο μονόλογος και η «κουλτούρα της σιωπής» προκύπτουν ως αναπόφευκτο αποτέλεσμα του ουσιοκρατισμού που χρησιμοποιείται ως εργαλείο εξουσίας για την απονομιμοποίηση και υποτίμηση των φωνών των περιθωριοποιημένων «Αλλων»⁸¹, όπως επισημαίνει και η bell hooks.

Ο Paulo Freire τόνισε ότι τα καταπιεσμένα υποκείμενα δεν έχουν μονάχα το ρόλο του θύματος της καταπίεσης. Αντιθέτως, σύμφωνα με τον Leonardo Boff, «αποτελούν ενεργά δημιουργά πολιτισμού και ιστορικά υποκείμενα που, με την κατάλληλη συνειδητοποίηση και οργάνωση, μπορούν να επιφέρουν ριζικές κοινωνικές αλλαγές»⁸², γιατί όπως αναφέρει ο E. Fromm «οι λέξεις έρχονται να πάρουν τη θέση των εμπειριών και των βιωμάτων μας». Όλες οι λέξεις αποκαλύπτουν ή κρύβουν κάτι, καθώς δεν μπορούν ποτέ να υπάρξουν ουδέτερες. Σύμφωνα με τις «πρωταρχικές λέξεις»⁸³ του M. Buber δεν

⁷³Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 41.

⁷⁴Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 42.

⁷⁵Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 60.

⁷⁶Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 58.

⁷⁷Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 96.

⁷⁸Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 59.

⁷⁹Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 63-65.

⁸⁰Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 173-206.

⁸¹bell hooks, *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black* (Boston: South End Press, 1989), όπως παρατίθεται στο Peter McLaren and Tomaz Tadeu da Silva, "Decentering Pedagogy: Critical Literacy, Resistance and the Politics of Memory," in Paulo Freire: A Critical Encounter, ed. Peter McLaren and Peter Leonard (New York and London: Routledge, 1993), 67-68.

⁸²Leonardo Boff, "Pedagogy of the Oppressed and Liberation Theology," in *40 Looks at the 40 Years of Pedagogy of the Oppressed*, ed. Moacir Gadotti, trans. Peter Lownds, 2017. (São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008), 16-17.

⁸³Martin Buber, *I and Thou*, trans. Ronald Gregor Smith (New York: Charles Scribner's Sons, 1958), 3.

πρόκειται για μια αδιάφορη δήλωση πραγμάτων ή απομνημόνευση αλλοτριωμένων λέξεων, ούτε απλών γλωσσικών εκφράσεων, αλλά για μια απαιτητική διαδικασία ονομάτισης και ανακάλυψης του κόσμου μας, για υπαρξιακές στάσεις που καθορίζουν το πώς σχετιζόμαστε με τους άλλους.

Κεντρική τοποθέτηση του Paulo Freire είναι ότι η εκπαίδευση αποτελεί πάντοτε μια πολιτική διαδικασία και δεν μπορεί να είναι ουδέτερη. Συνήθως χρησιμοποιείται ως εργαλείο της γνωσιακής βίας για να ενσωματώσει τις νέες γενιές στη λογική και τις αξίες του υπάρχοντος καταπιεστικού συστήματος, προωθώντας τη συμμόρφωση, κάποτε όμως μετατρέπεται σε μια πρακτική ελευθερίας, μέσα από την οποία οι άνθρωποι γίνονται «υπεύθυνα υποκείμενα»⁸⁴ και συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μετασχηματισμού του συστήματος που τους περιβάλλει. Η εκπαίδευση είναι κάτι πολύ περισσότερο από μια απλή διαδικασία μάθησης.

Προκύπτει συνεπώς το ερώτημα: «Ποια γνώση έχει την μεγαλύτερη αξία;»⁸⁵, όπως πολύ σωστά έθεσε ο Michael Apple—ένα ερώτημα το οποίο δεν μπορεί να ιδωθεί ξέχωρα από ένα άλλο ερώτημα: «Ποιανού η γνώση έχει την μεγαλύτερη αξία;». Ο Paulo Freire θα έθετε υπό συζήτηση το ότι η ίδια η διαδικασία της διατύπωσης του ερωτήματος αποκαλύπτει μια δυναμική εξουσίας, η οποία προνομιακά αναδεικνύει τη γνώση της κυρίαρχης κουλτούρας, ότι το ίδιο το ερώτημα δεν τίθεται με ουδέτερο τόνο, αλλά ότι είναι εγγενώς πολιτικό, καθώς οι επιλογές για το τι διδάσκεται αντανακλούν ιδεολογικές τάσεις και επιλογές. Το κεντρικό ερώτημα με βάση τη Φρεϊριανή προσέγγιση δεν είναι το ποια γνώση έχει αξία σε ένα αφηρημένο επίπεδο, αλλά το πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε χώρους, στους οποίους όλοι οι άνθρωποι μπορούν να ορίζουν, να μοιράζονται και να επιβεβαιώνουν τη γνώση που είναι ριζωμένη στις δικές τους πραγματικότητες; Ένα ερώτημα που μας οδηγεί στο πρωταρχικό ερώτημα: Πώς μπορεί η γνώση να εκδημοκρατιστεί;

Για τον Paulo Freire, η εκπαίδευση δεν είναι μια απλή μετάδοση γνώσης, αλλά μια ηθικο-πολιτική πράξη συν-κατανόησης του κόσμου, όπου η διαδικασία της μάθησης συνδέεται άμεσα με την κοινωνική δικαιοσύνη και την ενδυνάμωση των ατόμων. Σε αυτό το πλαίσιο, όπως επισημαίνει ο ίδιος, «όσοι υποστηρίζουν τη θέση μιας ουδέτερης παιδείας είναι εκείνοι που φοβούνται μην χάσουν τα προνόμιά τους»⁸⁶. Παράλληλα, ο Peter Jarvis υπενθυμίζει ότι «η απολιτικοποίηση της δια βίου διεργασίας της μάθησης—στη συγκεκριμένη περίπτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας— τείνει να είναι επικίνδυνη όταν το σύστημα μέσα στο οποίο λειτουργεί είναι ανήθικο»⁸⁷.

Ο φόβος της ελευθερίας διαπιστώνεται στη διαδικασία κατά την οποία κινδυνεύει η αποδόμηση του κυρίαρχου αφηγήματος που έχουν επιβάλει οι καταπιεστές. Ο Paulo Freire σε αυτό το σημείο τονίζει ότι αυτός ο φόβος βρίσκεται και στους δυνάστες, αν και σε διαφορετική φυσικά μορφή. «Οι καταπιεζόμενοι φοβούνται να ασπαστούν την ελευθερία. Οι δυνάστες

⁸⁴Ο Πάουλο Φρέιρε χρησιμοποιεί τον όρο «υπεύθυνα υποκείμενα» για να περιγράψει «εκείνους που έχουν τη δυνατότητα να γνωρίζουν και να δρουν, σε αντίθεση με τον όρο «αντικείμενα», που αναφέρεται σε εκείνους που απλώς γίνονται αντικείμενο γνώσης ή δέχονται παθητικά τις ενέργειες των άλλων.»

Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 30.

⁸⁵Michael W. Apple, *Education and Power*, 2nd ed., preface to the Classical Edition (New York: Routledge, 1995), 8.

⁸⁶Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 19.

⁸⁷Peter Jarvis, *"Paulo Freire, "στο Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων, επιμ. P. Jarvis, μετάφρ. Α. Θεωδορακάκου* (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007), 355-376.

φοβούνται μην χάσουν την ελευθερία να καταπιέζουν»⁸⁸. Σε αυτό το πλαίσιο, τόσο οι καταπιεσμένοι όσο και οι καταπιεστές παγιδεύονται σε μια διαστρεβλωμένη οντολογική κατάσταση και σε μια ψεύτικη πραγματικότητα. Οι πρώτοι, εσωτερικεύοντας τον αποκλεισμό τους και οι δεύτεροι, υιοθετώντας μια διάσταση ψεύτικης γενναιοψυχίας ως απόρροια του συμπλέγματος της ενοχής τους⁸⁹, όπως σωστά την περιγράφει ο Paulo Freire.

Αυτή κίβδηλη γενναιοψυχία, αυτός ο μεσσιανισμός, τον οποίο ο Paulo Freire χαρακτηρίζει ψεύτικο, δεν αποκαλύπτει άμεσα την πραγματική πρόθεση των καταπιεστών, η οποία είναι να «σώσουν τον εαυτό τους»⁹⁰. Η ψεύτικη γενναιοδωρία προς τους καταπιεσμένους λειτουργεί ως την πρακτική έκφραση και εργαλείο του πατερναλισμού των καταπιεστών, διατηρώντας την υπάρχουσα απανθρωπίζουσα τάξη πραγμάτων και «εξαγοράζοντας την ειρήνη για τον εαυτό τους»⁹¹. Η ύπαρξη αυτής της γενναιοδωρίας προϋποθέτει την διατήρηση της αδικίας. Αντίθετα, ο Paulo Freire δηλώνει ότι η «αληθινή γενναιοψυχία»⁹² και το αντίδοτο αυτής της συνθήκης βρίσκεται στον αγώνα για εξάλειψη της ανάγκης για ελεημοσύνη μέσω της «αγωγής του ανθρώπου»⁹³.

Ο ανθρωπισμός του Paulo Freire δεν είναι απλώς μια θεωρητική τοποθέτηση ή μια φιλοσοφική ή ηθική αρχή, αλλά αποτελεί μια βαθιά κριτική και έμπρακτη διαδικασία⁹⁴ που αντλεί τη δύναμή της από την πίστη και την αισιοδοξία του Paulo Freire στον άνθρωπο, με στόχο την εξανθρωποποίηση όλων των ανθρώπων⁹⁵. Σύμφωνα με τον ίδιο, «ο καταπιεζόμενος που αγωνίζεται να γίνει άνθρωπος, αφαιρεί από τον δυνάστη τη δύναμη να κυριαρχεί και να καταπιέζει, και έτσι αποκαθιστά στους δυνάστες την ανθρωπιά που είχαν χάσει κατά την άσκηση της καταπίεσης»⁹⁶. Επομένως, ο ανθρωπισμός είναι η πάλη για την ανάκτηση της χαμένης ανθρωπιάς, τόσο των καταπιεσμένων όσο και των καταπιεστών. Ο αληθινός ανθρωπισμός αρχίζει με την συνειδητοποίηση της θέσης των καταπιεσμένων μέσα στην απάνθρωπη πραγματικότητά τους και μέσω της κριτικής σκέψης και του διαλόγου⁹⁷.

Η απελευθέρωση δεν αποτελεί για τον Paulo Freire απλώς μια ανταλλαγή των ρόλων, αλλά πρόκειται για μια θεμελιώδη μεταμόρφωση των κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων. Οι καταπιεσμένοι απελευθερώνονται από την παθητικότητα και τον φόβο και οι καταπιεστές απελευθερώνονται από την απανθρωποποίηση της θέσης τους ως οι εξουσιαστές. Για τον Paulo Freire η έννοια της παιδείας ισούται με την έννοια της επανάστασης. Μιας βαθιά ανθρωπιστικής και υπαρξιακής επανάστασης που βρίσκεται μακριά από συνειρμικούς συλλογισμούς μιας βίαιης εξέγερσης.

Συνοψίζοντας, ο Paulo Freire στο έργο του προσπαθεί να εξηγήσει τελικά όχι μόνο πώς λειτουργεί η καταπίεση, αλλά και γιατί συνεχίζεται.

⁸⁸Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 43.

⁸⁹Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 179.

⁹⁰Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 179.

⁹¹Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 179.

⁹²Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 41.

⁹³Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 53.

⁹⁴Θεόφραστος Γέρου, «Εισαγωγή», στο Πάουλο Φρέιρε, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 14.

⁹⁵Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 39.

⁹⁶Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 56.

⁹⁷Θεόφραστος Γέρου, «Εισαγωγή», στο Πάουλο Φρέιρε, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 10.

1.4:ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ PAULO FREIRE:

Η παιδαγωγική θεωρία του Paulo Freire δομείται γύρω από ένα σύνολο αρχών που πηγάζουν από την αληθινή του αγάπη προς τους ανθρώπους και τη βαθιά πίστη του στη δυνατότητά τους να αναμορφώσουν δημιουργικά τον κόσμο τους για μια δικαιότερη κοινωνία. Όραμα του αποτέλεσε η δημιουργία μιας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, που από τη μια τοποθετεί στο επίκεντρο της δράσης της τους εκπαιδευόμενους ως ενεργά και ελεύθερα υποκείμενα, λαμβάνοντας υπόψη τις εμπειρίες τους και τα κοινωνικο-ιστορικά πλαίσια, ενώ παράλληλα στοχεύει να τους καταστήσει ικανούς «να διαβάσουν όχι μόνο τις “λέξεις” αλλά τον “κόσμο” τους, τη δική τους πραγματικότητα»⁹⁸. Στο πλαίσιο αυτό, η θεωρία του Paulo Freire στηρίζεται στις έννοιες της εκπαίδευσης ως μέσο κοινωνικο-πολιτικών αλλαγών, της «κριτικής συνειδητοποίησης», του διαλόγου και της διαλεκτικής ενότητας της θεωρίας με την πράξη, καθώς ο ίδιος τόνιζε ότι «η θεωρία χωρίς πράξη είναι απλός βερμπαλισμός, ενώ η πράξη χωρίς θεωρία είναι τυφλός ακτιβισμός»⁹⁹.

1.4.1:ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ:

Η κριτική συνειδητοποίηση αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της εκπαιδευτικής θεωρίας του Paulo Freire και πρόκειται για μια μετασχηματιστική διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι, κυρίως οι καταπιεσμένοι, μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται τις κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές αντιφάσεις, να αντιμάχονται και να αποκτούν κριτική επίγνωση πάνω στα καταπιεστικά στοιχεία της πραγματικότητάς τους¹⁰⁰. Η κριτική συνειδητοποίηση δεν λειτουργεί ως ατομική διαδικασία και σε μεμονωμένα άτομα, αλλά η πρόσκτησή της αποτελεί κοινωνική πράξη και αποτέλεσμα ενός συλλογικού αγώνα¹⁰¹. Η συνείδηση και οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές δομές λειτουργούν ως αλληλοεξαρτώμενοι μετασχηματιστικοί παράγοντες, καθώς όπως αναφέρει ο Moacir Gadotti υπάρχει μια άμεση διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη συνείδηση και την ιστορία¹⁰². Επομένως, η κριτική συνειδητοποίηση δεν υφίσταται έξω από τα ιστορικά δεδομένα ούτε από την πράξη μέσα στην οποία εκδηλώνεται. Για αυτό τον λόγο ο όρος της κριτικής συνειδητοποίησης μπορεί να ταυτιστεί και με την «ιστορική συνειδητοποίηση»¹⁰³.

⁹⁸Paulo Freire, *Πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, μτφ.Σ. Τσόμης (Αθήνα:Καστανιώτης, 1977), 61-63.

⁹⁹Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*, trans. Donald Macedo (Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, 1985), 11.

¹⁰⁰Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 29.

¹⁰¹Θεόφραστος Γέρου, «Εισαγωγή», στο Πάουλο Φρέιρε, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 18-19.

¹⁰²Moacir Gadotti, «Freire's Intellectual and Political Journey», in *The Wiley Handbook of Paulo Freire*, ed. Carlos Alberto Torres (Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 2019), 38.

¹⁰³Carlos Alberto Torres, «From the *Pedagogy of the Oppressed* to *A Luta Continua*: The Political Pedagogy of Paulo Freire», in *Paulo Freire: A Critical Encounter*, ed. Peter McLaren and Peter Leonard (New York and London: Routledge, 1993), 124-25.

Ο Paulo Freire καθιστά ξεκάθαρη τη στάση του στο διαχωρισμό της έννοια της κριτικής συνειδητοποίησης από μια «απλή» συνειδητοποίηση, όπως την περιγράφει ο Jean Piaget¹⁰⁴. Κατά τον Paulo Freire το «prise de conscience» υπηρετεί ένα ανολοκλήρωτο στάδιο στη διαδικασία της κριτικής συνειδητοποίησης, καθώς πρόκειται απλά για μια αυθόρμητη συνειδητή επίγνωση της πραγματικότητας και όχι ως ένα κριτικό φάσμα συνειδητοποίησης, όπου η ίδια η πραγματικότητα αναγνωρίζεται ως αντικείμενο γνώσης. Ακολούθως, ο Paulo Freire υπογραμμίζει ότι η κριτική συνειδητοποίηση συνεπάγεται δράση σε αντίθεση με την prise de conscience που δεν καταλήγει απαραίτητως σε αυτό¹⁰⁵.

Περιγράφει ότι η διαδικασία της κριτικής συνειδητοποίησης δομείται σε στάδια προκειμένου να φτιάσουν οι άνθρωποι στην ενεργή κατανόηση της πραγματικότητάς τους.

Το πρώτο στάδιο αποτελεί η «ημι-αδιαπέραστη συνείδηση¹⁰⁶» στην οποία η αντίληψη των καταπιεσμένων είναι περιορισμένη και «σχεδόν βυθισμένη» στην πραγματικότητα, εστιάζοντας κυρίως στην επιβίωση και την κάλυψη των βιολογικών τους αναγκών¹⁰⁷. Δεν είναι ικανοί να ερμηνεύσουν την κατάστασή τους πέρα από τα όρια της άμεσης βιωμένης εμπειρίας τους, καταλήγοντας να αποδίδουν την ανεπάρκεια τους ως «φυσική» και υιοθετώντας μια μοιρολατρική σχέση με τους καταπιεστές τους¹⁰⁸.

Το δεύτερο στάδιο ονομάζεται αφελής μεταβατική συνείδηση¹⁰⁹ [naïve transitive consciousness] και εμφανίζεται όταν η αντίληψη των ανθρώπων επεκτείνεται μέσω του φαινομένου της προσωρινής αποκοινωνικοποίησης¹¹⁰ [desocialization], όπως επισημαίνει η Ευαγγελία Περράκη. Στην ουσία αυτό συμβαίνει όταν οι μάζες βγαίνουν από τη σιωπή τους και αρχίζουν να αμφισβητούν την κυριαρχία. Να οπτικοποιούν την ανισότητα και να προκαλούν ρήγματα στην παραδοσιακή κοινωνική δομή. Σε αυτή τη συνθήκη ο αμετακίνητος χαρακτήρας της κοινωνίας υποχωρεί και εμφανίζονται οι έντονες αντιθέσεις που προηγουμένως δεν ήταν φανερές στην εξαρτημένη κοινωνία¹¹¹. Παρόλο που όλη αυτή η διαδικασία αποτελεί ένα βήμα προόδου από το προηγούμενο στάδιο συνειδητότητας, η συνείδηση τείνει να παραμένει αφελής και κυριαρχούμενη, καθώς διακατέχεται από μια νοσταλγία του παρελθόντος, υπερ-απλούστευση των συνθηκών και έναν ισχυρό προσανατολισμό προς τη μαζοποίηση, ενώ συνεχίζει να επικρατεί η απόδοση ευθυνών σε ατομικό επίπεδο¹¹².

¹⁰⁴Moacir Gadotti, "Freire's Intellectual and Political Journey," in *The Wiley Handbook of Paulo Freire*, ed. Carlos Alberto Torres (Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 2019), 38, όπου ο όρος *prise de conscience* είναι η μετατόπιση από το αθέατο στο φανερό και πρόκειται για μια σταδιακή αυτοσυνειδητοποίηση του ίδιου του νου.

¹⁰⁵Moacir Gadotti, "Freire's Intellectual and Political Journey," in *The Wiley Handbook of Paulo Freire*, ed. Carlos Alberto Torres (Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 2019), 38.

¹⁰⁶Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*, trans. Donald Macedo (Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, 1985), 75-76.

¹⁰⁷Paulo Freire, *Πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, μτφ. Σ. Τσάμης (Αθήνα: Καστανιώτης, 1977), 75-77.

¹⁰⁸Patricia Perry, *A Composition of Consciousness: Roads of Reflection from Freire and Elbow* (New York: Peter Lang, 2000), 25-26.

¹⁰⁹Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*, trans. Donald Macedo (Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, 1985), 77-79.

¹¹⁰Ευαγγελία Περράκη, «Η εκπαιδευτική θεωρία του Paulo Freire υπό το πρίσμα της φεμινιστικής παιδαγωγικής» (Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2007), 33.

¹¹¹Paulo Freire, *Πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*, μτφ. Σ. Τσάμης (Αθήνα: Καστανιώτης, 1977), 20.

¹¹²Ευαγγελία Περράκη, «Η εκπαιδευτική θεωρία του Paulo Freire υπό το πρίσμα της φεμινιστικής παιδαγωγικής» (Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2007), 35.

Το τελευταίο στάδιο είναι η κριτική συνειδητοποίηση, το οποίο αποτελεί και τον στόχο της παιδαγωγικής θεωρίας του Paulo Freire. Είναι το επίπεδο της «μέγιστης δυνατής συνείδησης¹¹³» και αναγνώρισης της μετασχηματιστικής ικανότητας των ανθρώπων. Ο Paulo Freire, θεωρώντας ότι είχε παρερμηνευτεί ο όρος της κριτικής συνειδητοποίησης, μελλοντικά θα απομακρυνθεί από αυτόν αλλά όχι από τη διαδικασία που ακολουθεί. Επαναδιαπραγματεύεται τη θεωρία του και καταλήγει να αντικαταστήσει τον όρο της κριτικής συνειδητοποίησης με τον όρο της «επαναστατικής συνειδητοποίησης¹¹⁴» διατηρώντας όμως τον ίδιο στόχο. Θεωρεί, περαιτέρω, μια ποιοτική διαφορά ανάμεσα στην επαναστατική και στην εξεγερμένη συνειδητοποίηση, με τη δράση να λειτουργεί ως αυτός ο διαφοροποιητικός παράγοντας¹¹⁵.

1.4.2: ΔΙΑΛΟΓΟΣ:

Ο διάλογος αποτελεί εγγενές στοιχείο της ανθρώπινης φύσης, καθώς μέσω αυτού οι άνθρωποι επικοινωνούν, επιδιώκοντας να αντιληφθούν τη θέση τους στην κοινωνία. Αποτελεί οντολογικό χαρακτηριστικό του ανθρώπου, καθώς ο άνθρωπος ορίζεται ως ον που συνδέεται με τους άλλους και μετασχηματίζει τον κόσμο γύρω του. Σύμφωνα με τον Paulo Freire, ο διάλογος είναι μια οριζόντια σχέση, που καλλιεργείται από αγάπη, ανθρωπιά, ελπίδα, πίστη και αυτοπεποίθηση¹¹⁶. Αποτελεί βασικό στοιχείο της επιστημολογίας του, εμπεριέχοντας δύο αλληλένδετες διαστάσεις: στοχασμό και πράξη¹¹⁷.

Η παιδεία με βάση τον διάλογο είναι συσκοπευτική, δηλαδή τόσο οι εκπαιδευόμενοι όσο οι εκπαιδευτικοί αποτελούν υποκείμενα με κοινό σκοπό, όχι μόνο στην προσπάθεια ανακάλυψης της πραγματικότητας και στην περαιτέρω κριτική αναζήτησή της, αλλά και στην ανασύνθεση της γνώσης. Πρόκειται για μια συνθήκη όπου οι άνθρωποι αλληλοδιδάσκονται με τον κόσμο να λειτουργεί ως το κοινό γνωστικό τους αντικείμενο, όχι ως απλή «κατάθεση» πληροφοριών, αλλά για ως μια σχέση αυθεντικής επικοινωνίας μεταξύ υποκειμένων¹¹⁸. Ο αληθινός διάλογος σύμφωνα με τον Paulo Freire, δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς την «άρση της αντίφασης δασκάλου-μαθητή»¹¹⁹, δηλαδή της σχέσης όπου ένα υποκείμενο τοποθετεί τον εαυτό του ως ανώτερο, θεωρώντας ταυτόχρονα το άλλο ως ανεπαρκές και εν τέλει καθιστώντας τη σχέση τους μονοδιάστατη¹²⁰.

¹¹³Paulo Freire, *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*, trans. Donald Macedo (Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, 1985), 86.

¹¹⁴Paulo Freire, *Pedagogy of Hope* (New York: Continuum, 2004).

¹¹⁵Paulo Freire, *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*, with notes by Ana Maria Araújo Freire, trans. Robert R. Barr (London: Bloomsbury Academic, 2014), 96, 115-116; Κ. Γρόλλιος, *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα* (Βάνιας, 2005), 215.

¹¹⁶Moacir Gadotti, *Reading Paulo Freire: His Life and Work, Teacher Empowerment and School Reform*, trans. John Milton (New York: State University of New York Press, 1994), 29, 50-51.

¹¹⁷Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 101.

¹¹⁸Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 89.

¹¹⁹Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 79.

¹²⁰Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977), 79.

1.5: Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ PAULO FREIRE ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

Παρουσιάζοντας την ιστορική, κοινωνική και πολιτική ανάλυση του πλαισίου μέσα στο οποίο αναπτύχθηκε η σκέψη του Paulo Freire, καθώς και τις φιλοσοφικές και θεωρητικές επιρροές που διαμόρφωσαν το ιδεολογικό του σύμπαν και τις παιδαγωγικές αρχές του, καθίσταται πλέον ξεκάθαρο ότι η φρεϊριανή παιδαγωγική ξεπερνάει τον χαρακτηρισμό ενός ακόμη μεθοδολογικού και παιδαγωγικού μοντέλου και αναδεικνύεται ως ένα βαθιά πολιτικό και ανθρωπιστικό σύστημα σκέψης. Στο επίκεντρό της τοποθετείται η κατανόηση της διδασκαλίας ως μια πράξη ελευθερίας και παράλληλα της αναγνώρισης του τρόπου με τον οποίο οι διάφορες μορφές καταπίεσης παρουσιάζονται στις διακλαδιζόμενες κοινωνικές μας σχέσεις και καθημερινές μας πρακτικές.

Η μουσική ως πεδίο, ως αντικείμενο διδασκαλίας, ως φορέας εμπειριών και διαμόρφωσης ταυτοτήτων, αλλά και ως μορφή καλλιτεχνικής, προσωπικής και κοινωνικής έκφρασης συνδιαλέγεται άμεσα με τις προαναφερθείσες αρχές. Επομένως, και η ίδια η μουσική εκπαίδευση εμφανίζεται ως ένα ιδιαίτερα εύφορο και πολυεπίπεδο πεδίο για την αναζήτηση και την διεύρυνση της εφαρμογής των φρεϊριανών αρχών.

Στη συνέχεια, επιχειρείται η σύνδεση της φρεϊριανής παιδαγωγικής θεωρίας με το πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης. Αναζητείται πώς οι έννοιες της κριτικής συνειδητοποίησης, του διαλόγου, της δια-υποκειμενικότητας, του μετασχηματισμού και της ελευθερίας αποκτούν μουσικοπαιδαγωγική υπόσταση και ποιες είναι οι μορφές καταπίεσης που εμφανίζονται στα μουσικά περιβάλλοντα μας. Παράλληλα, εξερευνάται πώς οι μουσικοί εκπαιδευτικοί μέσα από τις αρχές της φρεϊριανής κριτικής παιδαγωγικής μπορούν να επαναδιαπραγματευτούν και να επαναπροσδιορίσουν τον ρόλο τους στους μουσικούς χώρους μαθητείας. Στόχος αποτελεί, όχι με την τεολογική του έννοια αλλά ακολουθώντας την ουτοπική προσέγγιση του Paulo Freire για δυναμική μελλοντοποίηση, η δημιουργία μουσικοπαιδαγωγικών πρακτικών που βασίζονται στη συμμετοχή, στην ολιστική αγάπη για τα υποκείμενα, την απελευθέρωση και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Η κριτική συνειδητοποίηση, όπως αναλύθηκε προηγουμένως είναι η διαδικασία κατά την οποία τα υποκείμενα αποκτούν κριτική επίγνωση του κοινωνικοϊστορικού περιβάλλοντός τους και αποκτούν μετασχηματιστικό ρόλο μέσα σε αυτό¹²¹. Ο Freire υποστηρίζει ότι τα θεσμοθετημένα πλαίσια εκπαίδευσης έχουν μετατραπεί σε χώρους διατήρησης του κοινωνικο-οικονομικού status quo¹²², κάτι που επηρεάζει και τις διδακτικές της μουσικής. Τα αυταρχικά παιδαγωγικά μοντέλα στους χώρους της μουσικής εκπαίδευσης και οι αντίστοιχοι διδακτικοί στόχοι τους, σε συνδυασμό με την ιδέα της αυθεντίας της εξειδικευμένης γνώσης, όχι μόνο είναι ανεκτοί, αλλά θεωρούνται και αναμενόμενοι¹²³. Σύμφωνα και με τον Patrick

¹²¹Donaldo Macedo, *Literacies of Power: What Americans Are Allowed to Know* (Boulder, CO: Westview Press, 1994), xi.

¹²²Paulo Freire όπως αναφέρεται στο Patrick Schmidt, "Music Education as Transformative Practice: Creating New Frameworks for Learning Music through a Freirian Perspective," *Visions of Research in Music Education* 6 (2005), 3.

¹²³Patrick Schmidt, "Music Education as Transformative Practice: Creating New Frameworks for Learning Music through a Freirian Perspective," *Visions of Research in Music Education* 6 (2005), 4.

Schmidt, «η γραμμική και ελιτιστική όψη του μουσικού αναλυτικού προγράμματος συνεχίζει να μεταλαμπαδεύει δυτικοκεντρικές αντιλήψεις και ιδεολογίες¹²⁴», ενσταλάζοντας με παθητικό τρόπο στους εκπαιδευόμενους, ανεξαρτήτως του μουσικού επιπέδου τους, τις κοινωνικοπολιτισμικές νόρμες και τους κυρίαρχους λόγους που διαπερνούν τη μουσική εκπαίδευση. Αφαιρώντας με αυτόν τον τρόπο από τη διαδικασία της μάθησης τον παράγοντα της ανθρώπινης περιέργειας, η οποία έχει κεντρική σημασία για τον Paulo Freire. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, δημιουργούνται μεγάλες αποκλίσεις στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ιδέα της δικής τους μουσικής και της «σχολικής μουσικής» τους¹²⁵ και της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ του «πράττω» και του κριτικού αναστοχασμού «πάνω σε αυτό που πράττω»¹²⁶. Όπως επισημαίνει και ο Jerome Bruner, «όταν η μουσική υποβάλλεται σε διαδικασίες εκπαιδευτικής αντικειμενοποίησης και τυποποίησης, επιβάλλονται όρια σε οτιδήποτε μπορεί να θεωρηθεί μουσικά δυνατό και εφικτό¹²⁷», περιορίζοντας έτσι την έκφραση και τη δημιουργικότητα και ενισχύοντας το προαναφερθέν ρήγμα. Σημαντικός παιδαγωγικός πυλώνας για τον Freire δεν αποτέλεσε μόνο «η ανάγκη των παιδαγωγών να αντιληφθούν και να σεβαστούν τις πολλαπλές συνειδήσεις και πολιτισμικές ταυτότητες των μαθητών τους, αλλά παράλληλα το να δημιουργήσουν τις κατάλληλες παιδαγωγικές συνθήκες στις οποίες οι μαθητές θα μπορούσαν να εκφράσουν την κατανόησή τους για τον κόσμο¹²⁸».

Η μουσική εκπαίδευση έτσι, λόγω της ιδιαίτερης δυναμικής που χαρακτηρίζει το πεδίο, δύναται να λειτουργήσει ως μετασχηματιστικός παράγοντας σε διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές πραγματικότητες. Για να επιτελέσει όμως αυτό το ρόλο, όπως τονίζει και ο Schmidt, «η μουσική εκπαίδευση οφείλει να υπερβεί τις προσεγγίσεις που περιορίζονται στη διδασκαλία της μουσικής ως κάτι το τεχνικό ή το αισθητικό[...] που βασίζονται σε μια εξιδανικευμένη, κατά γενική παραδοχή, και προσεγμένη αναπαράσταση συγκεκριμένων επιλεγμένων πολιτισμικών και κοινωνικών στοιχείων, παραδόσεων και πρακτικών¹²⁹».

Αντίθετα, ακολουθώντας τις θεωρητικές αρχές της φρεϊριανής παιδαγωγικής, η μουσική παιδαγωγική οφείλει να σχετίζεται ενεργά με τις βιωμένες εμπειρίες όλων των συμμετεχόντων και των κοινοτήτων μέσα στις οποίες αναπτύσσεται, ενώ η μετάδοση της γνώσης οφείλει να γίνεται μέσα από τις οπτικές και τις φωνές των ατόμων που συγκροτούν αυτά τα πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα¹³⁰. Συνεπώς, η μουσική εκπαίδευση που εστιάζει στην κριτική συνειδητοποίηση μεταμορφώνεται σε ένα ισχυρό εργαλείο, που αντιστέκεται στην εδραίωση και αναπαραγωγή αυτών των παλαιών πρακτικών, αλλά και στην άρνηση των μουσικοπαιδαγωγών για αλλαγή. Παράλληλα, επικεντρώνεται στην προσπάθεια της ενεργής συμμετοχής

¹²⁴Patrick Schmidt, "Music Education as Transformative Practice: Creating New Frameworks for Learning Music through a Freirian Perspective," *Visions of Research in Music Education* 6 (2005), 3.

¹²⁵Schmidt, "Music Education as Transformative Practice", 3.

¹²⁶Paulo Freire, *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage* (Boston: Rowman & Littlefield Publishers, 1998), 68.

¹²⁷Jerome Bruner, *The Culture of Learning* (Cambridge: Harvard University Press, 1995), όπως παρατίθεται στο Randall Allsup, «Of Concert Bands and Garage Bands: Creating Democracy through Popular Music», στο *Bridging the Gap: Popular Music and Music Education*, επιμ. Carlos Xavier Rodriguez (Reston, VA: MENC, 2004), 208.

¹²⁸Weiler (1988), όπως παρατίθεται στο Frank Abrahams, "The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning," *Visions of Research in Music Education* 6 (2005): 5.

¹²⁹Schmidt, "Music Education as Transformative Practice", 4, 9.

¹³⁰Schmidt, "Music Education as Transformative Practice", 9.

τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών, οι οποίοι νοούνται και αντιμετωπίζονται ως ισοδύναμα μέλη και κοινοί συνοδοιπόροι σε αυτό το ταξίδι της ανακάλυψης, για τη σύνδεση των παλαιών κόσμων τους, με νέους¹³¹.

Η φρεϊριανή παιδαγωγική μας υπενθυμίζει πόσο απαραίτητος μηχανισμός είναι ο διάλογος, ακόμη και στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, καθώς μέσω αυτού η κριτική συνειδητοποίηση και η ενεργή συμμετοχή αποκτούν παιδαγωγική υπόσταση, θεμελιώνοντας ένα μη-ιεραρχικό τρόπο και μια απελευθερωτική σχέση μάθησης. Στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης η διαδικασία του διαλόγου δεν νοείται απλώς ως ανταλλαγή απόψεων, αλλά εξαιτίας της φύσης της ίδιας της μουσικής γίνεται παράλληλα αντιληπτή ως μια βιωματική εμπειρία και καθημερινή κοινωνική πρακτική¹³². Ο διάλογος έχει βαθιά ηθικές διαστάσεις που θεμελιώνονται στις έννοιες της αγάπης, του σεβασμού, της εμπιστοσύνης και της αναγνώρισης του «Άλλου» ως ισότιμων υποκειμένων¹³³, ενώ η μουσική πράξη συνδέεται άμεσα με την ταυτότητα και την συναισθηματική έκφραση των μουσικών υποκειμένων. Όπως αναφέρει και ο Lauri Väkevä, «Η αγάπη, ο σεβασμός και η εκτίμηση αποτελούν αναγκαίες φαινομενολογικές στιγμές πραγμάτωσης του μουσικού εαυτού¹³⁴», όχι ως αφηρημένες έννοιες αλλά ως συνθήκες που γίνονται κατανοητές μέσα στη διαδικασία της μουσικής πράξης και της μουσικοπαιδαγωγικής. Η διαλογική εκπαίδευση της μουσικής στοχεύει στη δημιουργία μιας αμοιβαίας και ισότιμης σχέσης μεταξύ των συμμετεχόντων και σε μια συμμετρική αναγνώριση τόσο των μαθητών όσο και των μουσικοπαιδαγωγών¹³⁵.

Σε αντίθεση με δημοφιλείς μουσικοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως του Carl Orff ή του Kodály, όπου η έμφαση δίνεται είτε σε ένα συγκεκριμένο είδος ρεπερτορίου είτε σε μια πλήρως μαθητοκεντρική προσέγγιση, η μουσική παιδαγωγική επηρεασμένη από τον Freire θέτει στο επίκεντρο της προσοχής της και τον ίδιο τον παιδαγωγό¹³⁶. Για τον ίδιο «ο παιδαγωγός πρέπει να αυτο-αναστοχάζεται, να είναι κριτικός και να επιδιώκει να κατανοήσει και τις δικές του υποθέσεις, τα ιδεολογικά πρίσματα μέσα από τα οποία ερμηνεύει και ταξινομεί την πραγματικότητά του¹³⁷». Σε αυτό το πλαίσιο, ο παιδαγωγός μέσω της πρακτικής του διαλόγου και της κριτικής συνειδητοποίησης μαθαίνει και ο ίδιος πώς να αποφύγει την «τραπεζική» κατάθεση μουσικών γνώσεων στους μαθητές του και να μην εμφανίζεται ως μια εξουσιαστική μορφή της γνώσης. Να αντισταθεί στα εσωτερικευμένα μουσικά στερεότυπα του αλλά και στη διατήρηση των «μουσικών παρωπίδων» του. Η κριτική παιδαγωγική στη μουσική εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Frank Abrahams, ενδιαφέρεται «όχι μόνο για την αλλαγή που

¹³¹Schmidt, "Music Education as Transformative Practice", 7.

¹³²Patrick Schmidt, "Music Education as Transformative Practice: Creating New Frameworks for Learning Music through a Freirian Perspective," *Visions of Research in Music Education* 6 (2005).

¹³³Frank Abrahams, "The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning," *Visions of Research in Music Education* 6 (2005).

¹³⁴Lauri Väkevä, "Struggling Musicians: Implications of the (Hegelian) Philosophy of Recognition for Music Education," *Philosophy of Music Education Review* 24, no. 1 (Spring 2016): 59.

¹³⁵Väkevä, "Struggling Musicians", 48.

¹³⁶Frank Abrahams, "The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning," *Visions of Research in Music Education* 6 (2005), 8.

¹³⁷Paulo Freire, *Education for Critical Consciousness* (New York, NY: Herder and Herder, 1973), όπως παρατίθεται στο Frank Abrahams, "The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning," *Visions of Research in Music Education* 6 (2005): 5.

συντελείται στον μαθητή, αλλά και για την αλλαγή που συντελείται στον ίδιο τον δάσκαλο. Οι δάσκαλοι διδάσκουν τους μαθητές, αλλά οι μαθητές, με τη σειρά τους, διδάσκουν τους δασκάλους¹³⁸», καθώς η προσοχή τοποθετείται ταυτόχρονα στην «ανάπτυξη των δυνατοτήτων τόσο του μαθητή όσο και του παιδαγωγού¹³⁹». Ο Abrahams τοποθετεί τη μουσική ως αναπόσπαστο μέρος του πολιτισμικού μας παρελθόντος, παρόντος και μέλλοντος, που εντάσσεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο¹⁴⁰. Βάση αυτών, συγκλίνει με τις βασικές αρχές του Freire, υποστηρίζοντας ότι στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης βρίσκεται μια απτή δυνατότητα για την ανάπτυξη μετασχηματιστικών και απελευθερωτικών πρακτικών.

Επομένως, η φρεϊριανή παιδαγωγική μας βάζει στη διαδικασία να αναθεωρήσουμε όχι μόνο τους τρόπους με τους οποίους διδάσκεται το μάθημα της μουσικής, αλλά και τους όρους με τους οποίους αντιλαμβανόμαστε την ίδια τη μουσική ως μια συνολικά εκπαιδευτική και κοινωνική διαδικασία. Μας καλεί να συμμετάσχουμε σε μια διαδικασία κριτικής ανασκόπησης του τρόπου που αντιμετωπίζουμε τον ρόλο μας ως μουσικοί εκπαιδευτικοί, αλλά και του πώς αντιλαμβανόμαστε τις σχέσεις μας με τα εκπαιδευόμενα μουσικά υποκείμενα. Να αναγνωρίσουμε τις μορφές καταπίεσης που αναπαράγονται και που ίσως οι ίδιοι ασκούμε συνειδητά ή ασυνείδητα κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Να δημιουργήσουμε πρακτικές διαλόγου σε σχέση με πρακτικές αποκλεισμού και να φανταστούμε «ανοιχτούς» χώρους συνεργασίας και συν-δημιουργίας. Μέσα από την κριτική συνειδητοποίηση, τον διάλογο και την ενεργό συμμετοχή, η μουσική και η μουσική εκπαίδευση μεταμορφώνεται ως ένα δυναμικό εργαλείο και πεδίο ανάπτυξης απελευθερωμένων και κοινωνικά υπεύθυνων ανθρώπων, που απομακρύνεται από την παθητικότητα και τα καθιερωμένα τραπεζικά συστήματα διδασκαλίας. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μουσικοί εκπαιδευτικοί δεν αποκτούν τον ρόλο του φορέα που καταθέτει έτοιμη γνώση στους μαθητές-«αντικείμενα» τους, αλλά παλεύουν για διαδικασίες νοηματοδότησης, ενδυνάμωσης και υποκειμενοποίησης. Έτσι, η μουσική εκπαίδευση επηρεασμένη από τις αρχές της φρεϊριανής παιδαγωγικής αναδεικνύει την ανθρωπιστική και κοινωνική διάσταση της μουσικής, προσφέροντας τα κατάλληλα εφόδια για μια απελευθερωτική διαδικασία μάθησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης.

¹³⁸Frank Abrahams, "The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning," *Visions of Research in Music Education* 6 (2005), 5.

¹³⁹Abrahams, "The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning", 6.

¹⁴⁰Abrahams, "The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning", 8.

1.6: Η ΣΚΕΨΗ ΤΟΥ PAULO FREIRE ΣΤΟΝ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΚΟΣΜΟ:

Οι παιδαγωγικές θεωρίες και σκέψεις του Βραζιλιάνου στοχαστή παρόλο που γεννήθηκαν και εφαρμόστηκαν κατά βάση στο χωροχρονικό περιοριστικό πλαίσιο της συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας μέσα στην οποία διαμορφώθηκαν, έχουν όμως μεγάλη αξία και για μας σήμερα.

Η σύγχρονη ελληνική πολιτική πραγματικότητα την τελευταία εικοσαετία τείνει προς την υιοθέτηση ενός συστήματος σύγχρονου αριστοκρατικού ελιτισμού, ο οποίος φαίνεται να παλεύει, πλασματικά, προς μια κοινωνική δικαιοσύνη και έναν περαιτέρω εκδημοκρατισμό της καθημερινότητας. Ωστόσο, όπως αποδεικνύουν οι συνθήκες που διαμορφώθηκαν ιδιαίτερα μετά το 2019, αποκαλύπτεται μια βαθιά μεταδημοκρατική τάση¹⁴¹. Πρόκειται για ένα καθεστώς κανονικότητας και συντηρητικής μοντεροποίησης, που συνδυάζει τη νεοφιλελεύθερη τεχνοκρατία με ένα νεοσυντηρητικό αυταρχισμό. Αυτή η υβριδική συμμαχία, την οποία οι Kanellopoulos, Atta κ.ά. περιγράφουν ως μια μορφή «αυταρχικού νεοφιλελευθερισμού»¹⁴², αποτελεί μια επίπλαστη σταθερότητα που στοχεύει στην επαναφορά και συμμόρφωση με μια και μοναδική κουλτούρα, δήθεν κοινή συννεύσει. Γεννά έτσι, μια εννοιολογική σύγχυση στο χώρο των ιδεολογικοπολιτικών και πολιτισμικών ζυμώσεων, από τη στιγμή που η επαγγελία του εκδημοκρατισμού συνυπάρχει με τη συστηματική υπονόμηση των δυνατοτήτων δημοκρατικής συμμετοχής και κριτικής σκέψης, μέσω διαδικασιών αποκλεισμού και περιθωριοποίησης των κοινωνικών ομάδων που αντιστέκονται¹⁴³.

Ο ίδιος ο όρος «συντηρητισμός» εννοιολογικά αποκαλύπτει μέρη του σκοπού του. Πρωταρχικός στόχος του είναι να συντηρεί και στη συνέχεια να υποβάλει την ιδέα ότι δεν είναι εφικτή η απόπειρα για κάτι νέο ή πρωτόγνωρο και έπειτα να οδηγεί στην δράση για μια ρομαντικοποιημένη επιστροφή σε παρελθοντικά ιδανικά πρότυπα.

Η ομοιογενής πολιτική αφήγηση του κυρίαρχου συστήματος που προτείνουν τα ρεύματα του νεοφιλελευθερισμού και του νεοσυντηρητισμού, προωθώντας την ιδέα της υπεροχής συγκεκριμένων ατομικών δικαιωμάτων, την διατήρηση μιας κοινής ηθικής και πολιτισμικής τάξης και την αποφυγή της αποδυνάμωσης του κοινωνικού δεδομένου καταδεικνύουν την ξεκάθαρη "μονολιθική" αντίληψη που επιδιώκουν, έναντι της «πολιτικής της διαφορετικότητας»¹⁴⁴. Παραβλέπουν τις κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες που είχαν παρελθοντικά διαμορφώσει και συνεχίζουν να αναπαράγουν, ενώ παράλληλα αποποιούνται των ευθυνών τους, καλλιεργώντας εντός των περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων το πλασματικό αφήγημα

¹⁴¹Eleftheria Atta, Panagiotis Kanellopoulos, and Yannis Pechteldis, commentary on Maria Chalari, *Book Review Symposium, Journal for Critical Education Policy Studies* 19, no.3 (2021):460.

¹⁴²Eleftheria Atta, Panagiotis Kanellopoulos, and Yannis Pechteldis, commentary on Maria Chalari, *Book Review Symposium, Journal for Critical Education Policy Studies* 19, no.3 (2021):460.

¹⁴³Ian Bruff, "The Rise of Authoritarian Neoliberalism," *Rethinking Marxism: A Journal of Economics, Culture & Society* 26, no.1 (2014):116.

¹⁴⁴"Η πολιτική της διαφορετικότητας αντιστέκεται στην προσπάθεια να ενσωματωθούν όλες οι διαφορές κάτω από κάποιο παγκόσμιο κανόνα ή πρότυπο δικαιοσύνης. Υποστηρίζει την αναγνώριση και την επιβεβαίωση των ομαδικών διαφορών και στοχεύει στη δημιουργία μιας κοινωνίας στην οποία οι διακριτικές εμπειρίες και ανάγκες διαφορετικών ομάδων κατανοούνται και αντιμετωπίζονται, αντί να μειώνονται σε ένα ενιαίο πρότυπο." Iris Marion Young, *Justice and the Politics of Difference* (Princeton: Princeton University Press, 1990). <https://doi.org/10.2307/j.ctvc4g4g>.

της νοοτροπίας της θυματοποίησης και μιας κουλτούρας εξάρτησης. Όπως δηλώνει ο P. McLaren «όταν η Δημοκρατία δηλώνει ότι έχει θριαμβεύσει, αυτή η "νίκη" συνήθως συνδέεται με την εκμετάλλευση του αποικισμένου Άλλου, δηλαδή εκείνων που ζουν υπό την κυριαρχία του ιμπεριαλισμού και της καταπίεσης»¹⁴⁵.

Απέναντι σε αυτή τη σύγχρονη πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από πολλαπλές και σύνθετες κρίσεις, όπου οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ καταπιεστών και καταπιεζόμενων εντείνονται και η πολιτική κουλτούρα επιχειρεί να επιβάλει αυθαιρέτως μια ψευδεπίγραφη ενιαία ταυτοτική οντότητα, δημιουργείται ίσως περισσότερο από ποτέ η ανάγκη της αναζήτησης μιας παιδαγωγικής προσέγγισης που να επαναφέρει την κριτική σκέψη και να καταπολεμά την πνευματική στασιμότητα που επιβάλλει το κυρίαρχο σύστημα συντηρητικής εκσυγχρονιστικής συμμόρφωσης στα κοινωνικά υποκείμενα.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο Σπύρος Ράσης εύστοχα παρατηρεί πως οι εσωτερικές αντιφάσεις του κυρίαρχου συστήματος μπορούν να λειτουργήσουν όχι μόνο ως προβλήματα, αλλά και ως εν δυνάμει ευκαιρίες κριτικής συλλογικής δράσης, ως πράξεις πολιτικής συνείδησης. Η παρατήρηση αυτή τείνει να ενισχύσει τις προοπτικές τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του πολιτισμικού χώρου, ώστε να λειτουργήσουν ως πεδία πολιτικής παρέμβασης και αλλαγής της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η παιδαγωγική σκέψη του Paulo Freire, που δεν περιορίζεται μόνο στην σχολική αίθουσα, όπως σημειώθηκε, είναι βασισμένη στον διάλογο, στην απελευθέρωση και στην αναστοχαστική πράξη, με στόχο όχι την απλή μετάδοση στείρας γνώσης, αλλά την προσπάθεια "αναγέννησης" των ατόμων ως ενεργών φορέων συνειδητότητας και κοινωνικής αλλαγής. Η φιλοσοφία του Paulo Freire αναδεικνύει emphatically την αξία της ποικιλομορφίας των φωνών και των βιωμένων εμπειριών-πραγματικοτήτων προς την κατεύθυνση της δημιουργίας μιας πιο αληθινής και ουσιαστικής δημοκρατικής κοινωνίας.

Επιπρόσθετα, η φιλοσοφία του Paulo Freire που βασίζεται στην ιδέα του ανθρωπισμού και της αγάπης, που εκδηλώνεται τόσο ως συναισθηματική διάσταση όσο και ως πολιτική στάση, διαμορφώνει ένα παιδαγωγικό μοντέλο «που στηρίζεται στην ιδέα της πολιτιστικής σύνθεσης έναντι της πολιτιστικής εισβολής»¹⁴⁶, και μας επιτρέπει να δούμε ότι η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει πράξη ελπίδας.

Αυτή η ελπίδα δεν είναι ουτοπική, καθώς η ιδέα της ουτοπίας του Paulo Freire δεν ταυτίζεται με μια αφηρημένη ρομαντική φιλοδοξία προς υψηλά ιδανικά, αλλά χαρακτηρίζεται από ένα βαθύτερο αίσθημα πίστης. Αποτελεί ένα ενεργό εργαλείο πολιτικής χειραφέτησης, κοινωνικής κριτικής και δημιουργικής προσπάθειας επαναπροσδιορισμού της πραγματικότητας. Παρόλο που η "ουτοπία" μπορεί να μην είναι εφικτή, αυτό δεν καθιστά την αναζήτησή της μάταιη, καθώς μπορεί να έχει ρεαλιστικές επιδράσεις μέσω συλλογικής πίστης και συλλογικής δράσης. Όπως εύστοχα επισημαίνει ο Paul Blanquart, η ουτοπία δεν είναι παράλογη, παρά μόνο όταν αντιμετωπίζεται μέσα από το πρίσμα μιας παρωχημένης κατάστασης της λογικής, δηλαδή εκείνης που εκφράζει τη λογική των συντηρητικών¹⁴⁷.

¹⁴⁵Paulo Freire, "Foreword," in *Paulo Freire: A Critical Encounter*, ed. Peter McLaren and Peter Leonard (London and New York: Routledge, 1993), xi.

¹⁴⁶Chris Van Gorder, "Paulo Freire's Pedagogy for the Children of the Oppressors: Educating for Social Justice among the World's Privileged," *Summer 2008*, 37.

¹⁴⁷Paul Blanquart, "On the Relationship Between Science-Ideology and Faith-Marxism," *Lettre*, nos. 144-45 (August-September 1970), 36

Η σύνδεση της μουσικής εκπαίδευσης, η οποία στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα συχνά υποτιμάται σε σχέση με άλλες επιστήμες, αποκτά με το θεωρητικό υπόβαθρο της σκέψης του Paulo Freire ιδιαίτερη βαρύτητα και ίσως να μπορεί να προσφέρει καινούργιες οπτικές. Η μουσική, θεωρούμενη πρωτίστως ως πολιτισμικό φαινόμενο και όχι μόνο ως μορφή τέχνης, μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο κοινωνικής και πολιτικής παρέμβασης, ως δυναμικό μέσο έκφρασης και εργαλείο κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ως μοχλός σύνδεσης της εκπαίδευσης με την βιωμένη καθημερινότητα.

Όπως κάθε μορφή παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας, έτσι και η μουσική εκπαίδευση στο σήμερα, έχει την ικανότητα να χρησιμοποιηθεί είτε ως μέσο αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων είτε ως μέσο χειραφέτησης. Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, η μουσική εκπαίδευση που εμπνέεται από την σκέψη του Paulo Freire μέσα από τις αρχές της διαλογικότητας, της συνεργασίας και της δημιουργικής ανατροφοδότησης μπορεί να προωθήσει την αναγνώριση της διαφορετικότητας και την αποδόμηση των προκαταλήψεων, προσπαθώντας έμπρακτα να προσεγγίσει την κοινωνική δικαιοσύνη.

Αυτή η προσέγγιση αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία όταν συνδεθεί με κοινωνικά κινήματα που αμφισβητούν τη δομική κανονικότητα και τις εξουσιαστικές σχέσεις, λειτουργώντας ως μοχλοί πίεσης για βαθύτερες αλλαγές. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο M. Apple, «οι πραγματικοί μοχλοί των εκπαιδευτικών μετασχηματισμών δεν είναι μόνο οι παιδαγωγοί, αλλά τα κοινωνικά κινήματα¹⁴⁸», υπογραμμίζοντας τον ουσιαστικό ρόλο που αποτελούν οι συλλογικοί αγώνες στην αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού τοπίου, και ότι η εκπαίδευση δεν αλλάζει μόνο "εκ των έσω". Παράλληλα επισημαίνει πως πολλά από τα ισχυρότερα κοινωνικά κινήματα σήμερα φέρουν έντονα συντηρητικά χαρακτηριστικά. Υπό αυτό το πρίσμα, η παιδαγωγική σκέψη του Paulo Freire και η queer θεωρία στη μουσική εκπαίδευση αποτελούν ριζοσπαστικές εξαιρέσεις και μπορούν να θεωρηθούν όχι απλώς ως εναλλακτικές ή "της μόδας" θεωρητικές προσεγγίσεις, αλλά ως μορφές κριτικού κοινωνικού λόγου και δύνανται να επηρεάσουν δυναμικά το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Στο δεύτερο κεφάλαιο που ακολουθεί, διερευνάται η queer θεωρία, χρησιμοποιούμενη ως περαιτέρω φακός αναζήτησης, αναδεικνύεται η σημασία της αποδόμησης των στερεοτύπων και των διχοτομιών και της δημιουργίας ενός ανοιχτού, διαθεματικού και συμπεριληπτικού χώρου. Η queer θεωρία, αμφισβητώντας τις κυρίαρχες κανονιστικές δομές, συναντά τη σκέψη του Paulo Freire στο αίτημα για ριζική αλλαγή και απάρνηση των ιεραρχιών. Καθιστά τη διαφορετικότητα σημείο συνάντησης αντι πόλωσης παλεύοντας για την δημιουργία ενός δικαιότερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

¹⁴⁸Michael W. Apple, *Education and Power*, 2nd ed., preface to the Classical Edition (New York: Routledge, 1995), 9.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙ:

Η QUEER ΘΕΩΡΙΑ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ.

2.1: ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ, ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ QUEER ΘΕΩΡΙΑΣ:

Η σύνδεση της απελευθερωτικής παιδαγωγικής του Paulo Freire με την queer [κουήρ] θεωρία δεν μπορεί να νοηθεί πλήρως χωρίς την ιχνογράφηση του ιστορικού και θεωρητικού υπόβαθρού της, μέσα από το οποίο αναδύθηκε και εξελίχθηκε η queer θεωρία.

Η queer θεωρία αποτελεί ένα συλλογικό όρο και λειτουργεί ως όρος «ομπρέλα», που περικλείει ποικίλες διαστάσεις της σεξουαλικότητας και του φύλου. Παρά την ονομασία της, δεν περιορίζεται σε μια μονοδιάστατη θεωρητική θέση, αλλά ούτε αντιπροσωπεύει ένα σταθερό σύνολο προτάσεων όπως συμβαίνει με άλλες μεγάλες και εδραιωμένες θεωρίες¹⁴⁹.

Όπως χαρακτηριστικά υπενθυμίζει η Eve Kosofsky Sedgwick, «το κουήρ είναι μια συνεχής στιγμή, κίνηση, κίνητρο-επαναλαμβανόμενο, ρέον, ταραχώδες¹⁵⁰», επισημαίνοντας την συνεχή μεταβλητότητα και ρευστότητα του όρου. Παρόλο που η διεθνής εδραίωση και αναγνώριση της κουήρ θεωρίας υπήρξε γόνιμη και έντονη ήδη από τη δεκαετία του 1990 και εξής, δεν φαίνεται να είχε την ίδια επίδραση και στον ελληνικό ακαδημαϊκό λόγο. Ο όρος κουήρ, ίσως λόγω της αίσθησης του ανεξερεύνητου και του αγνώστου την οποία κομίζει, αντί να λειτουργεί ως κίνητρο για περαιτέρω διερεύνηση, συχνά προκαλεί στην ακαδημαϊκή κοινότητα δισταγμό και φόβο. Έτσι, και στον ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο η έρευνα για την κουήρ θεωρία παραμένει μέχρι και σήμερα περιορισμένη ή αποσπασματική, κυρίως στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση της μουσικής εκπαίδευσης.

¹⁴⁹Jimmie Manning, "Queer Theory," in *The SAGE Encyclopedia of LGBTQ Studies*, ed. Abbie E. Goldberg (Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 2016), 915, <https://doi.org/10.4135/9781483371283.n324>.

¹⁵⁰Eve Kosofsky Sedgwick, *Tendencies* (Durham: Duke University Press, 1993), 9.

2.1.1: ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ QUEER ΘΕΩΡΙΑΣ:

Η queer θεωρία του σήμερα αποτελεί εξέλιξη των θεωρήσεων και αγώνων των φεμινιστικών και των LGBTQ+ κινημάτων, στο κοινωνικοπολιτικό και χωροχρονικό πλαίσιο των Ηνωμένων Πολιτειών. Η φεμινιστική θεωρία, κυρίως του δεύτερου κύματος του φεμινισμού, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα, λειτούργησε ως προάγγελος της απόρριψης της αντίληψης της σεξουαλικής ταυτότητας και του ρόλου του φύλου ως “φυσικά” και εισήγαγε την ιδέα της κοινωνικής κατασκευής τους¹⁵¹. Έθεσε τα θεωρητικά θεμέλια πάνω στα οποία αναπτύχθηκε και εξελίχθηκε η queer σκέψη, ανοίγοντας τη συζήτηση γύρω από τον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία ορίζει και έχει αποκρυσταλλώσει το δίπολο της ετεροκανονικότητας¹⁵².

Παράλληλα, μέσα στο κλίμα της έντονης ριζοσπαστικοποίησης της εποχής των δεκαετιών του 1960-1970, η φεμινιστική θεωρία ανέδειξε ως θεωρητική θέση και κεντρικό σύνθημά της τη φράση της Carol Hanisch ότι «το προσωπικό είναι πολιτικό¹⁵³», δηλώνοντας ότι οι προσωπικές εμπειρίες των υποκειμένων δεν είναι ουδέτερες, αλλά έχουν πολιτική σημασία. Δεν αποτελούν μια ιδιωτική υπόθεση, όπως θεωρούσε παραδοσιακά η κοινωνία, αλλά ένα συλλογικό πολιτικό γεγονός¹⁵⁴.

Οι εξεγέρσεις του 1969 της LGBTQ+ κοινότητας, που έμειναν γνωστές στην ιστορία ως «Stonewall riots» προέκυψαν ως αντίσταση κατά της αστυνομικής βίας, της κοινωνικής καταπίεσης και της θεσμικής ομοφοβίας. Αποτέλεσαν ορόσημο και σημείο εκκίνησης του σύγχρονου LGBTQ+ κινήματος, καθώς η κοινότητα αρνήθηκε να παραμείνει αφανής και σιωπηλή διεκδικώντας πολιτικά το δικαίωμα στην ορατότητα και την κοινωνική αποδοχή¹⁵⁵. Η κοινωνικοπολιτική αφύπνιση που έφερε το Stonewall στα τέλη της δεκαετίας του 1970 άνοιξε το πεδίο για την ακαδημαϊκή θεσμοθέτηση των Ομοφυλόφιλων και Λεσβιακών Σπουδών¹⁵⁶. Ασχολήθηκαν με την μελέτη και την αναγνώριση της ομοφυλόφιλης εμπειρίας, ιστορίας και ταυτότητας. Οι Ομοφυλόφιλες και Λεσβιακές σπουδές εστίασαν, κυρίως την δεκαετία του 1980, στην ιστορική αποκατάσταση και διεκδίκηση της πολιτισμικής παρουσίας αυτών των ταυτοτήτων, στον μετασχηματισμό τόσο του ακαδημαϊκού όσο και του κοινωνικού λόγου γύρω από τις έννοιες του «γκέι» και «λεσβίας», αλλά και στην αναγνώριση της ιδιαίτερης ταυτότητάς τους. Η ένταξη του κινήματος στην κοινωνία μέσω της έννοιας της σταθερής και αναγνωρίσιμης ταυτότητας, ως ένδειξη αξιοπρέπειας και κανονικότητας, δημιούργησε το παράδοξο φαινόμενο της αναπαραγωγής και στερεοποίησης κοινωνικών κατηγοριοποιήσεων που το ίδιο το σύστημα καταπίεσης είχε

¹⁵¹Simone de Beauvoir, *The Second Sex*, trans. and ed. H.M. Parshley (London: Jonathan Cape, 1953).

¹⁵²Judith Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (New York: Routledge, 1990).

¹⁵³Carol Hanisch, “The Personal Is Political,” ed. Shulamith Firestone and Anne Koedt, *Notes from the Second Year: Women’s Liberation* (New York: Radical Feminism, 1970), 4.

¹⁵⁴Renée Heberle, “The Personal Is Political,” in *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, ed. George Ritzer (Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2025), 4, <https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosp018.pub3>

¹⁵⁵Nicola Field, “‘They’ve Lost That Wounded Look’: Stonewall and the Struggle for LGBT+ Rights,” *Critical and Radical Social Work* 6, no. 1 (2018): 2, 4, <https://doi.org/10.1332/204986018X15199226335132>.

¹⁵⁶Diane Richardson and Steven Seidman, eds., *Handbook of Lesbian and Gay Studies* (London: Sage Publications, 2002), 2.

παραγάγει¹⁵⁷. Είναι αυτό που ο Jacques Rancière ονομάζει «αντίθετη ταυτότητα¹⁵⁸», η οποία λειτουργεί συμπληρωματικά και παράλληλα διαφοροποιεί την αρχική κατηγορία ταυτότητας, αντί να λειτουργεί ως διαδικασία αποαύτισης και ουσιαστικής αμφισβήτησης. Ουσιαστικά, αναδημιουργώντας και αναπαράγοντας το ίδιο σύστημα περιθωριοποίησης, στο οποίο εξ αρχής αντιστάθηκε.

Η queer θεωρία των δεκαετιών του 1990 εμφανίστηκε στον ακαδημαϊκό λόγο από την Teresa de Lauretis¹⁵⁹ ως ριζοσπαστική συνέχεια και κριτική στις θεωρήσεις των ομοφυλόφιλων και λεσβιακών σπουδών, θεωρώντας την σταθερή ταυτότητα ως κοινωνικό κατασκεύασμα και τις κατηγοριοποιήσεις πολιτιστικά επιβεβλημένες, αγκαλιάζοντας όλες τις αποκλίσεις της επιθυμίας και του φύλου¹⁶⁰. Η Annamarie Jagose αντιλαμβάνεται τον όρο queer ως «εκείνες τις χειρονομίες ή αναλυτικά μοντέλα που δραματοποιούν τις ασυνέχειες στις υποτιθέμενα σταθερές σχέσεις στο χρωμοσωμικό φύλο, το κοινωνικό φύλο και της σεξουαλικής επιθυμίας¹⁶¹». Το σύνθημα «είμαστε εδώ, είμαστε κουήρ» σηματοδότησε την ανάκτηση του όρου κουήρ από τους ακτιβιστές και τους θεωρητικούς¹⁶². Από επιθετικός και υβριστικός χαρακτηρισμός επανανοηματοδοτήθηκε ως διαδικασία ανακατεύθυνσης και αντίστασης στην καταπίεση και έγινε αυτό που ο Jacques Rancière ονομάζει ως «ετερολογικό τρόπο πολιτικής υποκειμενοποίησης¹⁶³», και που αργότερα η Judith Butler νοεί ως «καταφατική επανασηματοδότηση¹⁶⁴», δηλαδή ως ένα εργαλείο αυτοπροσδιορισμού και σύμβολο πολιτικής δράσης. Ωστόσο, η ανάπτυξη της queer θεωρίας μεταξύ της φεμινιστικής θεωρίας, των εξεγέρσεων του Stonewall και των Ομοφυλόφιλων και λεσβιακών σπουδών δεν αποτελεί μια τόσο αυστηρή γραμμικά ιστορική πορεία και τα όρια μεταξύ τους δεν είναι τόσο σαφή, καθώς η σχέση τους εμφανίζεται περισσότερο διαλογική και αμοιβαία ενισχυόμενη.

¹⁵⁷Diane Richardson and Steven Seidman, eds., *Handbook of Lesbian and Gay Studies* (London: Sage Publications, 2002), 3-4; Barry D. Adam, "From Liberation to Transgression and Beyond: Gay, Lesbian and Queer Studies at the Turn of the Twenty-first Century," in *Handbook of Lesbian and Gay Studies*, ed. Diane Richardson and Steven Seidman (London: Sage Publications, 2002), 19.

¹⁵⁸Jacques Rancière, "What Does It Mean to Be Un?," *Continuum: Journal of Media and Cultural Studies* 21, no. 4 (2007): 559-569.

¹⁵⁹Teresa de Lauretis, "Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities," *Differences* 3, no. 2 (1991): iii-xviii.

¹⁶⁰Barry D. Adam, "From Liberation to Transgression and Beyond: Gay, Lesbian and Queer Studies at the Turn of the Twenty-first Century," in *Handbook of Lesbian and Gay Studies*, ed. Diane Richardson and Steven Seidman (London: Sage Publications, 2002), 18-19.

¹⁶¹Annamarie Jagose, *Queer Theory: An Introduction* (New York: New York University Press, 1996), 3.

¹⁶²Claudia W. Ruitenberg, "Queer Politics in Schools: A Rancièrian Reading," *Educational Philosophy and Theory* 42, no. 5-6 (2010): 626.

¹⁶³Jacques Rancière, *Disagreement: Politics and Philosophy*, trans. Julie Rose (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999), 126.

¹⁶⁴Judith Butler, *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"* (New York: Routledge, 1993), 223.

2.1.2: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΕΠΙΡΡΟΕΣ ΤΗΣ QUEER ΘΕΩΡΙΑΣ:

Η queer θεωρία αποτελεί ένα κράμα θεωρητικών επιρροών, μεταξύ των οποίων είναι ο μεταμοντερνισμός, η φεμινιστική/πολιτισμική θεωρία και ο μεταδομισμός, μέσα από τις οποίες εξελίχθηκε, ενώ συνεχίζει μέχρι και σήμερα να εξερευνά τα όρια, να πλάθει έννοιες, να τις αμφισβητεί και να τις αναδιατυπώνει κριτικά τόσο εντός όσο και εκτός από οποιαδήποτε ακαδημαϊκό πλαίσιο.

Ο μεταμοντερνισμός, ως φιλοσοφικό ρεύμα, παρείχε το γενικότερο θεωρητικό και πολιτισμικό πλαίσιο μέσω του οποίου αναπτύχθηκε η queer θεωρία. Εναντιώθηκε στις ουσιοκρατικές αντιλήψεις και τις αντικειμενικές αλήθειες, ενώ παράλληλα βοήθησε στην ανάδειξη εννοιών όπως η μεταβλητότητα και η πολλαπλότητα των υποκειμένων¹⁶⁵. Ενέταξε την πολιτική δυναμική της ταυτότητας στο λόγο της queer θεωρίας¹⁶⁶, ανατρέποντας έτσι την πολιτική της κανονικότητας.

Κύρια και κινητήρια επιρροή υπήρξε το ρεύμα του μεταδομισμού που βασίστηκε στη θεωρητική εξερεύνηση του αντικανονικού στο φύλο και την σεξουαλικότητα. Ο Michel Foucault έθεσε το ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο γύρω από το σώμα και την εξουσία¹⁶⁷, ενώ παράλληλα ο Jacques Derrida με την έννοια της «αποδόμησης¹⁶⁸», προσέφερε τα φιλοσοφικά εργαλεία για την αμφισβήτηση και την αποδόμηση της ταυτότητας, δίνοντας κυρίως έμφαση στο σημαίνον και το σημαϊνόμενο¹⁶⁹.

Ο Jacques Derrida επικεντρώθηκε στο έργο του, στην αποδόμηση της γνώσης και στη συνεχή διερεύνηση του πώς διαμορφώνονται τα νοήματα από κυρίαρχους σχηματισμούς λόγου, προκειμένου να γίνονται αντιληπτά ως δεδομένα. Επισημαίνει την προδιάθεση της δυτικής σκέψης προς τις μεγάλες και απόλυτες αλήθειες και την επιμονή της στην συγκρότηση ολοκληρωτικών μορφών γνώσης¹⁷⁰, χαρακτηρίζοντας την ως «μια τυραννική επιθυμία που δεν επιτρέπει και δεν δημιουργεί χώρο στις ετερότητες να αναπνεύσουν¹⁷¹». Φέρει στο προσκήνιο την έννοια της γλώσσας ως ένα ενεργό πεδίο μάχης της δημιουργίας νοημάτων και εγκαθίδρυσης σταθερών δυαδικών σχημάτων. Σύμφωνα με τον ίδιο, η γλώσσα περιέχει εγγενή προβλήματα, καθώς «τείνει να ονομάζει ότι είναι κοινό, ευνοώντας το Ίδιο¹⁷²», αφήνοντας εκτός, μέσω μιας διαδικασίας αποκλεισμού, οτιδήποτε διαφορετικό από τον νοηματικό

¹⁶⁵Jean-François Lyotard, *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, trans. Geoff Bennington and Brian Massumi, foreword by Fredric Jameson, *Theory and History of Literature*, vol. 10 (Manchester: Manchester University Press, 1984), xxiii-xxv.

¹⁶⁶Judith Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (New York: Routledge, 1990), 6-7.

¹⁶⁷Michel Foucault, *The History of Sexuality: An Introduction*, trans. Robert Hurley (New York: Vintage Books, 1980).

¹⁶⁸«Η αποδόμηση επιδιώκει να δείξει πως κάθε σύνολο ισχυρισμών περί αλήθειας είναι δυνατό μόνο επειδή προϋποθέτει προηγούμενες υποθέσεις, οι οποίες παραμένουν αόρατες όταν εδραιωθούν· αποκαλύπτοντας ότι η «Αλήθεια» δεν είναι υπερβατική αλλά πολιτισμικά κατασκευασμένη, και λειτουργεί τόσο ως πολιτικό εργαλείο όσο και ως φιλοσοφική μέθοδος». Riki Anne Wilchins, *Queer Theory, Gender Theory: An Instant Primer* (Los Angeles: Alyson Books, 2004), 44.

¹⁶⁹Jacques Derrida, *Of Grammatology*, trans. Gayatri Chakravorty Spivak (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976).

¹⁷⁰Jacques Derrida, όπως παρατίθεται σε Riki Anne Wilchins, *Queer Theory, Gender Theory: An Instant Primer* (Los Angeles: Alyson Books, 2004), 42.

¹⁷¹Jacques Derrida, όπως παρατίθεται σε Riki Anne Wilchins, *Queer Theory, Gender Theory: An Instant Primer* (Los Angeles: Alyson Books, 2004), 44.

¹⁷²Jacques Derrida, όπως παρατίθεται σε Riki Anne Wilchins, *Queer Theory, Gender Theory: An Instant Primer* (Los Angeles: Alyson Books, 2004), 35.

χώρο των διπόλων. Η δημιουργία προτύπων μέσω αυτής της διαδικασίας, για τον Jacques Derrida, παραμένει μόνιμα ασταθής, καθώς λειτουργεί πάντα υπό την απειλή αυτών των αποκλεισμών¹⁷³. Η θεωρητική συνεισφορά του Derrida στην αποδόμηση των νοημάτων και στην κυρίαρχη γλώσσα υπήρξε αναπόσπαστο κομμάτι της ανάπτυξης σκέψης της queer θεωρίας, προετοιμάζοντας το έδαφος για την ανάλυση της εξουσίας και της ταυτότητας που διεξήγαγε ο Michel Foucault.

Ο Michel Foucault, με το έργο του, υποστηρίζει ότι η σεξουαλικότητα είναι κοινωνικά παραγόμενη και ότι η εξουσία υπάρχει παντού και συνυφίνεται με τη γνώση και την ταυτότητα¹⁷⁴. Περιγράφει την «πειθαρχική εξουσία¹⁷⁵» ως μια νέα μορφή εξουσίας που δεν γίνεται αντιληπτή μόνο ως κατασταλτική, αλλά ως εκείνη που παρακολουθεί, που εκπαιδεύει και τελικά, κανονικοποιεί¹⁷⁶. Ο Foucault επισημαίνει πως η πειθαρχική εξουσία ενυπάρχει μέσα μας, δημιουργώντας συνειδήσεις και υποκειμενικότητες μέσω μιας ύπουλης διαδικασίας κυριαρχίας και κοινωνικού ελέγχου¹⁷⁷, ενώ παράλληλα οι μεταδομιστές αντιτίθενται στην ιδέα ότι η καταπίεση προκύπτει αποκλειστικά από εξωτερικούς παράγοντες. Ο Michel Foucault όπως παρατίθεται στον Adam Isaiah Green, εξηγεί ότι «υπάρχουν δύο σημασίες της λέξης υποκείμενο: η πρώτη σημαίνει ότι κάποιος είναι υποτελής σε κάποιον άλλον, υπό έλεγχο και εξάρτηση· η δεύτερη ότι είναι δεμένος με την ίδια του την ταυτότητα, τη συνείδηση ή την αυτογνωσία. Και οι δύο σημασίες υποδηλώνουν μια μορφή εξουσίας που υποτάσσει και καθιστά υποκείμενα¹⁷⁸». Έτσι, η «υποκειμενοποίηση» για τον ίδιο αποτελεί μια διαδικασία μέσω της οποίας η εξουσία εσωτερικεύεται¹⁷⁹.

Επιπλέον, αναλύει πως η εξουσία και η γνώση παρήγαγαν έναν νέο «τύπο» ανθρώπου, μια ταυτότητα, καθώς «η ομοφυλοφιλία εμφανίστηκε ως μία από τις μορφές της σεξουαλικότητας όταν μετατέθηκε από την πράξη της σοδομίας σε ένα είδος εσωτερικού ανδρογυνισμού, έναν ερμαφροδιτισμό της ψυχής. Ο σοδομίτης υπήρξε μια προσωρινή παρέκκλιση, ενώ ο ομοφυλόφιλος ήταν πλέον ένα είδος¹⁸⁰». Εμφανίζεται έτσι στο προσκήνιο η έννοια της «ετεροκανονικότητας¹⁸¹» και η αμφισβήτησή της, καθώς, σύμφωνα με τον Michel

¹⁷³Jacques Derrida, όπως παρατίθεται σε Riki Anne Wilchins, *Queer Theory, Gender Theory: An Instant Primer* (Los Angeles: Alyson Books, 2004), 36-37.

¹⁷⁴Michel Foucault, *The History of Sexuality: An Introduction*, trans. Robert Hurley (New York: Vintage Books, 1980).

¹⁷⁵«Η Πειθαρχική εξουσία είναι ο όρος που χρησιμοποιεί ο Michel Foucault για να δηλώσει έναν ιδιαίτερο τύπο εξουσίας που ασκείται άμεσα πάνω στα σώματα των ατόμων και που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως σημείο αγκύρωσης για άλλους τύπους εξουσίας. Ο Foucault απορρίπτει την ιδέα της εξουσίας ως απλής σωματικής βίας» Leonard Lawlor and John Nale, eds., "Discipline," in *The Cambridge Foucault Lexicon*, 110-19 (Cambridge: Cambridge University Press, 2014), 110.

¹⁷⁶Michel Foucault, *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, trans. Alan Sheridan (New York: Vintage Books, 1977), 135-170.

¹⁷⁷ Michel Foucault, *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, trans. Alan Sheridan (New York: Vintage Books, 1977), 28-29.

¹⁷⁸Michel Foucault, όπως παρατίθεται σε Adam Isaiah Green, "Remembering Foucault: Queer Theory and Disciplinary Power," *Sexualities* 13, no. 3

(2010): 319, <https://doi.org/10.1177/1363460709364321>.

¹⁷⁹Michel Foucault, *The History of Sexuality: An Introduction*, trans. Robert Hurley (New York: Vintage Books, 1980), 60-63.

¹⁸⁰Michel Foucault, *The History of Sexuality: An Introduction* (New York: Vintage, 1980), 43.

¹⁸¹Ο Warner χρησιμοποιεί τον όρο "ετεροκανονικότητα" για να αναφερθεί στους πολύπλοκους τρόπους με τους οποίους η "ετεροφυλοφιλική κουλτούρα" θεωρεί τον εαυτό της ως την θεμελιώδη μορφή ανθρώπινης αλληλεπίδρασης, ως το ίδιο το πρότυπο των διαφυλικών σχέσεων, ως το αδιαίρετο θεμέλιο κάθε κοινότητας, και ως το μέσο αναπαραγωγής χωρίς το οποίο η κοινωνία δεν θα υπήρχε.», Michael Warner, ed., *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993), xxi.

Foucault, οι σεξουαλικές κατηγορίες υπήρξαν ένα επινόημα των «ειδικών», ενώ παλιότερα εκφράζονταν απλώς ως πράξεις ή επιθυμίες¹⁸². Η κούρη θεωρία βασίστηκε σε αυτόν τον συλλογισμό του Michel Foucault και τον εξέλιξε, υποστηρίζοντας ότι, εφόσον η κατηγορία του «ομοφυλόφιλου» είναι κοινωνική επινόηση, το ίδιο ισχύει και για την κατηγορία του «ετερόφυλου». Κάνοντας εμφανή την στάση της δυτικής σκέψης ότι η κανονικότητα έχει πάντα την τάση να επιβάλλει και όχι να ανακαλύπτει, αφού το κενό της μη γνώσης δεν αποτελεί γόνιμο πεδίο, δεν είναι τόπος ηρεμίας, αλλά ούτε και χώρος δυνατοτήτων¹⁸³. Το Riki Wilchins επισημαίνει ως επιπτώσεις της πειθαρχικής εξουσίας ότι «η απεριόριστη ανθρώπινη δυνατότητα μετατρέπεται σε σταθερές δυαδικές αντιθέσεις, ομοφυλοφιλία και ετεροφυλία, γυναίκα και άνδρας¹⁸⁴», εδραιώνοντας μια από τις βασικότερες θεωρητικές βάσεις της κούρη θεωρίας, ότι όλα τα δίπολα φύλου και σεξουαλικότητας αποτελούν πολιτισμικές και όχι φυσικές κατασκευές.

Η ανάλυση της σεξουαλικότητας ως ιστορικής κατασκευής του Michel Foucault και της αποδόμησης της γλώσσας ως εργαλείο εξουσίας και αποκλεισμού του Jacques Derrida, οδήγησε με την σειρά της στην πλήρη αμφισβήτηση της σταθερότητας των κατηγοριών του φύλου και της σεξουαλικότητας από την Judith Butler και φεμινιστική θεωρία. Η φεμινιστική σκέψη αμφισβήτησε την ιδέα ότι το φύλο είναι απλώς ένα βιολογικό χαρακτηριστικό και μια φυσική σταθερά, αλλά ανέδειξε ότι πρόκειται για μια κοινωνική και ιστορική κατασκευή¹⁸⁵. Η Simone de Beauvoir, με τη φράση της «δεν γεννιέσαι γυναίκα, γίνεσαι γυναίκα¹⁸⁶» υποστήριξε ότι οι προσδοκίες και οι πολιτισμικοί κανόνες δημιουργούν ρόλους και «πρέπει» που είναι κοινωνικά επιβεβλημένα. Η Judith Butler επέκτεινε αυτή τη σκέψη φέρνοντας στο προσκήνιο την έννοια της «επιτελεστικότητας του φύλου», υποστηρίζοντας ότι το «φαίνεσθαι» και το «είναι» του φύλου δεν αποτελεί μια ουσιαστική κατηγορία, αλλά ότι σχηματίζεται μέσω επαναλαμβανόμενων κοινωνικών και γλωσσικών συνθηκών¹⁸⁷. Συνολικά, οι θεωρητικές συνεισφορές τόσο της φεμινιστικής σκέψης όσο του μεταδομισμού και μεταμοντερνισμού υπήρξαν ιδιαίτερα σημαντικές για την ανάπτυξη της κούρη θεωρίας, αφού την βοήθησαν να επεκταθεί από την αμφισβήτηση των ρόλων των φύλων προς τη πλήρη θεώρηση της ρευστότητας των εννοιών του φύλου και της σεξουαλικότητας¹⁸⁸, ανοίγοντας τον διάλογο για πολιτισμική αλλαγή και κοινωνική δικαιοσύνη.

¹⁸²Chauncey (1994) και Valocchi (1999), όπως παρατίθενται σε Adam Isaiah Green, "Remembering Foucault: Queer Theory and Disciplinary Power," *Sexualities* 13, no.3 (2010): 321, <https://doi.org/10.1177/1363460709364321>.

¹⁸³Riki Wilchins, *Queer Theory, Gender Theory: An Instant Primer* (Los Angeles, CA: Alyson Books, 2004), 42.

¹⁸⁴Riki Wilchins, *Queer Theory, Gender Theory: An Instant Primer* (Los Angeles, CA: Alyson Books, 2004), όπως παρατίθεται σε Adam Isaiah Green, "Remembering Foucault: Queer Theory and Disciplinary Power," *Sexualities* 13, no.3 (2010): 321, <https://doi.org/10.1177/1363460709364321>.

¹⁸⁵Simone de Beauvoir, *The Second Sex* (London: Jonathan Cape, 1953); Judith Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (New York: Routledge, 1990).

¹⁸⁶Simone de Beauvoir, *The Second Sex*, trans. and ed. H.M. Parshley (London: Jonathan Cape, 1953), 2: 273.

¹⁸⁷Judith Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (New York: Routledge, 1990), 43-44, 178-179.

¹⁸⁸Judith Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (New York: Routledge, 1990); Eve Kosofsky Sedgwick, *Epistemology of the Closet* (Berkeley: University of California Press, 1990).

2.1.3: ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΈΝΝΟΙΕΣ: ΑΠΟΔΟΜΗΣΗ, ΡΕΥΣΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΗ-ΚΑΝΟΝΙΚΟΤΗΤΑ:

Η queer θεωρία επιδιώκει να αμφισβητήσει και να σταθεί κριτικά απέναντι στις άκαμπτες αφηγήσεις, όπως επισημαίνει και ο Jose Esteban Muñoz, «αφορά ουσιαστικά την απόρριψη του εδώ και τώρα και επιμένει στην δυνατότητα ή στο δυναμικό ενδεχόμενο ενός διαφορετικού κόσμου¹⁸⁹». Είναι δόκιμο λοιπόν, πέρα από την παρουσίαση των ιστορικών και θεωρητικών πλαισίων, να παρουσιαστούν οι βασικές αρχές και τα εννοιολογικά εργαλεία που χρησιμοποιεί η queer θεωρία και εκφράζουν τον πυρήνα της σκέψης της. Στο επίκεντρό του βρίσκονται έννοιες όπως η αποδόμηση των δυαδικών κατηγοριών, η ρευστότητα, καθώς και η ανάδειξη του queer ως πράξη, ως τρόπου θέασης και ως αντίστασης.

Η Eve Kosofsky Sedgwick υποστηρίζει ότι οι συμμετρικές δυαδικές αντιθέσεις κυριαρχούν και λειτουργούν ως μια κεντρική οργανωτική αρχή της δυτικής κουλτούρας, επηρεάζοντας όχι μόνο τη σεξουαλικότητα, αλλά και την παραγωγή της γνώσης και της κοινωνικής οργάνωσης¹⁹⁰. Παράλληλα, επισημαίνει ότι μέσα σε αυτή τη φαινομενικά ισότιμη σχέση του διπόλου κρύβεται μια αλληλοεξαρτώμενη εννοιολογική σχέση εσωτερικότητας και εξωτερικότητας, καθώς το περιθωριοποιημένο μέρος λειτουργεί ταυτόχρονα ως απαραίτητο-συμπληρωματικό αλλά και ως απορριπτό για την «κεντρική» έννοια¹⁹¹. Αυτό, σύμφωνα με την Eve Kosofsky Sedgwick, καθιστά ανέφικτη τη νοηματική προτεραιότητα μεταξύ των δύο όρων, δημιουργώντας μια εσωτερικά «ανεπίλυτη αστάθεια»¹⁹².

Ταυτόχρονα, το Riki Wilchins σημειώνει ότι τα δυαδικά σχήματα δεν αποτελούν απλώς έναν ασυνήθιστο τρόπο κατανόησης του κόσμου. Έχουν πολιτική διάσταση, συνδέονται με την εξουσία και δημιουργούν ιεραρχίες [...], οι οποίες παράγουν νικητές και ηττημένους¹⁹³», ενώ η Annamarie Jagose επισημαίνει ότι «η απο-φυσικοποίηση της ομοφυλοφιλίας ή της ετεροφυλίας [...] ζητά να τοποθετηθούν σε κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο, αναδεικνύοντας τη σχέση τους με εξουσιαστικές δομές¹⁹⁴». Η έννοια της αστάθειας και η αποδόμηση των ίδιων των όρων ήταν αυτό που αποτέλεσε για την queer θεωρία το σημείο για την άρνηση των δυαδικών κατηγοριών ως εγγενών φυσικών, ουδέτερων ή αθώων. Παράλληλα, λειτούργησε ως βασική αρχή αποσταθεροποίησης του πλαισίου νόησης και διατήρησης των διπόλων. Έτσι, η αποσταθεροποίηση εμφανίζεται ως φυσικό επακόλουθο της αποδόμησης και συνδέεται άμεσα με τις έννοιες της ρευστότητας και τη μη-κανονικότητας που δρουν αλληλένδετα.

¹⁸⁹ José Esteban Muñoz, *Cruising Utopia: The Then and There of Queer Futurity* (New York: New York University Press, 2009), 1.

¹⁹⁰ Eve Kosofsky Sedgwick, *Epistemology of the Closet* (Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1990), 9-10.

¹⁹¹ Eve Kosofsky Sedgwick, *Epistemology of the Closet* (Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1990), 10.

¹⁹² Eve Kosofsky Sedgwick, *Epistemology of the Closet* (Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1990), 10.

¹⁹³ Riki Wilchins, *Queer Theory, Gender Theory: An Instant Primer* (Los Angeles, CA: Alyson Books, 2004), 41.

¹⁹⁴ Annamarie Jagose, *Queer Theory: An Introduction* (New York: New York University Press, 1996), 18.

Η αποσταθεροποίηση της δυαδικότητας αποκάλυψε πως το «κανονικό» ήταν πάντα μια κατασκευή και ψευδαίσθηση εξαρτώμενη από την ύπαρξη ενός Άλλου-μη-κανονικού ως σημείου αναφοράς¹⁹⁵. Όπως επισημαίνει και η Susanne Luhmann, «τα αναγνωρίσιμα υποκείμενα συνιστούν απλώς μια άλλη μορφή υποταγής στη διαδικασία της κανονικοποίησης¹⁹⁶», υπογραμμίζοντας ότι η περιοριστική κατηγοριοποίηση και κατανόηση των υποκειμένων με γνώμονα διάφορα κοινωνικοπολιτικά ή επιστημονικά πρότυπα οδηγούν στην αναστολή της ελευθερίας και της ποικιλομορφίας αυτών των ταυτοτήτων.

Η μη-κανονικότητα, αντιστεκόμενη στην κανονικοποίηση των αποδεκτών ρόλων και κοινωνικών συμπεριφορών, είτε της σεξουαλικότητας είτε του φύλου ως προϊόν βιοπολιτικής¹⁹⁷, προασπίζεται στην διαθεματικότητα και τη διαφορά και λειτουργεί ως τον εννοιολογικό ή πρακτικό χώρο που τα κυρίαρχα κοινωνικά, πολιτισμικά ή ηθικά συστήματα τείνουν να αποκλείουν, ερμηνεύοντας και αναθεωρώντας κριτικά την έννοια του «κανονικού»¹⁹⁸. Η ρευστότητα, ως έννοια, επιδιώκει να διερευνήσει τους ενδιάμεσους χώρους μεταξύ των άκαμπτων δυαδικών σχημάτων και να αγκαλιάσει το ανολοκλήρωτο. Αναδεικνύει τη συνεχή δυναμική της αστάθειας και της μεταβλητότητας τόσο της ταυτότητας όσο και του φύλου, αποκαλύπτοντας τη δυνατότητα του γίνεσθαι, καθώς πρόκειται για μια συνθήκη που βρίσκεται συνεχώς υπό διαμόρφωση¹⁹⁹.

Η εμφάνιση του "queer" ως έννοια, προήλθε πολύ νωρίτερα από την θεσμοθέτησή της από την Teresa de Lauretis²⁰⁰ και της καθιέρωσής της ως ακαδημαϊκού εργαλείου και θεωρίας από τις ακαδημαϊκές μελέτες. Γεννήθηκε στους δρόμους, μέσα από την καθημερινή αντιστασιακή δράση ανθρώπων που αρνήθηκαν να ζουν μέσα σε περιοριστικά πλαίσια που τους επιβλήθηκαν, διεκδικώντας το δικαίωμα για ορατότητα και αλληλοκατανόηση στο αναφαίρετο δικαίωμα για ελεύθερη και ισότιμη έκφραση στη ζωή²⁰¹.

Ο David Halperin ήδη από τη δεκαετία του 1990, είχε κρούσει τον κώδωνα του κινδύνου σχετικά με την περίκλειση και απολιτικοποίηση του όρου, λέγοντας πως «όσο η κουήρ θεωρία τείνει να γίνει μια κανονικοποιημένη ακαδημαϊκή μαθητεία, τόσο λιγότερο μπορεί να ισχυριστεί ότι παραμένει queer²⁰²», κάτι που θα λειτουργούσε εναντίον των θεμελιωδών αρχών που πρεσβεύει. Ο φόβος της αξιοποίησης του queer ως ουδέτερου όρου δημιούργησε την ανάγκη μιας κριτικής προειδοποίησης και επισήμανσης και

¹⁹⁵Riki Wilchins, *Queer Theory, Gender Theory: An Instant Primer* (Los Angeles, CA: Alyson Books, 2004), 117.

¹⁹⁶Susanne Luhmann, "Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing," in *Queer Theory in Education*, ed. William F. Pinar (Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998), 146, <https://doi.org/10.4324/9781410603760-8>

¹⁹⁷Chloe Taylor, *The Routledge Guidebook to Foucault's The History of Sexuality*, 1st ed. (London: Routledge, 2016), 200, <https://doi.org/10.4324/9781315727158>

¹⁹⁸Robyn Wiegman and Elizabeth A. Wilson, "Introduction: Antinormativity's Queer Conventions," *differences* 26, no. 1 (May 2015): 18, <https://doi.org/10.1215/10407391-2880582>.

¹⁹⁹Judith Butler, *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (New York: Routledge, 1990), 176.

²⁰⁰Teresa de Lauretis, "Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities," *Differences* 3, no. 2 (1991): iii-xviii

²⁰¹Μίλτος Τσιγαρίδας, *Τρανς μουσικά βιώματα στην ελληνική καθημερινότητα, 2011-2021*, Διπλωματική εργασία, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ιούνιος 2021, 30.

²⁰²David Halperin, *Saint Foucault: Towards a Gay Hagiography* (New York: Oxford University Press, 1995), 113.

στην παρούσα εργασία. Όπως επισημαίνει και η G.D.Shlasko «η κουήρ θεωρία, λόγω της διεπιστημονικής της θέσης αλλά και της εσωτερικής της τάσης να λειτουργεί μέσα στη ρευστότητα και την αβεβαιότητα, συχνά δεν αντιμετωπίζεται ως ένα διακριτό θεωρητικό μοντέλο, αλλά μάλλον ως ένα αόριστο και μεταβαλλόμενο σύνολο θεωρητικών δυνατοτήτων²⁰³». Έτσι, το queer οφείλει να παραμένει ενεργό και συνειδητά πολιτικό. Υπάρχει επομένως, η ευθύνη της μεταφοράς της ακαδημαϊκής ανάλυσης πίσω στην πράξη, διατηρώντας έτσι τις ισορροπίες χωρίς να απολεσθεί η ριζοσπαστική δυναμική και πρακτική διάσταση της αντίστασής του. Καθότι μόνο και μόνο επειδή το κουήρ έχει τη δυνατότητα να επεκταθεί και να χρησιμοποιηθεί πέρα από το φύλο, δεν πρέπει να αποσυνδεθεί από τα κοινωνικά και εκπαιδευτικά πεδία, όπως είναι η κουήρ παιδαγωγική και η μουσική εκπαίδευση.

²⁰³G.D.Shlasko, "Queer (v.) Pedagogy," *Equity & Excellence in Education* 38, no.2 (2005):123, <https://doi.org/10.1080/10665680590935098>

2.2: QUEER ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

Η μελέτη της κουήρ παιδαγωγικής, ως τομέας σκέψης και ακαδημαϊκού στοχασμού αναδύθηκε από το εξελισσόμενο πεδίο της κουήρ θεωρίας, αναζητώντας πώς, με ποιον τρόπο και ποιες έννοιες, θα μπορούσε η κουήρ θεωρία να αφηγηθεί διαφορετικά γύρω από τη διαδικασία της μάθησης και της εκπαίδευσης ως συνόλου²⁰⁴. Σύμφωνα με τους William Spurlin και Susanne Luhmann, αυτό που θα ονομαζόταν ρητά ως queer παιδαγωγική «εμφανίζεται από τη διασταύρωση της queer θεωρίας με την προοδευτική παιδαγωγική και πιο συγκεκριμένα τι συμβαίνει όταν εφαρμόζεται η queer θεωρία στο πεδίο της παιδαγωγικής²⁰⁵».

Σε αυτό το πλαίσιο, η queer παιδαγωγική εγείρει μια σειρά κρίσιμων ερωτημάτων γύρω από το πεδίο σχετικά με το τι νοείται ως queer παιδαγωγική. Διερευνά ποια είναι η σημασία της και ποια είναι τα αντικείμενα που ορίζονται ως τα κατάλληλα. Αναζητά ποιες φωνές καταλήγουν να είναι ορατές ή άορατες και σε ποιο βαθμό η queer παιδαγωγική εξακολουθεί να επηρεάζεται από την ιδέα της εικόνας μιας συγκεκριμένης μορφής του ομοφυλόφιλου υποκειμένου. Αναστοχάζεται τον τρόπο με τον οποίο ευθυγραμμίζεται με ή αντιστέκεται στις νεοφιλελεύθερες πολιτικές και εκπαιδευτικές ατζέντες ενώ διερωτάται αν θα έπρεπε η queer μελέτη να περιοριστεί αποκλειστικά γύρω από τη σεξουαλικότητα και το φύλο. Παράλληλα, αναδιαπραγματεύεται και επανεξετάζει συνεχώς τα όρια της queer θεωρίας και κατά πόσο μπορεί να διαφοροποιηθεί και να αναδιαμορφωθεί προτού εξελιχθεί σε κάτι τελείως διαφορετικό²⁰⁶.

Η Deborah Britzman επιχειρεί να απαντήσει στο ερώτημα του τι νοείται ως queer παιδαγωγική, διατυπώνοντας ότι πρόκειται για «[...] μια παιδαγωγική που αρνείται τις συνηθισμένες πρακτικές αλλά και τις πρακτικές της κανονικότητας, που ξεκινά από μια ηθική ανησυχία γύρω από τις αναγνώσεις μας. Που ενδιαφέρεται να διερευνήσει το άγνωστο και να φανταστεί μια κοινωνικότητα αποσυνδεδεμένη από την κυρίαρχη εννοιολογική τάξη²⁰⁷».

Στο πλαίσιο αυτό, οι Christiane Lutge και Thorsten Merse μεταφέρουν την συζήτηση προς μια ευρύτερη κριτική των εκπαιδευτικών διαδικασιών, τονίζοντας ότι μια παιδαγωγική προσέγγιση επηρεασμένη από τις αρχές της queer θεωρίας μπορεί να αποτελέσει σημείο κριτικού αναστοχασμού γύρω

²⁰⁴G.D.Shlasko, "Queer (v.) Pedagogy," *Equity & Excellence in Education* 38, no. 2 (2005): 123, <https://doi.org/10.1080/10665680590935098>

²⁰⁵Spurlin 2002; Luhmann 1998, όπως αναφέρονται σε G.D.Shlasko, "Queer (v.) Pedagogy," *Equity & Excellence in Education* 38, no. 2 (2005): 125, <https://doi.org/10.1080/10665680590935098>.

²⁰⁶Nelson M. Rodriguez, Wayne J. Martino, Jennifer C. Ingrey, and Edward Brockenbrough, eds., *Critical Concepts in Queer Studies and Education: An International Guide for the Twenty-First Century*, introduction, (London: Palgrave Macmillan, 2016), 3, <https://doi.org/10.1057/978-1-137-55425-3>.

²⁰⁷Deborah P. Britzman, "Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight," *Educational Theory* 45, no. 2 (1995): 165, <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>.

από τους τρόπους που λειτουργούν οι μηχανισμοί φίμωσης στα εκπαιδευτικά πλαίσια, τόσο σε μικροδομικό αλλά και μακροδομικό επίπεδο²⁰⁸. Η queer παιδαγωγική καθιστά εμφανή και ορατή την ανάγκη της δημιουργίας χώρου για τις περιθωριοποιημένες φωνές χωρίς την αίσθηση του φόβου της ορατότητας, της «πλεονάζουσας ορατότητας²⁰⁹» και της καταπίεσης. Όπως επισημαίνει και η Rosemarie Tong, «η ετερότητα, παρά τις συσχετίσεις της με την καταπίεση και την κατωτερότητα, υπερβαίνει κατά πολύ την απλή κατάσταση ενός καταπιεσμένου ή κατώτερου υποκειμένου. Αντιθέτως, συνιστά έναν τρόπο ύπαρξης, σκέψης και λόγου που επιτρέπει την δεκτικότητα, προάγει την πλουραλιστικότητα, την ποικιλομορφία και τη *différance*²¹⁰». Στόχος της queer παιδαγωγικής επομένως, είναι να παρακινήσει την εκπαίδευση να αναγνωρίσει την κοινωνικο-πολιτισμική ποικιλομορφία και διαφορά²¹¹. Μια συνειδητή προσπάθεια των εκπαιδευτικών διαδικασιών προς την αναγνώριση όλων των «Άλλων», ότι η κάθε φωνή και το κάθε σώμα έχουν αξία και δικαίωμα για ορατότητα και ελεύθερη έκφραση της διαφορετικότητάς τους²¹², καθώς το ίδιο το queer ως στάση αφορά μια «δέσμευση προς την διεύρυνση του τι ορίζεται ως ζωή που αξίζει να βιωθεί²¹³». Έτσι, οι έννοιες της ορατότητας και της διαφορετικότητας αποκτούν ιδιαίτερη θέση στην φαρέτρα των εννοιολογικών εργαλείων της queer παιδαγωγικής.

Ο Kevin Kumashiro επισημαίνει ότι «η εκπαίδευση αφορά τη διαδικασία που θα ανατρέψει την αυτονόητη αντίληψη και αίσθηση μας για τον κόσμο²¹⁴». Έτσι, η queer παιδαγωγική ως διαδικασία μάθησης οφείλει να στοχεύει στη διεύρυνση και αμφισβήτηση των ορίων του τι είναι και γίνεται αντιληπτό ως γνώση. Σύμφωνα και με την Deborah Britzman, η queer παιδαγωγική ως κριτική εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική δημιουργεί ένα πλαίσιο «ουσιωδώς μη-ουσιωδούς κοινού²¹⁵», στο οποίο η διαδικασία της μάθησης αλλά και της κριτικής αντίληψης του κόσμου απαιτεί «την πρόθεση

²⁰⁸C.Lütge and T.Merse, "Approaching Diversity in Education: Pedagogic and Queer Perspectives," in *The Praxis of Diversity*, ed. C.Lütge and M.Faltermeier (Cham: Palgrave Macmillan, 2020), 182, https://doi.org/10.1007/978-3-030-26078-1_7

²⁰⁹«Ο όρος που περιγράφει το φαινόμενο κατά το οποίο η παρουσία μιας μειονότητας θεωρείται υπερβολική από την πλειοψηφία, ακόμα και όταν είναι πολύ περιορισμένη». Daphne Patai, "Minority Status and the Stigma of 'Surplus Visibility'," *Education Digest* 57, no. 5 (1992): 35-37, όπως αναφέρεται σε Claudia W. Ruitenberg, "Queer Politics in Schools: A Rancièrean Reading," *Educational Philosophy and Theory* 42, no. 5-6 (2010): 619-20.

²¹⁰Rosemarie Tong, *Feminist Thought: A More Comprehensive Introduction* (Boulder: Westview Press, 1989), όπως αναφέρεται σε C.Lütge and T.Merse, "Approaching Diversity in Education: Pedagogic and Queer Perspectives," in *The Praxis of Diversity*, ed. C.Lütge and M.Faltermeier (Cham: Palgrave Macmillan, 2020), 179, https://doi.org/10.1007/978-3-030-26078-1_7.

²¹¹C.Lütge and T.Merse, "Approaching Diversity in Education: Pedagogic and Queer Perspectives," in *The Praxis of Diversity*, ed. C.Lütge and M.Faltermeier (Cham: Palgrave Macmillan, 2020), 182, https://doi.org/10.1007/978-3-030-26078-1_7

²¹²Susanne Luhmann, "Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing," in *Queer Theory in Education*, ed. William F. Pinar (Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998), 141, <https://doi.org/10.4324/9781410603760-8>

²¹³Sara Ahmed, *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others* (Durham, NC: Duke University Press, 2006), 178, <https://doi.org/10.1215/9780822388074>.

²¹⁴Kevin Kumashiro, *Troubling Education: "Queer" Activism and Anti-Oppressive Pedagogy*, 1st ed. (New York: Routledge, 2002), 63, <https://doi.org/10.4324/9780203819753>.

²¹⁵Deborah P. Britzman, "Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight," *Educational Theory* 45, no. 2 (1995): 165, <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>.

για προσωπικό ρίσκο σε σχέση με τους άλλους²¹⁶». Με άλλα λόγια, η queer παιδαγωγική, στον πυρήνα της, δεν επιδιώκει να καλλιεργήσει ένα συγκεκριμένο, σταθερό και οριστικό σώμα της γνώσης. Αντιθέτως, όπως επισημαίνει και η G.D. Shlasko επιθυμία της queer παιδαγωγικής είναι η επαφή με τις έννοιες της πολυπλοκότητας και της σύγχυσης. Η ικανότητα του να «μην καταλαβαίνουμε», αυτή η μορφή πλήρους άγνοιας, αποκαλύπτει τη δυνατότητα μιας βαθύτερης μορφής σοφίας. Η απελευθέρωση και η αποδέσμευση από βεβαιότητες της γνώσης ανοίγουν τον δρόμο προς τη θεώρηση και τη φαντασία μυριάδων νέων δυνατοτήτων και μορφών σχέσεων, προωθώντας έναν τρόπο μαθητείας και εκπαιδευτικής εμπειρίας που απομακρύνεται από την αναπαραγωγή κανονικότητας. Έτσι, στερούμενη απαντήσεων, η queer παιδαγωγική επιτρέπει την αναγνώριση ποικίλων νοηματοδοτήσεων και «αγκαλιάζει» χωρίς φόβο τα πολλαπλά ερωτήματα που προκύπτουν²¹⁷. Καταλήγοντας, η queer παιδαγωγική λειτουργεί ως ένα θεωρητικό φακό ή φιλοσοφική προσέγγιση που επηρεάζει το πώς οι ακαδημαϊκοί και τα άτομα γενικότερα σκέφτονται τη γνώση, προσεγγίζουν την άγνοια τους και σωματικοποιούν την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στην καθημερινότητά τους²¹⁸.

Σε αυτό το πλαίσιο, η queer παιδαγωγική ανοίγει το δρόμο προς τη μελέτη ζητημάτων που δεν αφορούν μόνο το φύλο και τη σεξουαλικότητα. Όπως επισημαίνει και ο David Halperin, η ταυτότητα του queer δεν περιορίζεται μόνο προς τα ομοφυλόφιλα υποκείμενα ούτε καν σε όσους βιώνουν την περιθωριοποίηση λόγω των σεξουαλικών τους πρακτικών²¹⁹. Ο όρος queer, μέσω της οντολογικής του αυτοπραγμάτωσης, παρέχει απλόχερα τη δυνατότητα να οριστεί όχι απλά ως ένα «πράγμα», αλλά ως αντίσταση στην κανονικότητα, εφαρμόζοντάς το σε όλες τις πτυχές της ετεροκανονικότητας.

Η queer παιδαγωγική εστιάζει στην κριτική των κυρίαρχων λόγων και των κρυφών αναλυτικών προγραμμάτων που διατρέχουν τα εκπαιδευτικά πλαίσια, υπερβαίνοντας την απλή απόπειρα αναζήτησης και ενσωμάτωσης queer περιεχομένου ή τεχνικών στο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως συνέβη με την προσθήκη και ενσωμάτωση γκέι και λεσβιακού περιεχομένου στα σχολικά προγράμματα²²⁰. Επομένως, σε παιδαγωγικά πλαίσια, όπως αυτά της μουσικής εκπαίδευσης, που παραμένουν πιστά στη δυαδική σκέψη και την ετεροκανονική λογική η «προσπάθεια» συμπερίληψης και ένταξης queer περιεχομένου και πρακτικών, σύμφωνα με τις Val Plumwood και bell hooks, συχνά καταλήγει να λειτουργεί είτε «καταβροχθίζοντας» την queer

²¹⁶Deborah P. Britzman, "Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight," *Educational Theory* 45, no. 2 (1995): 165, <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>.

²¹⁷G.D. Shlasko, "Queer (v.) Pedagogy," *Equity & Excellence in Education* 38, no. 2 (2005): 129, <https://doi.org/10.1080/10665680590935098>

²¹⁸G.D. Shlasko, "Queer (v.) Pedagogy," *Equity & Excellence in Education* 38, no. 2 (2005): 128, <https://doi.org/10.1080/10665680590935098>

²¹⁹David Halperin, *Saint Foucault: Towards a Gay Hagiography* (New York: Oxford University Press, 1995), 166.

²²⁰Janna Jackson, όπως παρατίθεται στο Elizabeth J. Meyer, *But I'm Not Gay: What Straight Teachers Need to Know about Queer Theory*, in *Queering Straight Teachers: Discourse and Identity in Education*, ed. Nelson M. Rodriguez and William F. Pinar (New York: Peter Lang, 2007), 25.

διαφορά μέσω της αφομοίωσης ή της εμπορευματοποίησης είτε μετατρέποντάς την σε αντικείμενο κατανάλωσης²²¹. Με λίγα λόγια, η ένταξη queer περιεχομένου σε ήδη διαμορφωμένα ετεροκανονικά πλαίσια δεν αρκεί για να προκαλέσει ριζοσπαστικές αλλαγές στην εκπαίδευση ή στην κατανόηση της μουσικής. Όπως σημειώνει και η Deborah Britzman «τα αναλυτικά προγράμματα δομούν τα μοντέλα συμπεριφορών και προσανατολισμών της γνώσης, που αποτελούν επαναλήψεις των υποκείμενων δυναμικών της εκπαίδευσης: της συμμόρφωσης, της ομοιομορφίας και του μύθου ότι η γνώση λειτουργεί ως θεραπευτικός παράγοντας²²²». Τονίζει ότι η αντίσταση στις δομικές πρακτικές που διατηρούν τις κυρίαρχες κανονικότητες είναι ιδιαίτερα δύσκολη, αλλά ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να αμφισβητήσουν και να αναγνωρίσουν τη δυναμική των queer πρακτικών στις διαδικασίες μάθησης²²³. Κατά συνέπεια, η queer παιδαγωγική αναλαμβάνει να αντιμετωπίσει μετωπικά αυτές τις δυσκολίες. Η έννοια του queerness δίνει την ευκαιρία και την ώθηση στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να φανταστούν και να δημιουργήσουν νέα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που θα αντισταθούν στην ενίσχυση και διατήρηση των ορίων μεταξύ του «μέσα» και «έξω»²²⁴. Ανα-προσανατολίζει δηλαδή, την παιδαγωγική πρακτική από τον έλεγχο προς την περιέργεια, την βεβαιότητα προς την αμφισβήτηση, την κανονικοποίηση προς την απελευθέρωση και την νόηση της γνώσης ως περιεχόμενο προς την νόηση της γνώσης ως σχέση.

Έτσι, η queer παιδαγωγική ως πεδίο δεν διερευνά μόνο τον κριτικό αναστοχασμό και την χειραφέτηση των εκπαιδευτικών πρακτικών, αλλά αναζητά, όπως επισημαίνει και ο Jose Esteban Munoz, την επιτέλεση και ανάπτυξη διαφορετικών τρόπων ύπαρξης στον κόσμο, ώστε να καταλήξουν στη δημιουργία νέων κόσμων²²⁵. Αποκαλύπτει την ικανότητά της να εξελιχθεί ως ένα γόνιμο πεδίο δημιουργικής φαντασίας, ανοιχτότητας και επαναπροσδιορισμού του τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτή, βιώνεται η μουσική εμπειρία και διδάσκεται η μουσική εκπαίδευση.

²²¹bell hooks, *Black Looks: Race and Representation* (Boston, MA: South End Press, 1992), όπως παρατίθεται σε Elizabeth Gould, "Companion-able Species: A Queer Pedagogy for Music Education," *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, no. 197 (Summer 2013): 65-66; Val Plumwood, *Feminism and the Mastery of Nature* (New York: Routledge, 1993), όπως αναφέρεται σε Elizabeth Gould, "Companion-able Species: A Queer Pedagogy for Music Education," *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, no. 197 (Summer 2013): 65-66.

²²²Deborah Britzman, *Precocious Education*, in *Thinking Queer: Sexuality, Culture, and Education*, ed. Susan Talburt and Stephen Steinberg (New York: Peter Lang, 2000), 34.

²²³Deborah Britzman, *Precocious Education*, in *Thinking Queer: Sexuality, Culture, and Education*, ed. Susan Talburt and Stephen Steinberg (New York: Peter Lang, 2000), 35.

²²⁴G.D. Shlasko, "Queer (v.) Pedagogy," *Equity & Excellence in Education* 38, no. 2 (2005): 126-127, <https://doi.org/10.1080/10665680590935098>

²²⁵José Esteban Muñoz, *Cruising Utopia: The Then and There of Queer Futurity* (New York: New York University Press, 2009), 1.

2.3: Η QUEER ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ :

Η μουσική εκπαίδευση ως πεδίο, έχει ανέκαθεν υπάρξει σημείο συνάντησης διαφόρων καλλιτεχνικών και παιδαγωγικών λόγων, καθένας πρεσβεύοντας τους δικούς του στόχους και μεθοδολογίες που σχετίζονται με τον τρόπο που η παιδαγωγική οφείλει να προσεγγίζει την εκμάθηση της τέχνης και, αντιστρόφως, με το πώς η τέχνη ενυπάρχει μέσα στην διαδικασία της εκπαίδευσης. Σε αυτό το σημείο, έπειτα από την παρουσίαση της queer θεωρίας και των βασικών αρχών της, της queer παιδαγωγικής και του τρόπου που αντιλαμβάνεται τις διαδικασίες κανονικοποίησης στην εκπαίδευση, επιδιώκεται η ανάδειξη της queer θεωρίας ως μέρος της μουσικής εμπειρίας στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης.

Εξετάζεται, λοιπόν πώς μεταφέρονται δηλαδή, αυτές οι θεωρητικές και παιδαγωγικές αρχές στο πεδίο της μουσικής και πώς δημιουργούνται χώροι για αντίσταση και ρευστότητα για μουσικές υποκειμενικότητες. Συγκεκριμένα, εξετάζεται πώς η μουσική μπορεί να υπάρξει πέρα από απλή αισθητική δραστηριότητα ως χώρος πολιτισμικής και κοινωνικής επιτέλεσης, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο η μουσική αμφισβητεί και πλάθει τις ταυτότητες των μουσικών υποκειμένων. Παράλληλα, διερευνώνται οι δομές κανονικοποίησης και εξουσίας που αναπαράγονται στη μουσική εκπαίδευση αλλά και οι δυνατότητες της queer μουσικολογίας ως πεδίου να συμβάλλει προς την κατεύθυνση μιας διαθεματικότερης και ενσώματης εμπειρίας της μουσικής εκπαίδευσης και πράξης. Παράλληλα ασκείται κριτική στο ευρύτερο πεδίο της παραδοσιακής μουσικολογικής ανάλυσης και των παιδαγωγικών πρακτικών.

Επομένως, η queer οπτική ως μέρος της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης δεν περιορίζεται απλά και μόνο στην αναζήτηση θεμάτων γύρω από τη σεξουαλικότητα και το φύλο, αλλά αποτελεί μια πράξη που διαρρηγνύει βεβαιότητες και αντιστέκεται στις κανονιστικές επιταγές της φυλής, της τάξης ή της σωματικής αρτιμέλειας²²⁶. Εξερευνά ποια είναι η έννοια της μουσικής ελευθερίας, ποια είναι και πώς ορίζονται τα μουσικά υποκείμενα, αλλά και πώς βιώνουν, κατανοούν και παράγουν μουσική.

Όπως η Juliet Hess υποστηρίζει την αναδημιουργία της μουσικής εκπαίδευσης ως συνόλου, που θα δίνει προτεραιότητα στην επιστημική δικαιοσύνη και τη συμπερίληψη²²⁷, έτσι και η queer θεωρία έρχεται να βοηθήσει στην προσπάθεια ανάδειξης νέων παιδαγωγικών δυνατοτήτων, αμφισβητώντας τα παραδοσιακά πρότυπα και αναζητώντας μια δικαιότερη και

²²⁶Karen Kopelson, "Dis/Integrating the Gay/Queer Binary: 'Reconstructed Identity Politics' for a Performative Pedagogy," *College English* 65, no.1 (2002): 25, <https://doi.org/10.2307/3250728>.

²²⁷Juliet Hess, "Rethinking the Large Ensemble Paradigm: Moving Toward Epistemic Justice," *Studies in Philosophy and Education* 42 (2023): 411-29, <https://doi.org/10.1007/s11217-023-09882-8>.

πολιτισμικά ανταποκρινόμενη προσέγγιση στον τρόπο με τον οποίο «μουσικοτροπούμε²²⁸» [musicicking²²⁹].

2.3.1: Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΩΣ ΧΩΡΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΠΙΤΕΛΕΣΗΣ: ΜΟΥΣΙΚΑ ΥΠΟΚΕΤΜΕΝΑ ΚΑΙ ΕΞΩΜΟΥΣΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ:

Πολλοί μουσικοί και μελετητές από διάφορα πεδία προσπάθησαν να αποδώσουν ανά τα χρόνια ένα «καθολικό» ορισμό γύρω από το τι ονομάζουμε και τι είναι μουσική. Για τον Edgard Varese, η μουσική αποτελεί ένα «οργανωμένο σύνολο ήχων²³⁰», για τον John Cage η μουσική είναι ο «ήχος, απλώς ως ήχος²³¹», ενώ για τον Pierre Schaeffer η μουσική ορίζεται ως η αντίληψη «ηχητικών αντικειμένων²³²». Έτσι, όπως συμβαίνει και με την προσπάθεια εννοιολόγησης του όρου *queer*, η σταθεροποίηση της έννοιας της μουσικής δεν είναι ούτε απλή αλλά ούτε και μονοδιάστατη. Η σκέψη μας στην απόπειρα της απόδοσης ενός ολοκληρωμένου ορισμού ή στο άκουσμα της λέξης «μουσικής», συνειρμικά κυρίως, οδηγείται σε πρακτικές και ήχους συνδεδεμένους άμεσα με την πραγματεία της δυτικής έντεχνης μουσικής των τελευταίων τριακοσίων χρόνων. Μιας «μουσικής» με κανόνες, που δημιουργείται σε ευρωπαϊκά ιστορικά πλαίσια, από εκπαιδευμένους συνθέτες, κυρίως λευκούς άνδρες και η οποία διατηρείται μέσω της γραπτής σημειογραφίας. Μεταδίδεται σε συγκεκριμένους χώρους²³³ και υπό συγκεκριμένες συνθήκες, αποσιωπώντας κατά βάση οποιοδήποτε στοιχείο που μπορεί να θεωρηθεί ως εξωμουσικό. Με αντίστοιχο τρόπο γίνεται αντιληπτό και το πεδίο της μουσικολογίας, καθώς συνήθως σημαίνει την επιστημονική και ακαδημαϊκή ενασχόληση με ζητήματα της δυτικής μουσικής παράδοσης²³⁴. Παρόλα αυτά, δεν μπορεί να υποστηριχθεί απόλυτα ότι η μουσικολογία δεν έχει «ανοίξει» τις πόρτες του και σε άλλα πεδία της μουσικολογικής έρευνας και ότι δομεί και προωθεί μόνο ένα ενιαίο

²²⁸Ο όρος μουσικοτροπή-μουσικοτροπία είναι η ελληνική μετάφραση με τον οποίο οι Λούστας Σ. και Παπασταύρου Δ. επέλεξαν να χρησιμοποιήσουν προκειμένου να αποδώσουν το συνολικό νόημα του όρου *musicicking* του Christopher Small.

Christopher Small, *Μουσικοτροπώντας: Τα Νοήματα της Μουσικής Πράξης και της Ακρόασης*, μτφρ. Δημήτρης Παπασταύρου και Σάββας Λούστας (Αθήνα: Ιανός, 2010).

²²⁹Christopher Small, *Musicking: The Meanings of Performing and Listening* (Hanover, NH: Wesleyan University Press, 1998).

²³⁰Edgard Varèse, "The Liberation of Sound," *Perspectives of New Music* 5, no. 1 (Autumn-Winter 1966): 11-19.

²³¹John Cage, *Silence: Lectures and Writings* (Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1961), 7-11.

²³²Pierre Schaeffer, *Treatise on Musical Objects: An Essay across Disciplines*, trans. Christine North and John Dack (Oakland, CA: University of California Press, 2017), <https://doi.org/10.1525/9780520967465>.

²³³Fred Everett Maus and Sheila Whiteley, eds., *The Oxford Handbook of Music and Queerness*, with Tavia Nyong'o and Zoe Sherinian, (New York: Oxford University Press, 2022), 4.

²³⁴Fred Everett Maus and Sheila Whiteley, eds., *The Oxford Handbook of Music and Queerness*, with Tavia Nyong'o and Zoe Sherinian, (New York: Oxford University Press, 2022), 4; Christopher Small, *Μουσικοτροπώντας: Τα Νοήματα της Μουσικής Πράξης και της Ακρόασης*, μτφρ. Δημήτρης Παπασταύρου και Σάββας Λούστας (Αθήνα: Ιανός, 2010), 18.

αφήγημα της μουσικής. Παρατηρείται όμως, ότι στον ελλαδικό χώρο τουλάχιστον, οι ακαδημαϊκές συνήθειες μεταβάλλονται με βραδύ ρυθμό και ότι ακόμη και σήμερα η παραδοσιακή μουσικολογία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης φαίνεται να παραμένει προσκολλημένη στο δίπολο της θεωρίας και της πράξης²³⁵. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Παναγιώτης Κανελλόπουλος η μουσική εκπαίδευση μπορεί σήμερα να διατείνεται ότι είναι δημιουργική, στην πραγματικότητα όμως συνεχίζει να είναι «αυστηρά καθοδηγητική και περιοριστική», και να εμμένει «στην εξεύρεση «ταλέντων» και στην ανάπτυξη εκτελεστικών δεξιοτήτων», θεωρώντας «την πιστή αναβίωση έργων του παρελθόντος ως το μόνο άξιο λογου μουσικό ιδανικό²³⁶». Η παρατήρηση αυτή συνδέεται άμεσα και με όσα σημειώνει και η Lydia Goehr σχετικά με την οργάνωση των επιστημονικών πρακτικών τόσο των μουσικολόγων όσο και των μουσικοπαιδαγωγών, ιδίως μετά το 1800, που επικεντρώθηκαν κυρίως γύρω από την ανάλυση και την ερμηνεία του «μουσικού έργου» και της ανάδειξης του συνθέτη ως μιας ιδιοφυούς προσωπικότητας. Σύμφωνα με την ίδια, «όλες οι συγγενείς έννοιες υποτάχτηκαν στην κεντρική αντίληψη ότι ένα μουσικό έργο αποτελεί μια αυτόνομα διαμορφωμένη ενότητα, που εκφράζει[...] την ιδέα μιας διάνοιας, ενώ οι συγγενείς έννοιες και τα ιδανικά που αφορούσαν τη σημειογραφία, την εκτέλεση και την υποδοχή απέκτησαν νόημα ως έννοιες επικουρικές της έννοιας του έργου²³⁷». Δημιουργώντας έτσι, «εχθρικούς» τόπους και χώρους για μουσικές υποκειμενικότητες που τολμούν να φαντάζονται τη μουσική και τους μουσικούς εαυτούς τους πέρα από τα όρια των βασικών και διαχρονικών αρχών της μουσικής²³⁸.

Η μετατόπιση από την κατανόηση της μουσικής ως αυτόνομο και αποκομμένο αντικείμενο από την κοινωνική και πρακτική διάστασή τη συνεπάγεται μια αναθεώρηση του τρόπου με τον οποίο η μουσική συγκροτείται ως μουσικολογική γνώση. Σύμφωνα με τη Δανάη Στεφάνου, η συμβολή του Christopher Small αφορά μια συνολικότερη αμφισβήτηση των επιστημονικών κανονικοτήτων που «έχτισαν» ιστορικά το πεδίο της μουσικολογίας²³⁹.

Η μουσική, για τον Small δεν «αποτελεί ένα σύνολο από έργα, αλλά μια πράξη[...] ως τη συμμετοχή σε μια συγκεκριμένη κάθε φορά μορφή κοινωνικής

²³⁵Danae Stefanou, "Twentieth-Century and Contemporary Music History Education: A Perspective from Greece," in *ANKLÄNGE 2018: Die Musikgeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts im universitären Unterricht - The Teaching of Twentieth- and Twenty-First-Century Music History at Universities and Conservatories of Music*, ed. Julia Heimerdinger, Andreas Holzer, and Juri Giannini (Wien: Hollitzer Verlag, 2019), 151-152.

²³⁶Παναγιώτης Α. Κανελλόπουλος, «Ο Christopher Small και η Ανατροπή του Μουσικοπαιδαγωγικού Κανόνα», *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική* 3, no. 2 (2011): 79.

²³⁷Lydia Goehr, *Το φανταστικό μουσείο των μουσικών έργων*, μτφρ. Κατερίνα Κορομπίλη (Αθήνα: Εκκρεμές, 2005), 434.

²³⁸Danae Stefanou et al., "Practising Historiography as Noise," in *Critical Music Histories*, 2016, 186-201.

²³⁹Danae Stefanou, "Making the Leap: Christopher Small's Visionary Musicology," *Approaches: Music Therapy & Special Music Education* 3, no. 2 (2011): 70-73, <https://doi.org/10.56883/aijmt.2011.507>.

πρακτικής²⁴⁰» και σύμφωνα με τον εθνομουσικολόγο John Blacking αποτελεί μια μορφή κοινωνικής συμπεριφοράς, εντός της οποίας το κοινωνικό στοιχείο δεν μπορεί να αποσπαστεί από το μουσικό²⁴¹. Επομένως, η μουσική από τη φύση της παραγωγής της μπορεί να θεωρηθεί ως μια πολιτισμική πρακτική που δεν μπορεί να αποκοπεί από στοιχεία που παραδοσιακά νοούνταν ως εξομωσικοί παράμετροι, καθώς πρόκειται για αλληλοεξαρτώμενες έννοιες και αποτελέσματα της ίδιας διαδικασίας ανάπτυξης²⁴². Η μουσική, όπως σημειώνει και ο Νίκος Βούρδουλας, δεν είναι «μια «υπερβατική παγκόσμια γλώσσα, ούτε ένα ηχητικό προϊόν παγιδευμένο σε μια (υπαρκτή ή φανταστική) παρτιτούρα, αλλά μια κοινωνική και πολιτισμική πρακτική που νοηματοδοτείται σε συγκεκριμένα πλαίσια²⁴³». Έτσι, η μουσική ως μια μορφή επιτέλεσης, ως ένα πολιτισμικό φαινόμενο και «κοινωνικά νοηματοδοτούμενο τρόπο συγκρότησης σχέσεων με τις σχέσεις των ήχων και δια των σχέσεων των ήχων, οι οποίες βιώνονται άμεσα και ολιστικά²⁴⁴», δεν μπορεί να νοηθεί ως ένα αυστηρά δομημένο «αντικείμενο» και να έχει ένα σταθερό ορισμό ανεξάρτητα από τις στιγμές του χρόνου στον οποίο εκτελείται. Πρόκειται έτσι, για ένα πολυαισθητηριακό γεγονός στο οποίο συμμετέχουν όχι μόνο τα άμεσα σχετιζόμενα «μουσικά υποκείμενα»²⁴⁵.

Η δυτική έντεχνη μουσική, έχει διαμορφωθεί μέσα σε ένα «ιεραρχικό και εξουσιαστικό σύμπλεγμα ανθρώπινων σχέσεων²⁴⁶», το οποίο κατά βάση θέτει στο επίκεντρο «την ιδιωτικότητα, την ανταλλακτική αξία της σπανιότητας των χαρισμάτων και των εξειδικευμένων γνώσεων, την ομαδική προώθηση κοινών στόχων που όμως διατηρούν την ανισότητα, και τις κυριαρχικές δυνατότητες της τεχνολογικής σκέψης²⁴⁷», αναπαράγοντας στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης παιδαγωγούς και μαθητές ως «δημιουργικούς

²⁴⁰Christopher Small, *Μουσικοτροπώντας: Τα Νοήματα της Μουσικής Πράξης και της Ακρόασης*, μτφ. Δημήτρης Παπασταύρου και Σάββας Λούστας (Αθήνα: Ίανός, 2010), 18.

²⁴¹John Blacking, *Music, Culture, and Experience: Selected Papers of John Blacking* (Chicago: University of Chicago Press, 1995).

²⁴²Eeva Siljamäki, *Plural Possibilities of Improvisation in Music Education: An Ecological Perspective on Choral Improvisation and Wellbeing* (Helsinki: Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki, 2021), 53.

²⁴³Νίκος Βούρδουλας (2018), όπως αναφέρεται σε Μίλτος Τσιγαρίδας, *Τρανς μουσικά βιώματα στην ελληνική καθημερινότητα, 2011-2021*, Διπλωματική εργασία, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ιούνιος 2021, 20.; Νίκος Βούρδουλας, «Τι σημαίνει queer μουσική και πού βρίσκουμε τις απαρχές της;», συνέντευξη από Γ.Κ. Παπαδόπουλο, Μ. Κρύου, Δ. Ζευκιλή και

Α. Κλάδη, *Αθηνόραμα*, 2018, <https://www.athinorama.gr/specials/queer/article.aspx?id=2526672>.

²⁴⁴Christopher Small, όπως αναφέρεται στο Παναγιώτης Α. Κανελλόπουλος, «Ο Christopher Small και η Ανατροπή του Μουσικοπαιδαγωγικού Κανόνα», *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική* 3, no. 2 (2011): 77.

²⁴⁵Christopher Small, όπως αναφέρεται στο Μίλτος Τσιγαρίδας, *Τρανς μουσικά βιώματα στην ελληνική καθημερινότητα, 2011-2021*, Διπλωματική εργασία, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ιούνιος 2021, 14.

²⁴⁶Christopher Small, όπως αναφέρεται στο Παναγιώτης Α. Κανελλόπουλος, «Ο Christopher Small και η Ανατροπή του Μουσικοπαιδαγωγικού Κανόνα», *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική* 3, no. 2 (2011): 78.

²⁴⁷Christopher Small, όπως αναφέρεται στο Παναγιώτης Α. Κανελλόπουλος, «Ο Christopher Small και η Ανατροπή του Μουσικοπαιδαγωγικού Κανόνα», *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική* 3, no. 2 (2011): 78.

καταναλωτές εκπαιδευτικών αγαθών²⁴⁸», και ταυτόχρονα θέτοντας στο επίκεντρο μια διαστρεβλωμένη ιδέα γύρω από την έννοια και την ποιότητα της δημιουργικότητας²⁴⁹. Με αφορμή αυτές τις συνθήκες, η queer μουσικολογία ως πεδίο αντιλαμβάνεται πώς η μουσική μπορεί να συμμετέχει στην κανονικοποίηση και από-κανονικοποίηση των υποκειμένων²⁵⁰, στην σίγαση των φωνών και της πολλαπλότητάς τους. Δεν φοβάται να έρθει σε ρήξη με τα μεγάλα αφηγήματα των κανόνων στη μουσική²⁵¹ και μέσω της επιστημονικής της μελέτης στοχεύει στην αποδόμηση αυτών των δομών, στην γενικότερη επανανοηματοδότηση της δυτικής μουσικολογίας και στην κατάλυση της κυριαρχίας της «μουσικής πατριαρχίας²⁵²». Αναζητά έτσι, προσεγγίσεις που θα απομακρύνονται από την αντίληψη της μουσικής «ως ένα ανεξάρτητο ερέθισμα, ανεπηρέαστο από τις συνθήκες παραγωγής, διάδοσης και κατανάλωσής του²⁵³» και ταυτόχρονα αποζητά την επικαιροποίηση της μουσικής ορολογίας, η οποία θα είναι περισσότερο συμπεριληπτική και απελευθερωτική προς όλα τα μουσικά υποκείμενα.

Η αντίληψη της μουσικής ως μια αυτόνομη και «απόρθητης» οντότητας έρχεται σε αντίθεση με όσα επισημαίνει ο Matias Recharte σχετικά με το ότι «η μουσική δεν βρίσκεται μέσα στους ίδιους του ήχους, αλλά στα πολύπλοκα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά πλαίσια που περιβάλλουν τα μουσικά συμβάντα και δημιουργούν μια «μουσική» προδιάθεση, ώστε να αναγνωριστούν ως εγγενή μουσικά²⁵⁴». Έτσι, η αντικειμενοποίηση και η κατανόηση της μουσικής ως κάτι το αλώβητο, σχεδόν ιερό, όπου η κάθε προσπάθεια παρέμβασης λογίζεται ως ιεροσυλία, αποτελεί «ένα σημαντικό εμπόδιο στην κατανόηση της φύσης της μουσικής πράξης²⁵⁵». Η κυριαρχία αυτής της αντίληψης οδηγεί και επιβάλλει μια μορφή ριζοσπαστικής απαλοιφής [radical erasure] τόσο σε μουσικό, παιδαγωγικό όσο και σε ηθικό επίπεδο, αγνοώντας και ενεργητικά αποκλείοντας την ύπαρξη πολλαπλών μορφών της μουσικής διαφορετικότητας²⁵⁶.

²⁴⁸Παναγιώτης Α.Κανελλόπουλος, «Ο Christopher Small και η Ανατροπή του Μουσικοπαιδαγωγικού Κανόνα», *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική* 3, no.2 (2011):79.

²⁴⁹R. Ziols, N.R. Davis, T. Holbrook, and S. Bridges, "Creativity as a Racializing and Ableizing Scientific Object: Disentangling the Democratic Impulse From Justice-Oriented Futures," *Review of Research in Education* 46, no.1 (2022):345-373, <https://doi.org/10.3102/0091732X221089973>.

²⁵⁰Philip Brett, "Musicality, Essentialism and the Closet," in *Queering the Pitch*, 2nd ed., ed. Philip Brett, Elizabeth Wood, and Gary C. Thomas (New York: Routledge, 2007), 9-26, <https://doi.org/10.4324/9780203944189>.

²⁵¹Phillip Brett, E. Wood, και G.C. Thomas, "Preface to the First Edition," in *Queering the Pitch: The New Gay and Lesbian Musicology*, 2nd ed., ed. P. Brett, E. Wood, και Gary C. Thomas (New York/London: Routledge, 2006), vii-xi.

²⁵²Susan McClary, *Feminine Endings: Music, Gender and Sexuality* (Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1991).; Suzanne Cusick, "On a Lesbian Relationship with Music," in *Queering the Pitch: The New Gay and Lesbian Musicology*, ed. Philip Brett, Elizabeth Wood, and Gary C. Thomas (New York, NY: Routledge, 1994), 67-84.; Ευαγγελία

Ματσίγκου, «Σιωπή-Ακρόαση-Οικειότητα: Ένα πειραματικό εγχειρίδιο φεμινιστικής ακρόασης» (Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2020).

²⁵³Tia DeNora, *Music in Everyday Life* (Cambridge: Cambridge University Press, 2004), x.

²⁵⁴Matias Recharte, "De-centering Music: A 'Sound Education,'" *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 18, no.1 (2019):75. <https://doi.org/10.22176/act18.1.68>.

²⁵⁵Christopher Small, *Μουσικοτροπώντας: Τα Νοήματα της Μουσικής Πράξης και της Ακρόασης*, μτφρ. Δημήτρης Παπασταύρου και Σάββας Λούτσας (Αθήνα: Ιανός, 2010), 104.

²⁵⁶Elizabeth Gould, "Homosexual Subject(ivity) in Music (Education): Deconstructions of the Disappeared," *Philosophy of Music Education Review* 20, no.1 (Spring 2012):55-56.

Σε αυτό το πλαίσιο, κρίνεται δόκιμο η συζήτηση να επεκταθεί γύρω και από τα μουσικά υποκείμενα, που συμμετέχουν σε αυτές τις διαδικασίες παραγωγής της μουσικής. Η ιστορική πορεία προσδιορισμού αυτών των υποκειμένων υπήρξε ανέκαθεν αυστηρά αμετάβλητη, καθώς όπως αναφέρει η Goehr, από το «να θεωρούνται απεσταλμένοι των θεών, μέχρι απλά εργάτ(ρι)ες, μέχρι υπεράνθρωποι», καταλήγοντας στο σήμερα όπου η έννοια του μουσικού εξακολουθεί να διατηρεί τους δικούς της περιορισμούς και στερεότυπα, εξυμνώντας ως «ολοκληρωμένα» μουσικά υποκείμενα αυτά με αντίστοιχες «σοβαρές» σπουδές και απορρίπτοντας να αποδώσουν την ιδιότητα του «μουσικού» σε όσα δεν πληρούν αυτές τις προϋποθέσεις. Η queer μουσικολογία επιχειρεί να διερωτηθεί ανοιχτά γύρω από την κανονικοποίηση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της ταυτότητας των μουσικών υποκειμένων και της ανάγκης ύπαρξης ορίων –πραγματικών ή μη– που διαχωρίζουν και αποκλείουν. Τα μουσικά υποκείμενα μπορεί να διαθέτουν ποικίλες ταυτότητες εντελώς διαφορετικές αναμεταξύ τους και παρόλα αυτά να παραμένουν πλήρως μουσικά. Ακόμα και η θεμιτή μη-ταυτοποιημένη ενασχόλησή τους με μουσικά ζητήματα ή η αυστηρή οριοθέτησή τους δεν μειώνει την αξία και την ικανότητα τους στην ενεργή συμμετοχή τους σε οτιδήποτε μουσικό.

Σε μια queer παιδαγωγική προσέγγιση, δεν αρκεί να αναζητήσουμε κριτικά πού «βρίσκονται τα queer υποκείμενα», αλλά όπως επισημαίνει και η Gayle Salamon πρέπει να αναρωτηθούμε «πώς γινόμαστε υποκείμενα εξ αρχής;²⁵⁷». Υπο αυτό το πρίσμα, για την Donna Haraway όλα τα (μουσικά) υποκείμενα θεωρούνται ως συνοδοιπόροι στη μουσική [companion species²⁵⁸] που συν-δημιουργούν με όρους που φτιάχνονται από κοινού, εξασφαλίζοντας «μια θέση στο τραπέζι, στο οποίο όλοι είναι καλεσμένοι και κανείς δεν είναι οικοδεσπότης²⁵⁹». Δημιουργώντας έτσι, μουσικές σχέσεις που δεν βασίζονται στην ιεραρχική μας τάση, αλλά είναι αλληλοδιασθητικές και συνεργατικές. Το queer, σύμφωνα με αυτή τη λογική πρέπει «να επιμένει στο να διαταρράσει [...], καθώς δεν μπορεί ποτέ να ορίσει μια ταυτότητα, μπορεί μόνο να διαταρράσει μια²⁶⁰». Σε αυτό το πλαίσιο, η queer μουσικολογία αναδεικνύει ότι η μουσική αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στην κατασκευή και έκφραση ταυτοτήτων²⁶¹ και όπως το φύλο και η σεξουαλικότητα, συνιστά ένα σύνολο πράξεων μέσω της επιτελεστικής της

²⁵⁷Gayle Salamon, "Queer Theory," in *The Oxford Handbook of Feminist Philosophy* (Oxford:Oxford University Press, 2021), 507.

²⁵⁸Donna Haraway, *When Species Meet* (Minneapolis, MN:University of Minnesota Press, 2008).

²⁵⁹Elizabeth Gould, "Companion-able Species: A Queer Pedagogy for Music Education," *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, no. 197 (Summer 2013): 63-68.

²⁶⁰Lee Edelman, *No Future: Queer Theory and the Death Drive* (Durham, NC: Duke University Press, 2004), 17.

²⁶¹Phillip Brett, E. Wood, και Gary C. Thomas, "Preface to the First Edition," in *Queering the Pitch: The New Gay and Lesbian Musicology*, 2nd ed., ed. P. Brett, E. Wood, και G. C. Thomas (New York/London: Routledge, 2006), vii-xi; Judith A. Peraino, *Listening to the Sirens: Music Technologies of Queer Identity from Homer to Hedwig* (Berkeley, CA: University of California Press, 2006).

φύσης²⁶². Έτσι, η queer παιδαγωγική αρνείται την κατηγοριοποίηση των μουσικών υποκειμενοτήτων και στοχεύει να λειτουργεί ως ένα «πεδίο πιθανοτήτων, πάντοτε διαποτισμένο από ένα αίσθημα δυνατότητας²⁶³».

Η έννοια της μουσικοτροπίας του Small έρχεται σε αυτό το σημείο να προσφέρει μια ιδιαίτερα εύφορη και παραγωγική γέφυρα για τις queer παιδαγωγικές πρακτικές. Η μουσικοτροπία [musicizing] εμφανίστηκε ως ένας νεολογισμός και μια λεξιλογική διεύρυνση της αγγλικής λέξης της μουσικής, προκειμένου να εκφραστεί για τον Small κατάλληλα ότι η μουσική πράξη είναι κάτι που «οι άνθρωποι κάνουν με σκοπό την κατανόηση της ύπαρξής τους και να σχετιστούν με όσους και οτιδήποτε τους περιβάλλει²⁶⁴». Η έννοια του musicizing, η οποία στα ελληνικά έχει αποδοθεί με διάφορους όρους²⁶⁵, με επικρατέστερο τον όρο «μουσικοτροπία», αποτελεί «ένα ολόκληρο θεωρητικό πλαίσιο και θεωρητικό οδηγό υπαρξιακών, κοινωνικών και πολιτισμικών προεκτάσεων²⁶⁶». Η χρήση του όρου musicizing λόγω της πλαστικότητάς του και της δυνατότητάς του να νοηματοδοτεί τη μουσική με μη-ουσιακρατικούς τρόπους, επιτρέπει την ανάδειξη των πολυσήμαντων διαστάσεων της μουσικής πράξης. Επιπλέον μπορεί να πει κανείς ότι όπως ο όρος musicizing μας βοηθά να διευρύνουμε την αντίληψη μας για την μουσική πράξη και τη μουσική εν γένει, έτσι, μπορεί και ο νεολογισμός «queering» να μας βοηθήσει να σκεφτούμε πιο ανοιχτά το ζήτημα των έμφυλων ταυτοτήτων. Σύμφωνα με τον Small η μουσικοτροπία είναι ένας τρόπος εξερεύνησης [exploration], επιβεβαίωσης [affirmation] και αναγνώρισης [celebration] των ανθρώπινων σχέσεων²⁶⁷ αναδεικνύοντας την συνεχιζόμενη φύση της αλληλεπίδρασης και της μουσικής δημιουργίας μας. Παρόμοια, το queering ως διαδικασία, μπορεί να ταυτιστεί με την έννοια μιας συνεχιζόμενης εξερεύνησης, η οποία είναι ταυτόχρονα κριτική, αποδομητική και δημιουργική, αμφισβητώντας τις παραδοσιακές ιεραρχίες της μουσικής.

²⁶²Jodie Taylor, "A Way of Loving, a Way of Knowing: Music, Sexuality and the Becoming of a Queer Musicologist," in *Music Autoethnographies: Making Autoethnography Sing/Making Music Personal* (Bowen Hills, QLD: Australian Academic Press, 2009), 7.

²⁶³Lee Edelman, *Homographesis: Essays in Gay Literary and Cultural Theory*, 1st ed. (London: Routledge, 1994), 114, <https://doi.org/10.4324/9781315889214>.

²⁶⁴Γιώργος Τσίρης και Δήμητρα Παπασταύρου, «Μουσικοτροπώντας: Η Μουσική Πράξη ως Υγεία και Θεραπεία μέσα από μια Διεπιστημονική Προοπτική», *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική* 3, αρ. 2 (2011): 91.

²⁶⁵Ο όρος musicizing έχει αποδοθεί και ως «η πράξη του μουσικείν», βλ. Παναγιώτης Κανελλόπουλος, «Προσεγγίσεις στην έννοια και την παιδαγωγική σημασία του μουσικού αυτοσχεδιασμού: Σχεδιάσμα μιας πρότασης», *Μουσικός Λόγος* 9 (2010): 5-35. Χρησιμοποιείται επίσης και ο όρος «δημιουργία μουσικής», βλ. Μαίη Κοκκίδου, «Μοντέλα Ανάπτυξης Προγραμμάτων Σπουδών Μουσικής: Η Φιλοσοφία τους και ο Σχεδιασμός τους», στο Μ. Αργυρίου (επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΕΜΑΠΕ*, τόμ. Α (Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ, 2007), 15-24, καθώς επίσης και ο όρος «συνολική επικοινωνιακή δραστηριότητα», βλ. Αθανάσιος Λάιος, *Πολυμέσα και Εθνομουσικολογία: Ανάπτυξη Εργαλείων Διαχείρισης Μουσικών Όρων για την Ανάδειξη Στοιχείων της Ινδικής Κλασικής Μουσικής* (Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2010). Τέλος το musicizing έχει αποδοθεί και ως «πράξη-διαδικασία» της μουσικής, βλ. Μαρίζα Βαμβουκλή, «Η περιέργεια τέντωσε τα αυτιά της: Ξεβουλώνοντας, ακονίζοντας, συναρμολογώντας. Αναδυόμενα ηχοτοπία», 2010.

²⁶⁶Γιώργος Τσίρης και Δήμητρα Παπασταύρου, «Μουσικοτροπώντας: Η Μουσική Πράξη ως Υγεία και Θεραπεία μέσα από μια Διεπιστημονική Προοπτική», *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική* 3, αρ. 2 (2011): 91.

²⁶⁷Christopher Small, *Μουσικοτροπώντας: Τα Νοήματα της Μουσικής Πράξης και της Ακρόασης*, μτφρ. Δημήτρης Παπασταύρου και Σάββας Λούστας (Αθήνα: Ίανός, 2010), 328.

Συνεπώς, το queering της μουσικής εκπαίδευσης συγκλίνει με το musicking, καθώς και τα δύο παύουν να βλέπουν τη μουσική ως αντικείμενο και προσπαθούν να την κατανοήσουν ως σχέση, ως μια διαδραστική και επιτελούμενη πράξη συνδεδεμένη με τα υποκείμενα που την επιτελούν. Απορρίπτουν την αντιμετώπιση της «ουσίας», του «έργου» και της σταθερότητας ως κέντρου, τονίζοντας παράλληλα ότι «κανένας τρόπος μουσικοτροπίας δεν είναι εγγενώς καλύτερος από κανέναν άλλον²⁶⁸». Μετατοπίζουν έτσι, την σκέψη μας πέρα από ερωτήματα που επικεντρώνονται γύρω από το τι είναι και καθοδηγώντας μας προς μια κατεύθυνση του τι κάνουμε και πώς γινόμαστε. Συνοψίζοντας, η queer μουσική παιδαγωγική και η μουσικοτροπία του Small προάγουν μια προσπάθεια συμμετοχικής προσέγγισης και ανοιχτής νοηματοδότησης στον τρόπο που αντιμετωπίζουμε τις μουσικές μας πρακτικές και σχέσεις.

Η μουσική εκπαίδευση μέσω μιας queer μουσικής παιδαγωγικής προσέγγισης, μεταμορφώνεται ως μια διαδικασία αναστοχασμού και επαναδιαπραγμάτευσης των όρων και των ορίων με τους οποίους γίνεται αντιληπτή η μουσική εμπειρία. Αποτελεί μια εν δυνάμει κριτική των δομημένων προτύπων της γνώσης, της επιτέλεσης και του τρόπου που βιώνουμε την μουσικής μας ζωή. Έτσι, σε αυτό το πλαίσιο η θέση της Judith Butler γύρω από το ότι «η κριτική [των κανονικοτήτων] πρέπει να τοποθετείται μέσα στο πλαίσιο των ζώων μας, όπως αυτές βιώνονται και να οδηγείται από το ερώτημα του τι είναι αυτό που θα μεγιστοποιήσει τη δυνατότητα για μια ζωή που αξίζει να βιωθεί²⁶⁹» αποκτά κεντρική σημασία, υπογραμμίζοντας την σημασία της ενσώματης και διαθεματικής μάθησης. Επιπλέον, η queer οπτική προσέφερε τα εννοιολογικά εργαλεία για την διεύρυνση της κριτικής ανάγνωσης και του κριτικού στοχασμού, όχι μόνο στα πλαίσια της μουσικής εκπαίδευσης και του πεδίου της μουσικολογικής έρευνας, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της μουσικής.

Η queer θεωρία αναδεικνύεται ως κρίσιμος θεωρητικός φακός για την μουσική εκπαίδευση, αναλύοντας τις ιστορικο-κοινωνικές και θεωρητικές της βάσεις και συνεχίζοντας με την ανάλυση της queer παιδαγωγικής ως πεδίο νόησης. Η συνολική ανάλυση του φιλοσοφικού και παιδαγωγικού σύμπαντος του Paulo Freire γύρω από την κοινωνική δικαιοσύνη και της queer θεωρίας, προσέφερε τον πυρήνα κατανόησης της θεωρητικής και παιδαγωγικής σύνθεσης, που θα επιχειρηθεί στη συνέχεια και θα αναδειχθούν οι κοινές αρχές και εφαρμογές τους.

Η μουσική εκπαίδευση για όσους από εμάς επιλέγουν να την «υπηρετήσουν», αποτελεί κάτι πολύ πιο ουσιαστικό και μεγαλύτερο από την απλή εκμάθηση τεχνικών δεξιοτήτων ενός μουσικού οργάνου, τη διδασκαλία θεωρίας ή την πιστή επιτέλεση ενός ακόμη δομημένου παιδαγωγικού προγράμματος. Πρόκειται για την προσέγγιση μιας ολιστικής εκπαίδευσης,

²⁶⁸Christopher Small, *Μουσικοτροπώντας: Τα Νοήματα της Μουσικής Πράξης και της Ακρόασης*, μτφρ. Δημήτρης Παπασταύρου και Σάββας Λούστας (Αθήνα: Ιανός, 2010), 320.

²⁶⁹Judith Butler, *Undoing Gender* (New York: Routledge, 2004), 8.

μιας μορφής ακτιβισμού και ενός ενεργού σημείου συνάντησης πολλαπλών δημιουργικών ταυτοτήτων, ανοιχτού στις πιθανότητες, στον αναστοχασμό και στα παράδοξα. Στοχεύει στη γέννηση και την ανάπτυξη δημιουργικών διαδικασιών που είναι ζωντανές στον πειραματισμό και την ελευθερία, που απομακρύνονται πλήρως από την λογική της ποσοτικοποίησης και της μέτρησης²⁷⁰. Με άλλα λόγια, όπως υποστηρίζει και ο Christopher Small «η τέχνη[...]μας κάνει να σκεφτόμαστε αυτή τη μελλοντική κοινωνία, που ακόμα δεν υπάρχει²⁷¹». Σε αυτό το πλαίσιο, η μουσική εκπαίδευση και οι μουσικοί παιδαγωγοί έχουν το χρέος να υπάρξουν ως αυτόν τον χώρο, όπου θα φιλοξενήσουν και θα αναζητήσουν οποιαδήποτε ουτοπική και νοητικά δημιουργική δυνατότητα. Επομένως, η δημιουργία αυτού του χώρου και η απόπειρα πραγμάτωσης αυτής της «υπόσχεσης», προσδίδει μια ιδιαίτερη βαρύτητα και σημασία σε μια μουσικά queer παιδαγωγική προσέγγιση.

²⁷⁰Ingerid S. Straume, “‘Learning’ and Signification in Neoliberal Governance,” in *Depoliticization: The Political Imaginary of Global Capitalism*, ed. Ingerid S. Straume and James F. Humphrey (Malmö: NSU Press, 2011), 252.

²⁷¹Κρίστοφερ Σμωλ, *Μουσική, Κοινωνία, Εκπαίδευση*, μεταφρ. Μ. Γρηγορίου (Αθήνα: Νεφέλη, 1983), 311.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ:

Η ΣΥΝΘΕΣΗ ΤΗΣ ΦΡΕΪΡΙΑΝΗΣ ΚΑΙ QUEER ΘΕΩΡΙΑΣ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ.

Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας επιχειρείται η παρουσίαση της θεωρητικής σύνδεσης των αρχών της φρεϊριανής παιδαγωγικής και της queer θεωρίας στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, με στόχο τη διαμόρφωση ενός κριτικού και απελευθερωτικού πλαισίου ανάγνωσης, προσανατολισμένου στην ανάδειξη της κοινωνικής δικαιοσύνης. Παρά την αναλυτική παρουσίαση των δύο αυτών θεωριών στα προηγούμενα κεφάλαια, το παρόν κεφάλαιο δεν βασίζεται στη συγκριτική αντιπαράθεσή τους ή την απλή επανάληψη των αρχών τους, αλλά επικεντρώνεται στη διερεύνηση των κοινών σημείων και των εννοιολογικών τους διασταυρώσεων.

Αναζητείται το πώς μπορούν οι δύο αυτές θεωρητικές προσεγγίσεις να λειτουργήσουν ως κοινοί σύμμαχοι για τη δημιουργία μουσικοπαιδαγωγικών λόγων που αναδεικνύουν τη μουσική εκπαίδευση ως πράξη ελπίδας και ανοιχτής διερεύνησης-ως μια κριτική και μετασχηματιστική διαδικασία. Παρόλα αυτά, η σύνδεσή τους δεν παρουσιάζεται ως ένα νέο δομημένο παιδαγωγικό μοντέλο ή ένα αυστηρό σύνολο πρακτικών εφαρμογών, αλλά προσεγγίζεται ως ένας νέος φακός εξερεύνησης των δυνατοτήτων της μουσικής εκπαίδευσης. Ένας θεωρητικός φακός, ο οποίος επιτρέπει την επαναανοηματοδότηση της μουσικής εμπειρίας ως μιας ενσώματης και κοινωνικής πράξης, αλλά και θα ενθαρρύνει όλα τα μουσικά υποκείμενα σε διαδικασίες αποκανονικοποίησης, απο-περιθωριοποίησης και αποαποικιοποίησης των μουσικών πρακτικών τους, αλλά και του τρόπου με τον οποίο βλέπουν και γίνονται ένα με τον κόσμο.

Σε αυτό το πλαίσιο, η μουσική εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως πεδίο κοινωνικοπολιτικής και παιδαγωγικής ευθύνης, όπου η κοινωνική δικαιοσύνη δεν αποτελεί έναν ακόμη στόχο ενός αναλυτικού προγράμματος, αλλά αντιμετωπίζεται ως ένα εγγενές παιδαγωγικό διακύβευμα. Παράλληλα ο ρόλος του μουσικοπαιδαγωγού αποκτά έναν αναστοχαστικό και κριτικό χαρακτήρα.

Το εγχείρημα αυτό προκύπτει από την ανάγκη της ύπαρξης μιας διαθεματικής και διεπιστημονικής προσέγγισης της μελλοντικότητας της μουσικής εκπαίδευσης, ικανής να λειτουργήσει ως αφορμή για περαιτέρω θεωρητική και ερευνητική εξερεύνηση του πεδίου.

3.1: Η ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΤΗΣ ΦΡΕΪΡΙΑΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ QUEER ΘΕΩΡΙΑΣ ΩΣ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΣΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:

Η συνάντηση της φρεϊριανής παιδαγωγικής και της queer θεωρίας δεν αποτελεί μια «εκκεντρική» απόπειρα σύζευξης αυτών των δύο φαινομενικά ετερόκλητων θεωρητικών προσεγγίσεων. Αντίθετα, η σύνδεση αυτή γίνεται με στόχο την ανάδειξη των κοινών νοηματικών διασταυρώσεων τους και των παιδαγωγικών δυνατοτήτων τους στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης. Παράλληλα μέσω της σύνδεσής τους επιχειρείται να λειτουργήσουν ως κριτικός φακός αμφισβήτησης των κανονιστικών λόγων που επικρατούν στην μουσική παιδαγωγική και στους τρόπους εκμάθησής της, οι οποίοι διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και ορίζουν τα μουσικά υποκείμενά της.

Παρόλο που και οι δύο θεωρίες πηγάζουν από διαφορετικές ιστορικές, φιλοσοφικές, πολιτικές ακόμη και επιστημολογικές βάσεις υπάρχουν και μπορούν να αναδειχθούν ουσιαστικοί δίαυλοι διαλόγου αναμεταξύ τους. Τόσο η παιδαγωγική του Paulo Freire όσο και η queer παιδαγωγική θεωρία κρίνεται δόκιμο να ενωθούν, καθώς στηρίζουν την κοσμοθεωρία τους γύρω από βασικές αρχές όπως η προβληματοποίηση της ουδετερότητας της γνώσης και της εργαλειοποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ανάδειξη των περιθωριοποιημένων και αοράτων φωνών, η κριτική προσέγγιση τους απέναντι στην εξουσία και τους εξουσιαστικούς λόγους, καθώς και η ενσώματη, πρακτική και συνειδητή δημιουργία των υποκειμένων ως αποτέλεσμα μιας κοινωνικά συγκροτημένης διαδικασίας. Με λίγα λόγια, οι δύο θεωρίες μοιράζονται κοινή αντι-κανονιστική και απελευθερωτική λογική.

Στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης, η συνένωση αυτή προσφέρει τη δυνατότητα μιας κριτικής ανάγνωσης της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας πέρα από τεχνικά ή αισθητικά κριτήρια, προσφέροντας τα εννοιολογικά εργαλεία προκειμένου να μπορέσει η μουσικοπαιδαγωγική να ειδωθεί ως πεδίο κοινωνικοπολιτικής, πολιτισμικής και παιδαγωγικής πραγμάτωσης.

Η εκπαίδευση για τον Paulo Freire έχει και οφείλει να έχει πολιτικό χαρακτήρα²⁷². Απομακρύνεται από την αντίληψη ότι το πεδίο της εκπαίδευσης αλλά και των εκπαιδευτικών θεσμών είναι κάτι το ουδέτερο, το σχεδόν αποστειρωμένο, από τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και πολιτικές θέσεις που συγκροτούν τους θεσμούς και τις συνειδήσεις. Αντιλαμβάνεται ότι η εκπαιδευτική διαδικασία δεν πρέπει να βασίζεται στην απλή μετάδοση γνώσης, στην «τραπεζική» δηλαδή κατάθεσή της στα μαθητευόμενα υποκείμενα, κάτι που τους καθιστά παθητικούς δέκτες και όχι ενεργητικά υποκείμενα. Γίνεται αντιληπτό, ότι η κάθε μαθησιακή εμπειρία κατέχει τις δικές της δυναμικές εξουσίας και κοινωνικής διαπραγμάτευσης, τονίζοντας

²⁷²Paulo Freire, *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου* (Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977).

την ανάγκη για την ανάπτυξη και απόκτηση κριτικής στάσης, για την οποία τα μαθητευόμενα υποκείμενα οφείλουν να αγωνιστούν, προκειμένου να γίνουν ενεργοί συν-δημιουργοί της γνώσης τους και να συνειδητοποιήσουν τον κοινωνικό και πολιτικό χαρακτήρα της.

Αντίστοιχα η queer θεωρία προσεγγίζει την παιδαγωγική όχι ως ένα απο-πολιτικοποιημένο πεδίο, αλλά ως ένα πεδίο που παράγει και ρυθμίζει κανονιστικούς λόγους, υποστηρίζοντας ετεροκανονικές υποθέσεις στις παιδαγωγικές της διαδικασίες και τα αναλυτικά της προγράμματα. Με αυτό τον τρόπο, καθορίζονται άμεσα ποιες φωνές, ποια σώματα και ποιες εμπειρίες έχουν το δικαίωμα να θεωρούνται και να γίνονται αντιληπτές ως «φυσικές». Η queer παιδαγωγική επισημαίνει ότι καμία μορφή γνώσης ή ταυτοτήτων δεν συγκροτείται εκτός των σχέσεων εξουσίας και ότι σε αυτό το πλαίσιο η εκπαίδευση λειτουργεί με την σειρά της ως μηχανισμός συμμόρφωσης και επιβολής κανονικοποιητικών γνωσιακών και ταυτοτικών σχημάτων. Συνεχίζεται δηλαδή, μέσω της γνώσης να διατηρούνται και να ενισχύονται τόσο οι χώροι που αποκλείουν όσο και οι κανονιστικοί τρόποι κατανόησης που ορίζουν τα μαθητευόμενα υποκείμενα. Επιπλέον, από τις απαρχές του το ίδιο το queer ως όρος έχει έντονη πολιτική χροιά και μετασχηματιστική δυνατότητα, ενώ νοείται και λειτουργεί ως μια ριζοσπαστική πολιτική πρακτική. Όπως συνοψίζει χαρακτηριστικά και ο Manuel Lopez Pereyra «Το να είσαι queer είναι, συνεπώς, μια πολιτική πράξη. Η παιδαγωγική είναι πολιτική, ακόμη και το να έχεις κριτική συνειδητοποίηση είναι πολιτική²⁷³».

Σε αυτό το κοινό θεωρητικό έδαφος, τόσο η φρεϊριανή παιδαγωγική όσο και η queer θεωρία αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως μια πολιτική πράξη και ως ένα συλλογικό αγώνα εναντίον των καταπιεστικών μορφών μάθησης. Ο Lopez Pereyra συνοψίζει πολύ εύστοχα ότι «η παιδαγωγική συνδέεται άρρηκτα με την πολιτική· συνεπάγεται την κατανόηση των μορφών και των διαδικασιών που συντελούνται, καθώς και την επίγνωση ότι οι στάσεις, τα συναισθήματα, οι επιθυμίες και τα σώματά μας είναι αλληλένδετα μέσα από τις υποκειμενικές διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης²⁷⁴». Έτσι, αναδεικνύεται πως και οι δύο θεωρίες θεωρούν και αντιλαμβάνονται το πεδίο της εκπαίδευσης ως χώρο πολιτικής παρέμβασης, μέσω του οποίου μπορούν να αποδομηθούν οι κυρίαρχες και πολλές φορές κακοποιητικές ιδεολογίες.

Επομένως, η θέση γύρω από την οποία η εκπαίδευση αποτελεί μια βαθιά πολιτική και ενσώματη διαδικασία, ακόμη και στο πλαίσιο της μουσικής

²⁷³Manuel López Pereyra, "Queering Freire's Pedagogies: Resistance, Empowerment, and Transgression in Teacher Training," in *Queer Epistemologies in Education*, ed. M. Pérez and G. Trujillo-Barbadillo, *Queer Studies and Education* (Cham: Springer, 2021), 56, https://doi.org/10.1007/978-3-030-50305-5_4.

²⁷⁴Manuel López Pereyra, "Queering Freire's Pedagogies: Resistance, Empowerment, and Transgression in Teacher Training," in *Queer Epistemologies in Education*, ed. M. Pérez and G. Trujillo-Barbadillo, *Queer Studies and Education* (Cham: Springer, 2021), 54, https://doi.org/10.1007/978-3-030-50305-5_4.

εκπαίδευσης αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα.Υπο αυτό το πρίσμα, η συνάντηση της φρεϊριανής παιδαγωγικής και της queer θεωρίας προσφέρει τη δυνατότητα να ιδωθεί η μουσική-μουσικοπαιδαγωγική ως πεδίο πολιτικής και κοινωνικής συγκρότησης,πέρα από τη στείρα αντίληψή της ως μια καθαρά τεχνικής και ουδέτερης αισθητικής πρακτικής.

Η αποδόμηση της αντίληψης της εκπαίδευσης ως ενός ουδέτερου και κανονιστικού πεδίου οδηγεί αναπόφευκτα στην ανάγκη επαναπροσδιορισμού αυτών των βεβαιοτήτων και της φαινομενικής σταθερότητας που παράγουν.Η προσοχή μας στρέφεται προς τον διάλογο,την αβεβαιότητα και την ρευστότητα, τόσο της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας όσο και του τρόπου με τον οποίο δημιουργούνται τα νοήματα.

Σε αυτό το πλαίσιο, ο διάλογος του Freire και η έννοια της ρευστότητας της queer θεωρίας συγκλίνουν από κοινού στο να αντιμετωπίσουν τη γνώση ως μια ανοιχτή και διαπραγματεύσιμη διαδικασία,να σπάσουν όπως αναφέρει ο David Cordoba Garcia τα νοητικά δίπολα αναμεταξύ «φύσης» και «κουλτούρας»²⁷⁵.Ο διάλογος εμφανίζεται, σύμφωνα με τις φρεϊριανές αρχές, ως το εργαλείο που οδηγεί στην ισότιμη συγκρότηση νοήματος μακριά από προκαθορισμένες ιεραρχικές δομές της γνώσης.Αντίστοιχα, η queer θεωρία μέσω της ρευστότητας των ταυτοτήτων,των εμπειριών και των αντι-ουσιακρατικών συνθηκών αναζητά την ανάδειξη μιας δυναμικής και σχεσιακής φορτισμένης διαδικασίας,η οποία εμφανίζεται μέσα από τη διαφορά και τη συνεχή αναδιαπραγμάτευση των νοημάτων.Όπως επισημαίνει και η Gracia Trujillo «η queer γνώση αντιστέκεται στην επιθυμία για εξουσία και οριστικές βεβαιότητες·αντιστέκεται στη γνώση χωρίς αντιφάσεις,χωρίς αμφιβολίες»²⁷⁶.Επομένως, η ρευστότητα και η αβεβαιότητα αναδεικνύονται στο συγκεκριμένο πλαίσιο,όχι ως ένα έλλειμμα της παιδαγωγικής διαδικασίας,αλλά ως ένα παράγοντα δημιουργικής και παραγωγικής συνθήκης για την ανάδυση νέων τρόπων κατανόησης.

Στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης η υιοθέτηση μιας κριτικής στάσης,επηρεασμένη από το συνεχή διάλογο μεταξύ των μουσικών υποκειμένων προσφέρει τόσο στα μουσικά μαθητεύομενα υποκείμενα όσο και στους μουσικοπαιδαγωγούς τα νοηματικά εργαλεία,ώστε να προσεγγίσουν μια απελευθερωτική μουσική εκπαίδευση,η οποία βασίζεται στην συλλογική ανακατασκευή των μουσικών νοημάτων και στην ισάξια αναγνώριση πολλαπλών μουσικών φωνών και εμπειριών.

Η αμφιβολία,η δυσφορία της ρευστότητας και η δυσκολία ως γόνιμα παιδαγωγικά στοιχεία,φαίνεται να συνδέονται άμεσα με το συναίσθημα του φόβου,ο οποίος για τον Paulo Freire και τη queer θεωρία μπορεί να

²⁷⁵David Cordoba Garcia (2005),όπως παρατίθεται στο Manuel López Pereyra,“Queering Freire’s Pedagogies:Resistance,Empowerment,and Transgression in Teacher Training,” in *Queer Epistemologies in Education*,ed.M.Pérez and G.Trujillo-Barbadillo,*Queer Studies and Education* (Cham:Springer,2021),59,https://doi.org/10.1007/978-3-030-50305-5_4.

²⁷⁶Gracia Trujillo (2015),όπως παρατίθεται στο Manuel López Pereyra,“Queering Freire’s Pedagogies:Resistance,Empowerment,and Transgression in Teacher Training,” in *Queer Epistemologies in Education*,ed.M.Pérez and G.Trujillo-Barbadillo,*Queer Studies and Education* (Cham:Springer,2021),60,https://doi.org/10.1007/978-3-030-50305-5_4.

λειτουργήσει ταυτόχρονα και ως κινητήρια δύναμη, αλλά και ως ανασταλτικός παράγοντας της παιδαγωγικής ανάπτυξης²⁷⁷.

Ο φόβος για τον Paulo Freire είναι «μια ένδειξη του να είναι κανείς ζωντανός²⁷⁸», αλλά υποστηρίζει ότι ο φόβος της απελευθέρωσης, της κριτικής συνειδητοποίησης και της ανάληψης ευθυνών αποτελούν τους βασικότερους μηχανισμούς καταπίεσης των μαθητευόμενων υποκειμένων, θολώνοντας την αυτοεικόνα τους και διαιώνίζοντας τις ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας. Με αντίστοιχο τρόπο, η queer θεωρία αντιμετωπίζει τον φόβο ως το μέσο συμμόρφωσης και φίμωσης των υποκειμένων, περιορίζοντας την ικανότητά τους να βιώσουν τον κόσμο πέρα από κοινωνικά και πολιτισμικά κανονιστικά πρότυπα που τους έχουν επιβληθεί. Στο κοινό αυτό θεωρητικό έδαφος, τόσο η φρεϊριανή παιδαγωγική όσο και η queer θεωρία στέκονται κριτικά απέναντι στο φόβο, δεν τον απαρνιούνται, καθώς ο φόβος «δεν είναι ούτε θετικός ούτε αρνητικός, αλλά συνιστά μια κατάλληλη και προβλέψιμη αντίδραση στη δυσκολία²⁷⁹». Επιχειρούν να τον ενσωματώσουν και τον αναδείξουν ως ένα παραγωγικό πολιτικό και παιδαγωγικό στοιχείο.

Απέναντι στη σιωπή, στην προσαρμογή και την εσωτερίκευση της καταπίεσης ο Paulo Freire παραθέτει την έννοια της αγάπης που αποφεύγει να την ρομαντικοποιήσει, αλλά την αντιμετωπίζει ως μια πολιτική στάση και πράξη εμπιστοσύνης προς τα υποκείμενα. Δεν αρνείται τον φόβο, αλλά τον μετασχηματίζει μέσω της κοινής πράξης και της συλλογικής ελπίδας. Παράλληλα η queer θεωρία εμφανίζει έννοιες όπως η ευαλωτότητα, η ενσυναίσθηση, η φροντιστικότητα και η αλληλεγγύη έναντι του φόβου. Μετουσιώνει τα αρνητικά συναισθήματα ως πολιτικά εργαλεία, δημιουργώντας χώρους αντίστασης και άβολης συνύπαρξης με αυτόν. Ωστόσο, και στις δύο περιπτώσεις οι δύο θεωρίες αποφεύγουν να θέσουν δίπολα νοώντας την αγάπη ή την ευαλωτότητα ως διαμετρικά αντίθετες με τον φόβο. Επικεντρώνονται στους ενδιάμεσους νοηματικούς χώρους και στην ίδια τη διαδικασία αρνούμενοι τα δίπολα των άκρων, έχοντας το βλέμμα στραμμένο προς το μέλλον στις στιγμές που θα βρεθούν ισότιμα όλα τα υποκείμενα.

Η αναγνώριση του φόβου ως αρνητικό συναίσθημα και των μηχανισμών παραγωγής του, όπως δηλώνουν οι Stengel και English, δεν πρέπει να αποκοπούν από την κοινωνική θεωρία, ούτε από τις παιδαγωγικές πρακτικές²⁸⁰. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, ούτε από την μουσικοπαιδαγωγική πρακτική μας, καθώς μπορεί να προσφέρει ένα ολόκληρο πεδίο δυνατοτήτων γύρω από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε και αντιδρούμε στο τι είναι σωστό και τι λάθος, στο ποιός μπορεί να κάνει μουσική, στην έκθεση

²⁷⁷Barbara Stengel and Andrea English, "Exploring Fear: Rousseau, Dewey, and Freire on Fear and Learning," *Educational Theory* 60, no. 5 (2010): 537, <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2010.00375.x>.

²⁷⁸Paulo Freire, *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare to Teach* (Boulder, Colorado: Westview Press, 2005), 76

²⁷⁹Barbara Stengel and Andrea English, "Exploring Fear: Rousseau, Dewey, and Freire on Fear and Learning," *Educational Theory* 60, no. 5 (2010): 536, <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2010.00375.x>.

²⁸⁰Barbara Stengel and Andrea English, "Exploring Fear: Rousseau, Dewey, and Freire on Fear and Learning," *Educational Theory* 60, no. 5 (2010): 540-541, <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2010.00375.x>.

και στην αναπαραγωγή «ασφαλών» μορφών μουσικότητας, προσφέροντας έτσι την δυνατότητα για τη δημιουργία αυθεντικών παιδαγωγικών πλαισίων και εμπειριών. Η μουσική εκπαίδευση οφείλει να αγκαλιάσει τον φόβο ακολουθώντας το παράδειγμα αυτό και να υποστηρίξει ενεργά διαδικασίες διερεύνησης έναντι της διατήρησης διαδικασιών συμμόρφωσης.

Η συνάντηση των παραπάνω αρχών των δύο θεωριών δεν αποτελεί ένα ολοκληρωμένο και παγιωμένο θεωρητικό σύστημα, αλλά λειτουργεί ως ένα ανοιχτό και εν δυνάμει εξελισσόμενο τρόπο σκέψης στο πεδίο της παιδαγωγικής και συγκεκριμένα της μουσικής εκπαίδευσης. Η φρεϊριανή παιδαγωγική και η κούηρ θεωρία συνδυαστικά μέσα από τις κοινές νοηματικές τους διασταυρώσεις γύρω από την ουδετερότητα, την κανονικοποίηση και την αναπαραγωγή της εξουσίας συγκροτούν ένα θεωρητικό φακό που δεν επικεντρώνεται στη στείρα αναζήτηση διαφόρων απαντήσεων ή μεθοδολογιών, δεν θα μπορούσε άλλωστε να συμβεί ή μάλλον δεν θα ήταν ακαδημαϊκά δόκιμο, καθώς θα υπέπιπτε σε κριτικά σφάλματα εναντίον των θεμελιωδών και κοινών σημείων που υπαγορεύει η φύση των δύο αυτών θεωριών. Αντίθετα, πρόκειται για τη δημιουργία ενός φακού που στηρίζεται στην συνεχή διατύπωση ερωτημάτων και βασίζεται σε αυτή τη διαδικασία. Ερωτήματα που αφορούν το ποια γνώση θεωρείται σωστή, ποιοι τρόποι μουσικής εμπειρίας καθίστανται ως «κανονικοί», ποιες μουσικές φωνές γίνονται ακουστές και ποια σώματα ορατοποιούνται ή συνεχίζουν να περιθωριοποιούνται. Ωστόσο, η δυναμική αυτής της σύνθεσης δεν μπορεί να αποκοπεί από τις υπάρχουσες πρακτικές, θεσμικές και παιδαγωγικές συνθήκες μέσα από στις οποίες δομείται η μουσική εκπαίδευση. Η θεωρητική αυτή σύζευξη δημιουργεί στιγμές δημιουργικής δυνατότητας για την μελλοντική σκέψη της μουσικής εκπαίδευσης, όμως μέσα από τις εννοιολογικές και κριτικές εντάσεις μπορεί να προκύψουν αντιφάσεις ή περιορισμοί στην κριτική ανάγνωση της μουσικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Αντιφάσεις και περιορισμοί που εφιστούν την προσοχή μας και απαιτούν μια γενικότερη κριτική στάση, προκειμένου να αποφευχθούν εννοιολογικές ατασθαλίες και κριτικά παραπτώματα στη νόηση του πεδίου.

3.1.2:ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΔΥΝΑΤΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.

Στο παρόν υποκεφάλαιο εξετάζονται οι παιδαγωγικές δυνατότητες και οι περιορισμοί που μπορεί να προκύψουν από την αντι-κανονιστική, απελευθερωτική και διαλογική δυναμική των δύο αυτών θεωριών, ως σύμμαχοι, κατά την κριτική ανάγνωσή τους στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, στην ανάλυση αυτή δεν επιχειρείται η πλήρης εξιδανίκευση της θεωρητικής σύνδεσης της φρεϊριανής παιδαγωγικής και της queer θεωρίας, αποκόποντας την από την πραγματικότητα. Αντίθετα, αναζητούνται με κριτικό τρόπο οι δυνατότητες αλλά και τα πιθανά όρια παρέμβασης της μουσικής εκπαίδευσης για την ανάδειξή της ως ανοιχτού πεδίου σκέψης. Όπως επισημαίνει και η Hannah Pokland "η queer παιδαγωγική ενισχύει την επανανοηματοδότηση της παιδαγωγικής του Freire, η οποία οραματίζεται την εκπαίδευση ως μια άτυπη και διαπραγματεύσιμη εμπειρία, που προκύπτει μέσα από τη συνάντηση κοινοτήτων για την ανταλλαγή ιστοριών, αγώνων, χαράς, πολιτισμού και πόρων, σε χώρους που αναγνωρίζουν έναν εκτενή πλούτο διαθεματικής γνώσης, ενώ ταυτόχρονα θέτουν ενεργά στο επίκεντρο τις περιθωριοποιημένες ταυτότητες"²⁸¹. Επομένως, η κριτική θεωρία που συμπεριλαμβάνει τη queer θεωρία αποκεντρίζει την ηγεμονική ιδέα του μουσικοπαιδαγωγού, ενθαρρύνει την πολυφωνία και δημιουργεί μια κριτικά και πολιτικά προσανατολισμένη μουσική εκπαίδευση²⁸².

Με αυτή τη λογική, παραμένοντας στις κεντρικές έννοιες και τους βασικούς θεωρητικούς πυλώνες που διαμόρφωσαν αυτές τις θεωρίες, αποφεύγεται με συνειδητότητα να παρουσιαστούν διάφορες παιδαγωγικές προτάσεις ως «εύκολες» και παράλληλα ως κανονιστικές λύσεις πάνω στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης. Αντίθετα, μετατοπίζεται το βάρος κυρίως στο τι σημαίνει να διαβάζουμε και να ασκούμε με κριτικό τρόπο τη μουσική εκπαίδευση.

Όπως έχει αναλυθεί και σε διάφορα άλλα σημεία της παρούσας εργασίας η σύνδεση των παιδαγωγικών θεωριών του Freire και της queer θεωρίας αναγνωρίζει και τοποθετεί τη μουσική ως μια κοινωνική διαδικασία. Η σύνδεση τους στηρίζεται στην ιδέα της συλλογικής συγκρότησης της μουσικής γνώσης, αναδεικνύοντας τη δυνατότητα της αναγνώρισης και αποδοχής πολλαπλών μουσικών σωμάτων, αφηγήσεων και εμπειριών, ερχόμενες σε πλήρη αντιπαραβολή με τα σύγχρονα μοντέλα της ευρωπαϊκής παραδοσιακής διδασκαλίας της μουσικής. Οι Gary McPherson και Jane Davidson αναφέρουν συγκεκριμένα ότι στο πλαίσιο της μουσικής εκτέλεσης

²⁸¹Hannah Poklad, "Beyond Inclusion: Mobilising Queer Pedagogy to Reframe Inclusive Practice Within Youth, Community and Educational Space," *Youth* 5, no. 1 (2025): 5, <https://doi.org/10.3390/youth5010023>.

²⁸²Juliet Hess, "Critiquing the Critical: The Casualties and Paradoxes of Critical Pedagogy in Music Education," *Philosophy of Music Education Review* 25, no. 2 (2017): 174, <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.25.2.05>.

η παραδοσιακή διδασκαλία περιλαμβάνει και βασίζεται κυρίως στα ατομικά μαθήματα²⁸³, αντανακλώντας έτσι, την μοναχικότητα του συγκεκριμένου συστήματος και ενισχύοντας τη διαμερισματοποίηση των πολλαπλών μουσικών φωνών, εμπειριών και ταυτοτήτων που μπορεί να ενυπάρχουν σε ένα μουσικό υποκείμενο. Όπως επισημαίνει και η Pokland ο διαχωρισμός των διασταυρούμενων πτυχών των εαυτών των μαθητών μέσω αυτού του συστήματος οδηγεί στο «να βιώνουν ένα βαθύ αίσθημα σύγχυσης σχετικά με την αίσθηση του ανήκειν τους στην κοινωνία²⁸⁴». Σε αυτό το πλαίσιο, ο Wayne Bowman μας υπενθυμίζει ότι «η μουσική μάθηση δεν αφορά τόσο το τι γνωρίζει κανείς, αλλά πρόκειται περισσότερο για μια διαδικασία γίγνεσθαι, παρά για μια διαδικασία απλής συνειδητοποίησης²⁸⁵».

Επομένως, η σύνθεση προσπαθεί να επαναφέρει στη μουσικοπαιδαγωγική διαδικασία τη δυνατότητα του να προσεγγιστεί ως μια ομαδική πρακτική, μια πολιτισμικά συγκροτημένη διαδικασία και να αγκαλιάσει τις πολλαπλές μουσικές ταυτότητες τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε ομαδικό. Να μετατοπιστεί η κατανόηση της μάθησης, σύμφωνα με τον Boaventura de Sousa Santos, από τον δυτικό ατομικισμό, «όπου τα υποκείμενα νοούνται ως κοινότητες και όχι μόνο ως ατομικότητες²⁸⁶». Αναδεικνύεται έτσι, η ευκαιρία για περισσότερο οριζόντιες μουσικές και παιδαγωγικές σχέσεις, όπου οι μουσικοί δεν «αισθάνονται περιορισμένοι από την τυραννία της παράδοσης²⁸⁷», από τις ιεραρχικές δομές αυθεντίας της μουσικής γνώσης, από ένα σταθερό και «αντικειμενικό» περιεχόμενο και από μουσικοπαιδαγωγικά μοτίβα που στηρίζονται γύρω από τη διαδικασία της οδηγίας του δασκάλου, της ανταπόκρισης του μαθητή και της ανατροφοδότησής του²⁸⁸. Σε αυτό το πλαίσιο, η κριτική σκέψη όπως επισημαίνει ο Lopez Pereyra «γεννιέται όταν ο εκπαιδευτικός δεν είναι ο μόνος με την δυνατότητα νομιμοποίησης της γνώσης, αλλά αποτελεί μέρος της αυτής της δυναμικής διαδικασίας²⁸⁹».

²⁸³Gary McPherson and Jane Davidson, "Playing an Instrument," in *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*, ed. Gary McPherson (Oxford: Oxford University Press, 2006), 331-352.

²⁸⁴Hannah Poklad, "Beyond Inclusion: Mobilising Queer Pedagogy to Reframe Inclusive Practice Within Youth, Community and Educational Space," *Youth* 5, no. 1 (2025): 7, <https://doi.org/10.3390/youth5010023>.

²⁸⁵Wayne D. Bowman, "Cognition and the Body: Perspectives from Music Education," in *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning*, ed. Liora Bresler (Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004), 44.

²⁸⁶Boaventura de Sousa Santos, "Epistemologías del sur," *Utopía y Praxis Latinoamericana* 16, no. 54 (2011): 17-39, όπως παρατίθεται στο Manuel López Pereyra, "Queering Freire's Pedagogies: Resistance, Empowerment, and Transgression in Teacher Training," in *Queer Epistemologies in Education*, ed. M. Pérez και G. Trujillo-Barbadillo (Cham: Springer, 2021), 57, https://doi.org/10.1007/978-3-030-50305-5_4.

²⁸⁷Robin Moore, "The Decline of Improvisation in Western Art Music: An Interpretation of Change," *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music* 23, no. 1 (1992): 79, <https://doi.org/10.2307/836956>.

²⁸⁸Andrea Creech, "The Music Studio," in *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom: Achievements, Analysis and Aspirations*, ed. Susan Hallam and Andrew Creech (London: Institute of Education, University of London, 2010), 295-313.

²⁸⁹Manuel López Pereyra, "Queering Freire's Pedagogies: Resistance, Empowerment, and Transgression in Teacher Training," in *Queer Epistemologies in Education*, ed. M. Pérez and G. Trujillo-Barbadillo, *Queer Studies and Education* (Cham: Springer, 2021), 52, https://doi.org/10.1007/978-3-030-50305-5_4.

Επιπλέον, η δυνατότητα της επανανοηματοδότησης και της παραγωγικής αξιοποίησης της αβεβαιότητας, της δυσκολίας και του συναισθήματος του φόβου προκύπτει ιδιαίτερα πρόσφορη για το πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης. Κυρίως, όταν σε μια εκπαιδευτική παράδοση, όπου η μουσική λειτουργεί μόνο ως ζήτημα αισθητικής και αποδέχεται συγκεκριμένες αναγνώσεις, με αποτέλεσμα οτιδήποτε αποκλίνει από αυτές να αντιμετωπίζεται ως λάθος²⁹⁰. Η σύνδεση της queer θεωρίας και του Freire λειτουργεί με απελευθερωτικό τρόπο και αντιμετωπίζει τα λάθη «ως βασικό συστατικό της μαθησιακής πορείας, ως πηγή πληροφοριών και ως σημαντική πηγή ανατροφοδότησης, όταν υποδηλώνει ότι κάτι απαιτεί αλλαγή²⁹¹».

Οι δυνατότητες που αναδύονται από τη σύνδεση της φρεϊριανής παιδαγωγικής και της queer θεωρίας κρίνονται αναγκαίες για την προσέγγιση μιας περισσότερο ανοικτής και συνειδητά απελευθερωτικής παιδαγωγικής διαδικασίας στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, όπως εύστοχα επισημαίνει η Pokland «[η διαδικασία] δεν είναι ούτε άνετη ούτε γραμμική, καθώς προϋποθέτει την αποδόμηση της ίδιας της παιδαγωγικής πράξης²⁹²» και ταυτόχρονα υποχρεώνει τους παιδαγωγούς να έρθουν κριτικά αντιμέτωποι με τη δική τους συμμόρφωση στα κανονιστικά καθεστώτα. Αντίστοιχα, κρίνεται δόκιμο να ειπωθούν με τον ίδιο τρόπο και οι θεωρητικοί κίνδυνοι που μπορεί να προκύψουν όταν αποσυνδέονται οι θεωρίες αυτές από τις θεσμικές συνθήκες της μουσικής εκπαίδευσης, όπως είναι η κανονικοποίηση του αντι-κανονικού που πρεσβεύει η queer θεωρία και η εργαλειοποίησή της ή η ρομαντικοποίηση της μουσικής εν γένει ως μιας εγγενώς απελευθερωτικής διαδικασίας.

Τι συμβαίνει άραγε όταν οι θεωρίες οι οποίες γεννήθηκαν για να αποσταθεροποιούν και να μην αποδέχονται ολοκληρωτικές απόψεις, αρχίζουν να κανονικοποιούνται στα πλαίσια της παιδαγωγικής πράξης; Αυτό το ερώτημα αποτελεί το βασικό είδος εννοιολογικής παγίδας με το οποίο μπορεί να βρεθούμε αντιμέτωποι ως θεωρητικοί και μουσικοπαιδαγωγοί. Η πιθανότητα της κανονικοποίησης του αντι-κανονικού σε αναγνωρίσιμες και σταθερές πρακτικές ή ταυτότητες οδηγεί με τον δικό της τρόπο στην απώλεια της ριζοσπαστικότητας αυτών των θεωριών και παράλληλα στη δημιουργία νέων καταπιεστικών και κομπορμιστικών πλαισίων μιας «σωστότερης» μουσικοπαιδαγωγικής πρακτικής. Σε αυτό το πλαίσιο, οι απόπειρες να μεταμορφωθούν τέτοιες μορφές ταύτισης ή ένταξης, ακόμη και αν αποτελούν μέρος του πλαισίου της ανάπτυξης κοινών ενδιαφερόντων,

²⁹⁰Kathryn Schulz, *Being Wrong: Adventures in the Margin of Error* (New York: HarperCollins Publishers, 2010).

²⁹¹Charlotte Tomlinson, *Music from the Inside Out: A Musician's Guide to Freeing Performance* (UK: Troubador Publishing, 2012); Jeffrey Agrell, "Technique Tips: The Value of Mistakes," *The Horn Call* 37, no. 3 (2007): 55-56 όπως παρατίθενται στο Αφροδίτη Μιχαηλίδη, «Η βίωση και η κατανόηση της έννοιας του λάθους από τους μαθητές στα πλαίσια της εκμάθησης μουσικών οργάνων της ευρωπαϊκής, έντεχνης παράδοσης: Μια έρευνα θεμελιωμένης θεωρίας» (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2015), 37.

²⁹²Hannah Poklad, "Beyond Inclusion: Mobilising Queer Pedagogy to Reframe Inclusive Practice Within Youth, Community and Educational Space," *Youth* 5, no. 1 (2025): 6, <https://doi.org/10.3390/youth5010023>.

ενδέχεται, σύμφωνα με την Deborah Bradley, «να καταστούν ακούσια μια επιβλαβής επίθεση στην προσωπικότητα του ίδιου του υποκειμένου²⁹³». Παράλληλα, η Estelle Jorgensen τονίζει ότι ακόμη και στις απελευθερωτικές πρακτικές ο εκπαιδευτικός «ενδέχεται να υπονομεύσει τις αρχικές του προθέσεις και να αντιμετωπίσει τους μαθητές του με χειραγωγικό τρόπο, νομίζοντας ότι τους παρέχει γνώση, ενώ ταυτόχρονα αποφεύγει τη δέσμευσή του απέναντι στην καλλιέργεια της συνειδητοποίησης²⁹⁴».

Η εργαλειοποίηση των αρχών του Freire και της ορολογίας της queer θεωρίας και η χρήση τους ως μέσα ένταξης ή διαχείρισης της διαφορετικότητας χωρίς τη βαθύτερη κριτική κατανόησή τους, μπορεί πολύ εύκολα να φέρουν στην επιφάνεια άλλα «μη αντιληπτά προνόμια και συνενοχή²⁹⁵». Η διαδικασία του να δίνεται χώρος για το άκουσμα ποικίλων φωνών και εμπειριών τόσο από τους ίδιους τους παιδαγωγούς όσο και από τους μαθητές, απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, καθώς όπως επισημαίνει η Juliet Hess, «πίσω από τη δυνατότητα των μαθητών να μοιράζονται λόγια και βιωμένες πραγματικότητες άλλων, υπάρχει μια υποκείμενη ιεραρχία εξουσίας²⁹⁶». Στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης, αυτό μεταφράζεται από κενές στην ουσία μουσικές πράξεις γύρω από την ένταξη διαφόρων μουσικών ειδών, φωνών και εμπειριών που φαντάζουν ως επιφανειακές και από λόγους που υποστηρίζουν την «ελευθερία έκφρασης», αλλά παραμένουν βαθιά αυστηροί. Από αντίστοιχες ιεραρχικές αξιολογήσεις και από μια ακόμη μορφή κανονικοποίησης των μουσικών μας σωμάτων. Με αυτό τον τρόπο, η μουσική εκπαίδευση κινδυνεύει να παραμείνει προσκολλημένη σε κανονιστικά πρότυπα μουσικής διδασκαλίας, στη δημιουργία και διατήρηση μιας «ενοποιημένης συνείδησης²⁹⁷», ακόμη και αν επιφανειακά μπορεί να παρουσιάζεται ως «απελευθερωτική». Επομένως, η κοινωνική ευθύνη και η αναγνώριση της ίδιας μας της συνενοχής αποτελούν κρίσιμα σημεία προβληματισμού, στα οποία πρέπει να σταθούμε, όταν τίθεται η ίδια η κριτική παιδαγωγική υπό εξέταση²⁹⁸. Αντίστοιχα, όπως τονίζουν οι Cathy Benedict και ο Patrick Schmidt «το ζητούμενο δεν είναι απλώς η αμφισβήτηση των πρακτικών αναπαραγωγής, αλλά το να τοποθετήσουμε τον εαυτό μας εντός αυτών και μέσα από αυτή τη διαδικασία, να

²⁹³Deborah Bradley, "The Dynamics of Multiculturalism in *Music Matters: A Philosophy of Music Education*," *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 14, no.3 (2015):18.

²⁹⁴Estelle R. Jorgensen, "Concerning Justice and Music Education," *Music Education Research* 9, no. 2 (2007):180, <https://doi.org/10.1080/14613800701411731>.

²⁹⁵Sherene Razack (2007), όπως παρατίθεται στο Juliet Hess, "Musicking a Different Possible Future: The Role of Music in Imagination," *Music Education Research* 23, no.2 (2021):279, <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1893679>.

²⁹⁶Juliet Hess, "Musicking a Different Possible Future: The Role of Music in Imagination," *Music Education Research* 23, no.2 (2021):279, <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1893679>.

²⁹⁷Deborah Bradley, "The Dynamics of Multiculturalism in *Music Matters: A Philosophy of Music Education*," *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 14, no.3 (2015):16.

²⁹⁸Juliet Hess, "Critiquing the Critical: The Casualties and Paradoxes of Critical Pedagogy in Music Education," *Philosophy of Music Education Review* 25, no.2 (2017):174, <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.25.2.05>.

απο-φυσικοποιήσουμε τόσο τις ίδιες τις πρακτικές όσο και τον εαυτό μας²⁹⁹».

Η μουσική, σύμφωνα με την Hess, «δεν αποτελεί από μόνη της ένα αδιαμφισβήτητο καλό αγαθό³⁰⁰», ούτε μπορεί να νοηθεί ως μια εγγενώς απελευθερωτική και παγκόσμια γλώσσα με παρόμοια χαρακτηριστικά που φέρει από μόνη της κάποιο ηθικό πρόσημο και λειτουργεί άμεσα με χειραφετικό τρόπο³⁰¹. Στην ουσία, η αντίληψη ότι η μουσική λειτουργεί εκ φύσεως ως κάτι το θετικό κρύβει εννοιολογικούς κινδύνους για τη δυνητικά χειραφετική διάστασή της στο πλαίσιο της μουσικής εκπαίδευσης και όπως επισημαίνεται «μπορεί να επιτελέσει και το αντίθετο³⁰²». Μια τέτοια αντίληψη ενδέχεται να αποτελεί ένδειξη «αδιέξοδης αφέλειας³⁰³», η οποία σύμφωνα με την Bradley «αναστέλλει τις δυνατότητες για κοινωνική αλλαγή μέσα από την εκπαιδευτική πρακτική³⁰⁴».

Παρότι η μουσική μπορεί να δράσει ως ένα ισχυρό μέσο για την αναγνώριση της ενσυναίσθησης, της ανθρωπιάς αναμεταξύ μας και της δυνατότητας να φανταστούμε πολλαπλές πραγματικότητες δεν πρέπει να αποσπάται από τα κοινωνικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα μέσα στα οποία διαμορφώνεται και επιτελείται, διότι μπορεί να αποκλείσει, να αναπαράγει άνισες ιεραρχίες και παράλληλα να χρησιμοποιηθεί ως μέσο ιδεολογικού ελέγχου. Αποδυναμώνεται έτσι, η ανάγκη για κριτική επαγρύπνηση απέναντι ακόμη και σε φαινομενικά απελευθερωτικές πρακτικές που διέπονται από κανονιστικά αισθητικά κριτήρια, μηχανισμούς αποκλεισμού και σχέσεις εξουσίας. Επομένως, η μουσική παιδαγωγική οφείλει να φανταστεί τη μουσική ως ένα ευρύ πεδίο σκέψης, ενώ παράλληλα παρατηρεί και αναστοχάζεται συνεχώς τις συνθήκες υπό τις οποίες μπορεί ή δεν μπορεί να λειτουργήσει χειραφετικά προς όλα τα μουσικά υποκείμενα.

Σε αυτό το πλαίσιο, όλοι αυτοί οι προβληματισμοί αναφέρονται όχι με σκοπό την αποτρεπτική λειτουργία αυτής της συμμαχίας στο πεδίο της μουσικής. Αντίθετα, λειτουργούν ως μια προσπάθεια να γίνει κατανοητό ότι η σύνδεση των δύο θεωριών αποτελεί ένα πλαίσιο σκέψης στο οποίο απαιτείται συνεχή επαγρύπνηση και κριτική στάση, καθώς η ίδια η θεωρία από μόνη της δεν εγγυάται την απελευθέρωση. Καλλιεργείται έτσι, η ανάγκη του να αντιμετωπιστεί η μουσική εκπαίδευση ως χώρος ευθύνης, με ηθικές και πολιτικές τοποθετήσεις, θέτοντας στο επίκεντρο την κοινωνική

²⁹⁹Cathy Benedict and Patrick K. Schmidt, "From Whence Justice?: Interrogating the Improbable in Music Education," *Action, Criticism & Theory for Music Education* 6, no. 4 (2007): 32.

³⁰⁰Juliet Hess, "Musicking a Different Possible Future: The Role of Music in Imagination," *Music Education Research* 23, no. 2 (2021): 276, <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1893679>.

³⁰¹Deborah Bradley, "Hidden in Plain Sight: Race and Racism in Music Education," in *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, ed. Cathy Benedict, Patrick Schmidt, Gary Spruce, and Paul Woodford (New York: Oxford University Press, 2015), 190–203, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.14>

³⁰²Juliet Hess, "Musicking a Different Possible Future: The Role of Music in Imagination," *Music Education Research* 23, no. 2 (2021): 276, <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1893679>.

³⁰³Deborah Bradley, "The Dynamics of Multiculturalism in Music Matters: A Philosophy of Music Education," *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 14, no. 3 (2015): 22, όπου γίνεται αναφορά στην έννοια της "terminal naivety" της Lise Vaugeois (2013).

³⁰⁴Deborah Bradley, "The Dynamics of Multiculturalism in Music Matters: A Philosophy of Music Education," *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 14, no. 3 (2015): 22.

δικαιοσύνη, την ισότητα αλλά και την παιδαγωγική ευθύνη που φέρει ο μουσικοπαιδαγωγός.

3.2: ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΥΘΥΝΗ.

Σε αυτό το σημείο της παρούσας ανάλυσης εξετάζεται η σχέση μεταξύ της μουσικής εκπαίδευσης, όπως αυτή επηρεάζεται από τις αρχές της φρεϊριανής και queer παιδαγωγικής, της κοινωνικής δικαιοσύνης και τη παιδαγωγικής ευθύνης. Παράλληλα αναζητείται το τι ορίζεται ως κοινωνική δικαιοσύνη, πώς μπορεί να εφαρμοστεί στη μουσική εκπαίδευση. Πώς η μουσική εκπαίδευση νοηματοδοτεί τη διαφορά, τη δυνατότητα και την υποκειμενικότητα, καθώς και το πώς η κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί όχι μόνο ένα σημαντικό αλλά και ταυτόχρονα αναπόσπαστο κομμάτι της μουσικοπαιδαγωγικής πρακτικής. Ταυτόχρονα διερευνάται το πώς η ενδεχομενικότητα που διακατέχει τις θεωρίες του Freire και της queer θεωρίας μπορεί να λειτουργήσει ως αυτό το νοητικό μονοπάτι προσέγγισης μιας κριτικής μουσικής εκπαίδευσης με επίκεντρο την πραγματική ισότητα και ορατότητα αναμεταξύ των μουσικών υποκειμένων.

Σε συνέχεια αυτών των ερωτημάτων, τοποθετείται στο επίκεντρο της ανάλυσης η παιδαγωγική ευθύνη την οποία οφείλει να αναλάβει ο μουσικοπαιδαγωγός και η οποία υπερβαίνει την απλή μετάδοση θεωρητικών γνώσεων και τεχνικών δεξιοτήτων, αλλά δημιουργεί χώρους όπου η αναστοχαστική δράση θα συνυπάρχει με τη μουσική δημιουργία και πρακτική. Η διδασκαλία της μουσικής μεταμορφώνεται έτσι σε μια αναστοχαστική και πολιτική στάση, σε μια δυναμική διαδικασία συμμετοχής και ισότητας, η οποία απαιτεί από τον μουσικοπαιδαγωγό να δρα ως ενεργός φορέας κοινωνικής δικαιοσύνης. Σε αυτό το πλαίσιο, ο μουσικοπαιδαγωγός πρέπει να βρίσκεται σε μια συνεχή διαδικασία αναστοχασμού των παιδαγωγικών πρακτικών του, του λόγου του, καθώς και της συνειδητής αναγνώρισης της ύπαρξης διαφορετικών κοινωνικών, πολιτισμικών, θεσμικών και ψυχολογικών φραγμών που επηρεάζουν τη διαδικασία της εκμάθησης μουσικής³⁰⁵.

³⁰⁵Estelle R. Jorgensen, "Concerning Justice and Music Education," *Music Education Research* 9, no. 2 (2007): 169, <https://doi.org/10.1080/14613800701411731>.

3.2.1: Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΙΑΚΥΒΕΥΜΑ:

Η μουσική εκπαίδευση λειτουργεί με πολύ πιο ηθικά αμφιλεγόμενο τρόπο, από ότι θα μπορούσε εκ πρώτης όψεως να φανταστεί κανείς. Για αυτούς τους λόγους, καθίσταται αναγκαίο το να παραμένει η κοινωνική δικαιοσύνη ως μια θεμελιώδης και κριτική πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό και δημοκρατικό χώρο³⁰⁶.

Η κοινωνική δικαιοσύνη, είναι ένας όρος που χαρακτηρίζεται από εννοιολογική ρευστότητα³⁰⁷. Η κοινωνική δικαιοσύνη περιλαμβάνει τη συνεχή εξέταση των συγκρουόμενων αξιών και συμφερόντων και πολιτική δράση για όσους αναζητούν την βελτίωση διαφόρων κοινωνικών ζητημάτων, ενώ παράλληλα βασίζεται κυρίως στο ενδιαφέρον για την ευημερία του συνόλου, ιδιαιτέρως αυτών που έχουν περιθωριοποιηθεί ή καταπιεστεί³⁰⁸.

Επομένως, η ενασχόληση με τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης προϋποθέτει ήδη από τους μουσικούς εκπαιδευτικούς ένα ενδιαφέρον για τη δημιουργία και προώθηση μιας περισσότερο ανθρώπινης κοινωνίας, η οποία βασίζεται στη δημοκρατική συνύπαρξη, στην ενσυναίσθηση και την ισότητα όλων των μελών της. Αυτό σημαίνει, ότι η επιδίωξη της κοινωνικής δικαιοσύνης στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης δεν βασίζεται σε απλά ζητήματα εκπροσώπησης ή πρόσβασης και αναγνώρισης της διαφορετικότητας. Αντίθετα, η ουσία της, αφορά βαθύτερα νοήματα γύρω από την πραγματική αναγνώριση της καταπίεσης και των προνομίων. Με λίγα λόγια, το τι γίνεται δηλαδή αντιληπτό ως δικαιοσύνη, ποιοι μουσικοί λόγοι έχουν αξία και μπορούν να ακουστούν, ποιές μουσικές παραδόσεις αποκλείονται ή νοούνται ως τέτοιες και ποιες γνώσεις επικυρώνονται ως «φυσικές»³⁰⁹. Ωστόσο, ενώ παραμένει κεντρική στην παρούσα εργασία η κριτική απέναντι στα κανονιστικά πρότυπα και στη δυτική κλασική μουσική, πρέπει να επισημανθεί ότι η ολική απόρριψή της ή η συνεχής αναγωγή της σχέσης της κλασικής μουσικής εναντίον όλων των Άλλων μουσικών, ως δίπολο, μπορεί να εντείνει τις διαφορές και τις υπάρχουσες πολιτισμικές ανισότητες, αλλά και να περιορίσει τις δυνατότητες σύνδεσης ανάμεσα σε διαφορετικές

³⁰⁶Cathy Benedict et al., "Preface: Why Social Justice and Music Education?," in *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, ed. Cathy Benedict, Patrick Schmidt, Gary Spruce, and Paul Woodford (New York: Oxford University Press, 2015), xi, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.002.0007>.

³⁰⁷Cathy Benedict et al., "Preface: Why Social Justice and Music Education?," in *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, ed. Cathy Benedict, Patrick Schmidt, Gary Spruce, and Paul Woodford (New York: Oxford University Press, 2015), xi, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.002.0007>.

³⁰⁸Cathy Benedict et al., "Preface: Why Social Justice and Music Education?," in *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, ed. Cathy Benedict, Patrick Schmidt, Gary Spruce, and Paul Woodford (New York: Oxford University Press, 2015), xi, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.002.0007>.

³⁰⁹Richard Matthews, "Beyond Toleration—Facing the Other," in *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, ed. Cathy Benedict, Patrick Schmidt, Gary Spruce, and Paul Woodford (New York: Oxford University Press, 2015), 239, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.56>.

μουσικές παραδόσεις³¹⁰, εγκλωβίζοντας τη μουσική εκπαίδευση πάλι σε στερεοτυπικά πρότυπα. Η Hess πολύ εύστοχα τονίζει ότι αυτή η πορεία σκέψης δεν λειτουργεί με λιγότερο ηγεμονικό και κανονιστικό τρόπο από αυτόν που παραδοσιακά γνωρίζουμε, ειδικά όταν «οι σχέσεις μεταξύ των μουσικών πρακτικών παραμένουν ανεξερεύνητες³¹¹», αντί να στηρίζονται στην ανακάλυψη του πραγματικού διαλόγου, της συμμετοχής και της πολυφωνίας, όπως οφείλει να επιδιώκεται σε ένα πλαίσιο κοινωνικής δικαιοσύνης. Επομένως, απαιτείται προσοχή διασφαλίζοντας τη δυνατότητα ότι όλα τα μουσικά υποκείμενα μπορούν να συνυπάρχουν με καθολικά ισότιμο και αναγνωρίσιμο τρόπο. Έτσι, όπως υπογραμμίζουν οι Benedict et al. «η πορεία προς την κοινωνική δικαιοσύνη οφείλει να θεμελιώνεται στην κατανόηση της σύνθετης φύσης της βιωμένης και συλλογικής εμπειρίας, σε συνδυασμό με το ενδιαφέρον για την ανθρωπότητα στο σύνολό της³¹²».

Στο πλαίσιο αυτό, η Debbie Sonu απαριθμεί τις τρεις βασικές πτυχές οι οποίες καθορίζουν την επίδραση της κοινωνικής δικαιοσύνης στη μουσική εκπαίδευση, «την προσήλωση στην πεποίθηση ότι η εκπαίδευση μπορεί να καλλιεργήσει στους μαθητές ένα αίσθημα κοινωνικής ευθύνης, το καθήκον του να ενδιαφέρονται για τη μοίρα των άλλων, και τα μέσα για να εργάζονται αλληλέγγυα με σκοπό τη μεταστροφή των δομικών και ιδεολογικών δυνάμεων που ωφελούν ορισμένες κοινότητες εις βάρος άλλων³¹³». Παράλληλα, η Jorgensen επισημαίνει ότι «δεν μπορούμε να σκεφτούμε τη δικαιοσύνη από μόνη της, χωρίς τη δυνατότητα της επιείκειας ή της ελευθερίας, ούτε χωρίς την πιθανότητα της αδικίας³¹⁴», καθώς τόσο η ελευθερία όσο και η δικαιοσύνη, σύμφωνα με την Maxine Greene, είναι αδιάρρηκτα συνδεδεμένες, ακόμη κι αν δεν πραγματοποιούνται πάντα στο βαθμό που θα ελπίζαμε³¹⁵.

Σε συνέχεια όλων αυτών, η κοινωνική δικαιοσύνη αναδύεται ως ένα σημαντικό παιδαγωγικό διακύβευμα για την μουσική εκπαίδευση. Η σύνδεση των παιδαγωγικών αρχών του Freire και της queer θεωρίας προσφέρει ένα παραγωγικό θεωρητικό πλαίσιο για την κατανόηση της κοινωνικής δικαιοσύνης ως διαδικασίας που βασίζεται στην ουσιαστική ένταξη και αναγνώριση, στην ορατότητα, αλλά και στη δυνατότητα συμμετοχής και νομιμοποίησης της διαφορετικότητας στα πλαίσια της μουσικής εκπαίδευσης.

³¹⁰Juliet Hess, "Critiquing the Critical: The Casualties and Paradoxes of Critical Pedagogy in Music Education," *Philosophy of Music Education Review* 25, no. 2 (2017): 177, <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.25.2.05>.

³¹¹Juliet Hess, "Critiquing the Critical: The Casualties and Paradoxes of Critical Pedagogy in Music Education," *Philosophy of Music Education Review* 25, no. 2 (2017): 177, <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.25.2.05>.

³¹²Cathy Benedict et al., "Preface: Why Social Justice and Music Education?," in *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, ed. Cathy Benedict, Patrick Schmidt, Gary Spruce, and Paul Woodford (New York: Oxford University Press, 2015), xi, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.002.0007>.

³¹³Debbie Sonu, "Illusions of Compliance: Performing the Public and Hidden Transcripts of Social Justice Education in Neoliberal Times," *Curriculum Inquiry* 42, no. 2 (2012): 244.

³¹⁴Estelle R. Jorgensen, "Concerning Justice and Music Education," *Music Education Research* 9, no. 2 (2007): 177, <https://doi.org/10.1080/14613800701411731>.

³¹⁵Maxine Greene, *The Dialectic of Freedom* (New York: Teachers College Press, 1988).

Η μουσική, σύμφωνα με τη Jorgensen, αποτελεί έναν τομέα της ανθρώπινης ύπαρξης στον οποίο μπορούν τα μουσικά υποκείμενα να εκφράσουν με σχετική ασφάλεια συγκριτικά με άλλους τομείς τις βιωμένες εμπειρίες και τα συναισθήματά τους χωρίς το φόβο της άμεσης κοινωνικής ή πολιτικής καταδίκης³¹⁶, δημιουργώντας με μεγαλύτερη ευκολία χώρους μουσικών πειραματισμών και δυνατοτήτων. Παράλληλα, η Bradley υποστηρίζει ότι «η μουσική μπορεί να αποκτήσει καίριο ρόλο στη συγκρότηση της αίσθησης της σύνδεσης και του ανήκειν, βοηθώντας τα άτομα να ενταχθούν σε νέες κοινωνικές και πολιτισμικές πραγματικότητες μέσω των αντίστοιχων πολιτισμικών «μεταφράσεων» που απαιτούνται για την οικοδόμηση αυτών των σχέσεων³¹⁷». Ωστόσο, η μουσική δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως ένα «αυτόνομο αντικείμενο» και ειδικά η εκπαίδευση της, διότι πολύ εύκολα ακολουθώντας αυτή τη πορεία λογικής μπορεί να φτάσουμε στο εσφαλμένο συμπέρασμα ότι λειτουργεί αποκομμένα από την κοινωνική και ηθική διάσταση της υπόλοιπης ζωής μας³¹⁸. Για τον Lopez Pereyra αυτή η κατεύθυνση διδασκαλίας και εκμάθησης μουσικής υποστηρίζει τη δημιουργία μιας πιο συμπεριληπτικής κοινωνίας, «όπου η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποζητά κούρη, αποδομητικές και αποαποικιοποιητικές προσεγγίσεις, ενώ παράλληλα καθοδηγείται από την ελπίδα και την αγάπη, όπως την συγκρότησε θεωρητικά ο Freire³¹⁹».

Καθόλη τη διάρκεια αυτής της ανάλυσης καθίσταται φανερό ότι η κοινωνική δικαιοσύνη βρίσκεται στον πυρήνα της ανάπτυξης των θεωριών του Freire και της queer θεωρίας και αποτελεί στην ουσία τη θεωρητική βάση πάνω στην οποία αναπτύχθηκαν. Επομένως, δεν γίνεται να νοηθεί σχηματικά χωρίς την έννοια της ελπίδας, διότι για όσους ασκούν ή προσπαθούν να ασκήσουν μια μουσική παιδαγωγική επηρεασμένη από τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης του Freire και της queer θεωρίας πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι η πρόοδος δεν είναι εγγυημένη και ότι οι μεγάλης κλίμακας μετασχηματισμοί δεν θα επιφέρουν απαραίτητως ουσιαστικό μετασχηματιστικό αντίκτυπο³²⁰. Ο αγώνας για την κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί μια διαρκή ανοιχτή και ηθικο-πολιτική δέσμευση, γιατί χωρίς αυτήν κάθε συζήτηση γύρω από την κοινωνική δικαιοσύνη κινδυνεύει να παραμείνει ένας ακόμη απονευρωμένος κριτικός λόγος. Σε αυτό το πλαίσιο, «η ελπίδα δεν είναι η πεποίθηση ότι κάτι θα εξελιχθεί

³¹⁶Estelle R. Jorgensen, "Concerning Justice and Music Education," *Music Education Research* 9, no. 2 (2007): 172, <https://doi.org/10.1080/14613800701411731>.

³¹⁷Deborah Bradley, "The Dynamics of Multiculturalism in Music Matters: A Philosophy of Music Education," *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 14, no. 3 (2015): 22.

³¹⁸Estelle R. Jorgensen, "Concerning Justice and Music Education," *Music Education Research* 9, no. 2 (2007): 173, <https://doi.org/10.1080/14613800701411731>.

³¹⁹Manuel López Pereyra, "Queering Freire's Pedagogies: Resistance, Empowerment, and Transgression in Teacher Training," in *Queer Epistemologies in Education*, ed. M. Pérez and G. Trujillo-Barbadillo, *Queer Studies and Education* (Cham: Springer, 2021), 52, https://doi.org/10.1007/978-3-030-50305-5_4.

³²⁰Egan, A. (2019), όπως παρατίθεται στο Hannah Poklad, "Beyond Inclusion: Mobilising Queer Pedagogy to Reframe Inclusive Practice Within Youth, Community and Educational Space," *Youth* 5, no. 1 (2025): 12, <https://doi.org/10.3390/youth5010023>.

καλά, αλλά η βεβαιότητα ότι κάτι έχει νόημα, ανεξάρτητα από το πώς τελικά θα εξελιχθεί³²¹» και συνεπώς λειτουργεί ως όρος δυνατότητας.

Στο πλαίσιο της ενασχόλησής τους με την κοινωνική δικαιοσύνη οι μουσικοπαιδαγωγοί έρχονται αντιμέτωποι με τις έννοιες της δημοκρατίας, της ενσυναίσθησης, της ισότητας και της διαφορετικότητας. Στο πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, όπως υποστηρίζει και η Stephanie Horsley, αυτές οι έννοιες «συγκροτούν αλληλένδετες αλλά και αμοιβαία ενισχυόμενες διαστάσεις³²²», καθώς η μια προϋποθέτει την άλλη για μια δικαιότερη και πιο συμπεριληπτική εκπαιδευτική πρακτική.

Με αφορμή αυτό που η Patricia Hill Collins ορίζει ως «πλέγμα κυριαρχίας³²³» σε αυτό το σημείο της ανάλυσης, κρίνεται αναγκαία η κριτική διάκριση ανάμεσα στις έννοιες της ισότητας (equality) και της δικαιοσύνης βάσει αναγκών (equity). Όταν γίνεται λόγος γύρω από ζητήματα ισότητας, στα πλαίσια της μουσικής εκπαίδευσης, προκύπτουν εννοιολογικά παράδοξα γύρω από το ότι η ισότητα αφορά κυρίως γενικά θέματα ίσης μεταχείρισης ή ίσων ευκαιριών, χωρίς να αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα των αναγκών των μουσικών υποκειμένων και παράλληλα να προωθούνται «ουδέτερες» πρακτικές. Η εφαρμογή της ισότητας στη μουσική εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνει υπόψη την κατανόηση των δομικών και διασταυρωμένων ανισοτήτων που επηρεάζουν σε πολλαπλά επίπεδα τα μουσικά μαθητευόμενα υποκείμενα, ώστε να καλλιεργούνται πραγματικές συνθήκες δικαιοσύνης στις παιδαγωγικές μας πρακτικές.

Επομένως, η κοινωνική δικαιοσύνη απαιτεί την συνειδητά ενεργό συμμετοχή μας, ενώ παράλληλα επισημαίνεται ότι «η διερεύνηση τρόπων εμπλοκής σε κοινωνικά δίκαιες πρακτικές μουσικής εκπαίδευσης συνδέεται άρρηκτα με τη διερεύνηση του ποιοι είμαστε και με το πώς μπορούμε να σχετιζόμαστε και να αλληλεπιδρούμε ουσιαστικότερα με τους άλλους, τόσο εντός όσο και εκτός των κοινοτήτων μας³²⁴». Υπό αυτό το πρίσμα, καθίσταται σαφές ότι «οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λειτουργούν ως υπερασπιστές των μαθητών τους, ενδυναμώνοντάς τους ώστε να αναγνωρίζουν, να αποκαλύπτουν και να ξεφεύγουν από τις αδικίες ενός δυσλειτουργικού συστήματος γεμάτου προβλήματα³²⁵». Με αυτό τον τρόπο η κοινωνική δικαιοσύνη παύει να

³²¹Václav Havel, "An Orientation of the Heart," in *The Impossible Will Take a Little While: A Citizen's Guide to Hope in a Time of Fear*, ed. Paul Loeb (New York: Basic Books, 2004), 82.

³²²Stephanie Horsley, "Facing the Music: Pursuing Social Justice Through Music Education in a Neoliberal World," in *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, ed. Cathy Benedict, Patrick Schmidt, Gary Spruce, and Paul Woodford (Oxford: Oxford University Press, 2015), 72, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.6>.

³²³Patricia Hill Collins, *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* (New York: Routledge, 2000), όπως παρατίθεται στο Juliet Hess, "Critiquing the Critical: The Casualties and Paradoxes of Critical Pedagogy in Music Education," *Philosophy of Music Education Review* 25, no. 2 (2017): 177, <https://doi.org/10.2979/philmsieducrevi.25.2.05>.

³²⁴Cathy Benedict et al., "Preface: Why Social Justice and Music Education?," in *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, ed. Cathy Benedict, Patrick Schmidt, Gary Spruce, and Paul Woodford (New York: Oxford University Press, 2015), xv, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.002.0007>.

³²⁵Nikoletta Christodoulou, Maria Varelas, and Stacy Wenzel (2009), όπως παρατίθεται στο Juliet Hess, "Musicking a Different Possible Future: The Role of Music in Imagination," *Music Education Research* 23, no. 2 (2021): 272, <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1893679>.

λειτουργεί απλώς ως μια θετικιστική και αφηρημένη έννοια, αλλά αποκτά τη δυνατότητα της ουσιαστικής μετασχηματιστικής και κριτικής κοινωνικής αλλαγής, προκειμένου να συμβάλλει ενεργά σε απελευθερωτικές διαδικασίες αλληλεπίδρασης και συλλογικής μάθησης της μουσικής εκπαίδευσης.

Έτσι, η συζήτηση γύρω από την κοινωνική δικαιοσύνη, ακόμη και στα πλαίσια της μουσικής εκπαίδευσης, αποτελεί μια συζήτηση την οποία οφείλουμε και πρέπει να κάνουμε ως μουσικοπαιδαγωγοί, με ανοιχτό πνεύμα απαλλαγμένο από το φόβο, καθώς όπως υποστηρίζει και ο John Sloboda «παρόλο που η μουσική εκπαίδευση δεν αποτελεί ασφαλώς τον μοναδικό, αλλά ούτε καν τον πιο άμεσο δρόμο προς την κοινωνική δικαιοσύνη, για τους μουσικούς παιδαγωγούς παραμένει το πεδίο μέσα από το οποίο μπορούν να επιφέρουν αλλαγή³²⁶», συμβάλλοντας έτσι στους τρόπους με τους οποίους μπορούμε μέσω της μουσικής εκπαίδευσης να φανταστούμε ένα διαφορετικό μέλλον σε σχέση με την τρέχουσα πραγματικότητα.

³²⁶John Sloboda, όπως παρατίθεται στο Juliet Hess, «*Musicking a Different Possible Future: The Role of Music in Imagination*» *Music Education Research* 23, no.2 (2021):270, <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1893679>.

3.2.2:Ο ΜΟΥΣΙΚΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ ΩΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ:

Η ανάδειξη της κοινωνικής δικαιοσύνης ως κεντρικό παιδαγωγικό διακύβευμα για την μουσική εκπαίδευση, μέσα από την συνθετική ματιά της φρεϊριανής παιδαγωγικής και της queer θεωρίας οδηγεί αναμφίβολα το ενδιαφέρον μας, σε αυτό το σημείο της παρούσας εργασίας, προς το πρόσωπο του μουσικοπαιδαγωγού, όπου συγκροτείται ως αναστοχαστικό και πολιτικό υποκείμενο, μέσα από ποικίλες παιδαγωγικές, πολιτικές και ηθικές διαδικασίες. Ο ρόλος του μουσικοπαιδαγωγού, σε μια μουσική εκπαίδευση επηρεασμένη από τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, φέρει σημαντική ευθύνη, όχι μόνο για τη δημιουργία απελευθερωμένων εκπαιδευτικών χώρων και μουσικών συνειδητήσεων, αλλά και για την «αποσταθεροποίηση των κανονιστικών δυαδικών εμπειριών που περιλαμβάνονται στις διαδικασίες της διδασκαλίας-μάθησης³²⁷». Πρόκειται στην ουσία για μια ηθικο-πολιτική δέσμευση προς τα εκπαιδευόμενα υποκείμενα, με τα οποία πρόκειται να συν-δημιουργήσουν, να συνδιαλεχθούν και να συνυπάρξουν ως συνοδοιπόροι, ώστε να επιφέρουν ουσιαστικές αλλαγές³²⁸. Πράττοντας έτσι, με έμπρακτο τρόπο αυτό που ο Allsup ορίζει ως τη διαδικασία του «μαζί/και³²⁹», ως αντίδοτο στην καταπιεστική συνθήκη των καιρών.

Ωστόσο, όπως έχει ήδη αναφερθεί, για τη δημιουργία πραγματικά συμπεριληπτικών χώρων οι μουσικές τάξεις απαιτούν από τους μουσικο-εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν ενεργά και με κριτικό τρόπο με τις ίδιες τους τις προκαταλήψεις και να τις μετασχηματίσουν. Στην ουσία, χρειάζεται «να χαρτογραφήσουν τη δική τους βία και επιθετικότητα³³⁰», μέσα από διαδικασίες κριτικού αναστοχασμού³³¹, που αποτελούν τον πυρήνα της απελευθερωτικής παιδαγωγικής αυτής της σύνθεσης.

Ο κριτικός αναστοχασμός και η αναγνώριση των διαφορών μας κρίνεται αναγκαίο να ενσωματωθούν ως εννοιολογικά εργαλεία στην φαρέτρα των μουσικοπαιδαγωγών προκειμένου να λειτουργήσουν ως «την ώθηση που θα μπορούσε να οδηγήσει από την απλή ανεκτικότητα στον σεβασμό και σε μια

³²⁷Manuel López Pereyra, "Queering Freire's Pedagogies: Resistance, Empowerment, and Transgression in Teacher Training," in *Queer Epistemologies in Education*, ed. M. Pérez and G. Trujillo-Barbadillo, *Queer Studies and Education* (Cham: Springer, 2021), 61, https://doi.org/10.1007/978-3-030-50305-5_4.

³²⁸Estelle R. Jorgensen, "Concerning Justice and Music Education," *Music Education Research* 9, no. 2 (2007): 186, <https://doi.org/10.1080/14613800701411731>.

³²⁹Randall E. Allsup, "Imagining Possibilities in a Global World: Music, Learning and Rapid Change," *Music Education Research* 6, no. 2 (2004): 179-190, όπως παρατίθεται στο Juliet Hess, "Critiquing the Critical: The Casualties and Paradoxes of Critical Pedagogy in Music Education," *Philosophy of Music Education Review* 25, no. 2 (2017): 177, <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.25.2.05>.

³³⁰Richard Matthews, "Beyond Toleration—Facing the Other," in *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, ed. Cathy Benedict et al. (Oxford: Oxford University Press, 2015), 240, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.56>.

³³¹Richard Matthews, "Beyond Toleration—Facing the Other," in *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, ed. Cathy Benedict et al. (Oxford: Oxford University Press, 2015), 240, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.56>.

ανανεωμένη κατανόηση και αλληλεπίδραση³³²» στις μουσικές μας πρακτικές και διδασκαλίες. Ταυτόχρονα, όπως επισημαίνει ο Lopez Pereyra, «η διδασκαλία μας πρέπει να είναι ενσώματη, να ενσωματώνει δηλαδή, πλήρως τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και την έμφυτη στοργή μας³³³», κάτι που έρχεται σε πλήρη συμφωνία με την κούρη πρακτική και την παιδαγωγική του Freire. Ταυτόχρονα, η διαδικασία του κριτικού αναστοχασμού απαιτεί από τον μουσικοπαιδαγωγό την «ικανότητα να κινείται με δεξιοτεχνία και επίγνωση τόσο εντός όσο και ανάμεσα από τους παραδοσιακούς και νεωτερικούς χώρους³³⁴», αξιοποιώντας τη γνώση και τη θέση του με τέτοιο τρόπο, ώστε να προαγάγει και να καλλιεργήσει το αίσθημα της ουσιαστικής πολυφωνίας και συμμετοχής στους διάφορους μουσικούς χώρους διδασκαλίας, όπου και αν βρίσκονται αυτοί.

Σε αυτό το πλαίσιο, ακολουθώντας τις αρχές της ενδεχομενικότητας και της επαναστατικής ουτοπίας τόσο του Freire όσο και της queer ανάλυσης οφείλει να καταστεί ξεκάθαρο ότι «ο διάλογος, η ισότητα, η ελευθερία και η ανοχή θα πρέπει να κατευθύνουν την πρακτική των εκπαιδευτικών—όχι επειδή είναι ηθικές ή ενάρετες από μόνες τους, αλλά λόγω της αποτελεσματικότητας τους σε σχέση με το συγκεκριμένο παιδαγωγικό πρόβλημα που θέτουν οι φαινομενικές μορφές³³⁵», αναζητώντας τις δυνατότητες που μπορεί να επέλθουν μελλοντικά χωρίς να θεωρούνται εκ των προτέρων δεδομένα τα αποτελέσματα. Παράλληλα, σύμφωνα με τη Jorgensen, οι μουσικοπαιδαγωγοί «οφείλουν να επιμείνουν σε ανθρωπιστικές προσεγγίσεις της μουσικής εκπαίδευσης και να αντισταθούν στις προσπάθειες εκείνων που θα επιδιώξουν τη διάλυση της μουσικής εκπαίδευσης³³⁶», διότι δεν υπάρχουν απλές λύσεις στα πολύπλοκα ζητήματα τόσο της μουσικής όσο και της εκπαίδευσης.

Έχει ήδη επισημανθεί πως η παιδαγωγική του Freire αλλά και της queer θεωρίας βασίζεται πλήρως στην αναγνώριση της πολιτικής διάστασης που ενυπάρχει στην εκπαίδευση και τις εκπαιδευτικές πρακτικές μας. Επομένως, καθίσταται σαφές ότι ο μουσικοπαιδαγωγός δεν μπορεί να νοηθεί ως ένας ουδέτερος φορέας γνώσης και ότι αποτελεί ένα πολιτικό υποκείμενο. Πρέπει ωστόσο, να επισημανθεί ότι η αναγνώριση της πολιτικής διάστασης του δεν σημαίνει ότι καλείται να λειτουργήσει ως φορέας ιδεολογικής επιβολής. Αντίθετα, φέρει την συνειδητή ευθύνη να δράσει ως

³³²Cathy Benedict et al., "Preface: Why Social Justice and Music Education?," in *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, ed. Cathy Benedict, Patrick Schmidt, Gary Spruce, and Paul Woodford (New York: Oxford University Press, 2015), xv, <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.002.0007>.

³³³Manuel López Pereyra, "Queering Freire's Pedagogies: Resistance, Empowerment, and Transgression in Teacher Training," in *Queer Epistemologies in Education*, ed. M. Pérez and G. Trujillo-Barbadillo, *Queer Studies and Education* (Cham: Springer, 2021), 62, https://doi.org/10.1007/978-3-030-50305-5_4.

³³⁴Randall E. Allsup, "Music Teacher Quality and the Problem of Routine Expertise," *Philosophy of Music Education Review* 23, no. 1 (2015): 6, <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.23.1.5>.

³³⁵L.S.V. Castro, *Critical Pedagogy and Marx, Vygotsky and Freire: Phenomenal Forms and Educational Action Research* (London: Palgrave Macmillan UK, 2016), 67.

³³⁶Estelle R. Jorgensen, "Concerning Justice and Music Education," *Music Education Research* 9, no. 2 (2007): 185, <https://doi.org/10.1080/14613800701411731>.

δημιουργός και διαμεσολαβητής στις διαδικασίες του κριτικού διαλόγου και της κριτικής συνειδητοποίησης. Να σταθεί απέναντι στις δομές και πρακτικές που προάγουν μουσικές ανισότητες και απορρίπτουν οτιδήποτε πέρα από το καθιερωμένο.

Καταλήγοντας, η υποτιθέμενη πολιτική ουδετερότητα δεν είναι παρά μια συγκεκριμένη πολιτική στάση, που συχνά αντί να αποσταθεροποιεί αναπαράγει τις υπάρχουσες κανονικότητες, μη βλέποντας τα κοινωνικά και πολιτικά αποτελέσματα που παράγουν οι κακοποιητικές παιδαγωγικές πρακτικές του. Επομένως, για τον μουσικοπαιδαγωγό που βασίζεται στις αρχές του Freire και της queer θεωρίας και στοχεύει στη δημιουργία συνθηκών κοινωνικής δικαιοσύνης στις μουσικές τάξεις του, το να είσαι ένα ενεργό πολιτικό υποκείμενο αποτελεί μια αναπόφευκτη συνθήκη, ώστε να καταφέρει να μεταμορφώσει το πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης από ένα απρόσωπο χώρο καταπίεσης σε κοινωνικό πεδίο άσκησης δημοκρατίας. Υπό αυτές τις συνθήκες, ο ρόλος του μουσικοπαιδαγωγού δεν στηρίζεται απλά στην εφαρμογή θεωρητικών αρχών ή παιδαγωγικών μοντέλων επηρεασμένων από απελευθερωτικά ιδεώδη, αλλά συνίσταται μια καθημερινή, ανοιχτή και διαρκή διαπραγμάτευση γύρω από το τι σημαίνει να μουσικοτροπεί, να μαθαίνει και να διδάσκει κανείς μουσική με όρους ελπίδας και κοινωνικής ευθύνης.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ :

Η παρούσα εργασία επιχείρησε μέσα από την ιστορική, φιλοσοφική και κοινωνικοπολιτική ανάλυση της συνθετικής θεωρητικής προσέγγισης της φρεϊριανής σκέψης και της queer θεωρίας να αναδείξει την κοινωνική δικαιοσύνη ως κεντρική πολιτική και παιδαγωγική αναγκαιότητα για το πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, όταν προσεγγίζεται με πολιτικές και ηθικές διαστάσεις. Η χαρτογράφηση των φρεϊριανών αρχών και η κριτική ανάγνωση της queer θεωρίας στη μουσική εκπαίδευση συνέβαλαν στην αναγνώριση των πολλαπλών και πολύπλοκων σχέσεων εξουσίας που ενυπάρχουν δομικά στο πεδίο, στην αποσταθεροποίηση των κανονιστικών προτύπων και αντιλήψεων που διατρέχουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές μας και παράλληλα στην κατανόηση ότι ο μουσικοπαιδαγωγός οφείλει να αναλάβει μια ηθικο-πολιτική ευθύνη απέναντι στις παιδαγωγικές πρακτικές και προκαταλήψεις του. Να λειτουργήσει, δηλαδή, ως ένα αναστοχαστικό και πολιτικό υποκείμενο προκειμένου να δημιουργήσει εκπαιδευτικές σχέσεις που βασίζονται σε συνθήκες ισότητας και απελευθερωμένης συν-δημιουργίας της γνώσης και συνύπαρξης, όπου όλα τα μουσικά υποκείμενα, εκπαιδευόμενα και μη, γίνονται αντιληπτά ως από κοινού συνοδοιπόροι στις παιδαγωγικές διαδικασίες. Στο πλαίσιο της ανάλυσης αυτής, η μουσική εκπαίδευση μέσω αυτών των διαδικασιών αναδύεται ως ένας χώρος συνεχούς διαπραγμάτευσης νοημάτων, σωμάτων και ταυτοτήτων.

Η θεωρητική και ερμηνευτική μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε για την διεξαγωγή της παρούσας εργασίας, επέτρεψε τη ενδελεχή διερεύνηση των δυνατοτήτων και των αντιφάσεων που αναδύονται από την κριτική εννοιολογική σύνθεση των αρχών της κριτικής παιδαγωγικής του Paulo Freire και της queer θεωρίας. Κατέστη δυνατό να ειπωθεί το πεδίο της μουσικής εκπαίδευσης, όχι απλά ως ένα περιοριστικό και ομοιογενές σύστημα που αποκλείει τις μουσικές υποκειμενικότητες, αλλά ως ένας χώρος διαρκούς γίνεσθαι. Να προσεγγιστεί ως ένα ενσώματο πεδίο, όπου το πολιτικό και το ηθικό διαπλέκονται αδιάρρηκτα. Επομένως, φέρνοντας σε διάλογο την θεωρία του Freire και του queer στην μουσική εκπαίδευση, ο κριτικός αναστοχασμός, ο διάλογος, η ανοιχτότητα απέναντι στο φόβο του αντι-κανονικού και η ρευστότητα αναδεικνύονται ως απαραίτητα εργαλεία για την διεκδίκηση πιο δίκαιων και συμπεριληπτικών παιδαγωγικών δυνατοτήτων στις μουσικές πρακτικές μας, ενώ παράλληλα η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης τοποθετείται με όρους κριτικής επαναδιαπραγμάτευσης και όχι ως μια ενταγμένη και αφηρημένη επιθυμία.

Ταυτόχρονα, μέσω αυτής της μεθοδολογικής συνθετικής κριτικής ανάλυσης των θεωρητικών πλαισίων, αναδεικνύονται και τα πιθανά όρια που μπορούν να ανακύψουν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής της. Ωστόσο, όπως υποστηρίχθηκε καθόλη τη διάρκεια αυτής της ανάλυσης, τα όρια αυτά παρουσιάζονται όχι με σκοπό την αποδυνάμωση της συνθετικής απελευθερωτικής δυναμικότητας αυτής της προσέγγισης, αλλά με σκοπό την

ανάδειξή της ως μια συνθετική και αντιφατική διαδικασία, αποδεικνύοντας ακόμη πιο επιτακτική την ανάγκη ύπαρξής της.

Στο πλαίσιο αυτό, ακολουθώντας τις αρχές που έρχονται σε συνάφεια με τις θεωρητικές βάσεις της κριτικής σκέψης και της queer παιδαγωγικής, που επικεντρώνονται γύρω από τη διαδικασία παρά στο ίδιο το αποτέλεσμα, η παρούσα εργασία δεν επιδιώκει να διατυπώσει ένα νέο παιδαγωγικό μοντέλο ή να καταλήξει σε οριστικές λύσεις, προσπαθώντας να αποφευχθεί η αναπαραγωγή αντίστοιχων κανονιστικών λόγων γύρω από τη μουσική εκπαίδευση. Αντίθετα, κύριο μέλημα και στόχος αυτής της εργασίας αποτελεί το να λειτουργήσει ως το έναυσμα για μελλοντικές συζητήσεις και έρευνες γύρω από το πεδίο και το τι σημαίνει μουσική εκπαίδευση με όρους κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας και ελευθερίας. Παράλληλα, να αναζητηθούν περαιτέρω οι δυνατότητες που προσφέρει η σύνδεση αυτή ως δυναμικό και ενδεχομενικό πεδίο σκέψης, που καλεί όλα τα μουσικά υποκείμενα να επανανοηματοδοτήσουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουν μουσική, πώς αντιλαμβάνονται τη γνώση, την υποκειμενικότητά τους και τον ίδιο τους το ρόλο μέσα στον κόσμο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

Αθανασίου, Αθηνά. «Για την αίσθηση ενός παρόντος από/σε απόσταση». Στο *Αποτυπώσεις σε στιγμές κινδύνου*, επιμέλεια Πόλα Καπόλα, Γεράσιμος Κουζέλης και Ορέστης Κωνσταντιάς, 37-44. Αθήνα: ΕΜΕΑ – Εκδόσεις Νήσος, 2020.

Βαμβουκλή, Μ. «Η περιέργεια τέντωσε τα αυτιά της: Ξεβουλώνοντας, ακονίζοντας, συναρμολογώντας. Αναδυόμενα ηχοτοπία». 2010. Πρόσβαση μέσω www.ethnomusic.gr/ethnoedu/vamvoukli.html.

Βούρδουλας, Νίκος. «Τι σημαίνει queer μουσική και πού βρίσκουμε τις αρχές της;». Συνέντευξη από Γ.Κ. Παπαδόπουλο, Μ. Κρύου, Δ. Ζευκιλή και Α. Κλάδη. *Αθηνόραμα*. 2018.
<https://www.athinorama.gr/specials/queer/article.aspx?id=2526672>.

Γρόλλιος, Κ. *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Βάνιας, 2005.

Δουζίνας, Κώστας, και Μιχάλης Μπαρτσίδης, επιμ. *Η ζωή σε ζοφερούς καιρούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Νήσος, 2023.

Κανελλόπουλος, Παναγιώτης. «Προσεγγίσεις στην έννοια και την παιδαγωγική σημασία του μουσικού αυτοσχεδιασμού: Σχεδιάσμα μιας πρότασης». *Μουσικός Λόγος* 9 (2010): 5-35.

Κανελλόπουλος, Παναγιώτης. «Ο Christopher Small και η Ανατροπή του Μουσικοπαιδαγωγικού Κανόνα». *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική* 3, no. 2 (2011): 74-81.

Κοκκίδου, Μ. «Μοντέλα Ανάπτυξης Προγραμμάτων Σπουδών Μουσικής: Η Φιλοσοφία τους και ο Σχεδιασμός τους». Στο Μ. Αργυρίου (επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της ΕΕΜΑΠΕ*, τόμ. Α, 15-24. Αθήνα: ΕΕΜΑΠΕ, 2007.

Λάιος, Α. *Πολυμέσα και Εθνομουσικολογία: Ανάπτυξη Εργαλείων Διαχείρισης Μουσικών Όρων για την Ανάδειξη Στοιχείων της Ινδικής Κλασικής Μουσικής*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2010.

Ματσίγκου, Ευαγγελία. «Σιωπή-Ακρόαση-Οικειότητα: Ένα πειραματικό εγχειρίδιο φεμινιστικής ακρόασης». Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2020.

Μιχαηλίδη, Αφροδίτη. «Η βίωση και η κατανόηση της έννοιας του λάθους από τους μαθητές στα πλαίσια της εκμάθησης μουσικών οργάνων της ευρωπαϊκής, έντεχνης παράδοσης: Μια έρευνα θεμελιωμένης θεωρίας». Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2015.

Περράκη, Ευαγγελία. «Η εκπαιδευτική θεωρία του Paulo Freire υπό το πρίσμα της φεμινιστικής παιδαγωγικής.» Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2007.

Σαρτρ, Ζαν-Πολ. *Το Είναι και το Μηδέν*. Μετάφραση Κωστής Παπαγιώργης. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση, 1985.

Σαρτρ, Ζαν-Πολ. *Ο υπαρξισμός είναι ένας ανθρωπισμός*. Μετάφραση Αντώνης Χατζημυσιός. Αθήνα: Εκδόσεις Δώμα, 2019.

Τσιγαρίδας, Μίλιος. *Τρανς μουσικά βιώματα στην ελληνική καθημερινότητα, 2011-2021*. Διπλωματική εργασία, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ιούνιος 2021.

Τσίρης, Γιώργος, και Δήμητρα Παπασταύρου. «Μουσικοτροπώντας: Η Μουσική Πράξη ως Υγεία και Θεραπεία μέσα από μια Διεπιστημονική Προοπτική». *Approaches: Μουσικοθεραπεία & Ειδική Μουσική Παιδαγωγική* 3, αρ. 2 (2011): 91-107.

Σμωλ, Κρίστοφερ. *Μουσική, Κοινωνία, Εκπαίδευση*. Μεταφρ. Μ. Γρηγορίου. Αθήνα: Νεφέλη, 1983.

Σμωλ, Κρίστοφερ. *Μουσικοτροπώντας: Τα Νοήματα της Μουσικής Πράξης και της Ακρόασης*, μτφρ. Δημήτρης Παπασταύρου και Σάββας Λούστας (Αθήνα: Ιανός, 2010).

Freire, Paulo. *Πολιτισμική δράση για την κατάκτηση της ελευθερίας*. Μτφ. Σ. Τσάμης. Αθήνα: Καστανιώτης, 1977.

Freire, Paulo. *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Μετάφραση από τον Γιάννη Κρητικό. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος, 1977.

Goehr, Lydia. *Το φανταστικό μουσείο των μουσικών έργων*. Μετάφραση Κατερίνα Κορομπίλη. Αθήνα: Εκκρεμές, 2005.

Iles, Anthony, et al. *Θόρυβοι και Καπιταλισμός*. Μετάφρ. Ματθαίος Δακούτρος και Θάλεια Κακλιδάκη. Αίγιο: Ηδύφωνο, 2019. Πρωτ. έκδ. 2009.

Jarvis, P. "Paulo Freire." Στο *Οι θεμελιωτές της εκπαίδευσης ενηλίκων*, επιμέλεια P. Jarvis. Μετάφραση Α. Θεωδορακάκου, 355-376. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2007.

Abrahams, Frank. "The Application of Critical Pedagogy to Music Teaching and Learning." *Visions of Research in Music Education* 6 (2005): Article 6.

Adam, Barry D. "From Liberation to Transgression and Beyond: Gay, Lesbian and Queer Studies at the Turn of the Twenty-first Century." In *Handbook*

of *Lesbian and Gay Studies*, edited by Diane Richardson and Steven Seidman. London: Sage Publications, 2002.

Agrell, Jeffrey. "Technique Tips: The Value of Mistakes." *The Horn Call* 37, no. 3 (2007): 55-56.

Ahmed, Sara. *Queer Phenomenology: Orientations, Objects, Others*. Durham, NC: Duke University Press, 2006. <https://doi.org/10.1215/9780822388074>.

Allsup, Randall Everett. «Of Concert Bands and Garage Bands: Creating Democracy through Popular Music.» In *Bridging the Gap: Popular Music and Music Education*, edited by Carlos Xavier Rodriguez, 207-220. Reston, VA: MENC, 2004.

Allsup, Randall Everett. "Music Teacher Quality and the Problem of Routine Expertise." *Philosophy of Music Education Review* 23, no. 1 (2015): 5-24. <https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.23.1.5>.

Aronowitz, Stanley. "Paulo Freire's Radical Democratic Humanism." In *Paulo Freire: A Critical Encounter*, edited by Peter McLaren and Peter Leonard, 8-24. London: Routledge, 1993.

Atta, Eleftheria, Panagiotis Kanellopoulos, and Yannis Pechteliadis. Commentary on Maria Chalari, *Book Review Symposium*. *Journal for Critical Education Policy Studies* 19, no. 3 (2021): 450-464.

Beauvoir, Simone de. *The Second Sex*. Book 2, *Woman's Life Today*. Translated and edited by H. M. Parshley. London: Jonathan Cape, 1953.

Benedict, Cathy, and Patrick K. Schmidt. "From Whence Justice?: Interrogating the Improbable in Music Education." *Action, Criticism & Theory for Music Education* 6, no. 4 (2007): 21-42.

Benedict, Cathy, Patrick Schmidt, Gary Spruce, and Paul Woodford. "Preface: Why Social Justice and Music Education?" In *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, edited by Cathy Benedict, Patrick Schmidt, Gary Spruce, and Paul Woodford, xi-xv. New York: Oxford University Press, 2015. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.002.0007>.

Blacking, John. *Music, Culture, and Experience: Selected Papers of John Blacking*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.

Blanquart, Paul. "On the Relationship Between Science-Ideology and Faith-Marxism." *Lettre*, nos. 144-45 (August-Septembre 1970).

Boff, Leonardo. "Pedagogy of the Oppressed and Liberation Theology." In *40 Looks at the 40 Years of Pedagogy of the Oppressed*, edited by Moacir Gadotti, translated by Peter Lownds, 2017, 16-17. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

Bowman, Wayne D. "Cognition and the Body: Perspectives from Music Education." In *Knowing Bodies, Moving Minds: Towards Embodied Teaching and Learning*, edited by Liora Bresler, 29–50. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004.

Bradley, Deborah. "Hidden in Plain Sight: Race and Racism in Music Education." In *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, edited by Cathy Benedict, Patrick Schmidt, Gary Spruce, and Paul Woodford, 190–203. New York: Oxford University Press, 2015. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.14>.

Bradley, Deborah. "The Dynamics of Multiculturalism in *Music Matters: A Philosophy of Music Education*." *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 14, no. 3 (2015): 10–26. Press, 2015. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.14>

Brett, Philip. "Musicality, Essentialism and the Closet." In *Queering the Pitch*, 2nd ed., edited by Philip Brett, Elizabeth Wood, and Gary C. Thomas, 9–26. New York: Routledge, 2007. <https://doi.org/10.4324/9780203944189>.

Britzman, Deborah P. "Is There a Queer Pedagogy? Or, Stop Reading Straight." *Educational Theory* 45, no. 2 (1995): 151–165. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1995.00151.x>.

Britzman, Deborah. "Precocious Education." In *Thinking Queer: Sexuality, Culture, and Education*, edited by Susan Talburt and Stephen Steinberg, 33–60. New York: Peter Lang, 2000.

Bruff, Ian. "The Rise of Authoritarian Neoliberalism." *Rethinking Marxism: A Journal of Economics, Culture & Society* 26, no. 1 (2014): 113–129.

Butler, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge, 1990.

Butler, Judith. *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex."* New York: Routledge, 1993.

Butler, Judith. *Undoing Gender*. New York: Routledge, 2004.

Cage, John. *Silence: Lectures and Writings*. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1961.

Castro, L. S. V. *Critical Pedagogy and Marx, Vygotsky and Freire: Phenomenal Forms and Educational Action Research*. London: Palgrave Macmillan UK, 2016.

Creech, Andrea. "The Music Studio." In *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom: Achievements, Analysis and Aspirations*, edited by Susan Hallam and Andrew Creech, 295-313. London: Institute of Education, University of London, 2010.

Critical Music Histories (aka Stefanou et al.). "Practising Historiography as Noise." *Uniconflicts* (2016): 186-201.

Cusick, Suzanne. "On a Lesbian Relationship with Music." In *Queering the Pitch: The New Gay and Lesbian Musicology*, edited by Philip Brett, Elizabeth Wood, and Gary C. Thomas, 67-84. New York, NY: Routledge, 1994.

de Lauretis, Teresa. "Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities." *Differences* 3, no. 2 (1991): iii-xviii.

DeNora, Tia. *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Derrida, Jacques. *Of Grammatology*. Translated by Gayatri Chakravorty Spivak. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976.

Edelman, Lee. *Homographesis: Essays in Gay Literary and Cultural Theory*. 1st ed. London: Routledge, 1994.
<https://doi.org/10.4324/9781315889214>.

Edelman, Lee. *No Future: Queer Theory and the Death Drive*. Durham, NC: Duke University Press, 2004.

Everett Maus, Fred, and Sheila Whiteley, eds. *The Oxford Handbook of Music and Queerness*. New York: Oxford University Press, 2022

Fanon, Frantz. *Black Skin, White Masks*. Translated by Richard Philcox. Penguin Modern Classics. London: Penguin, 2008.

Field, Nicola. "'They've Lost That Wounded Look': Stonewall and the Struggle for LGBT+ Rights." *Critical and Radical Social Work* 6, no. 1 (2018): 35-50. <https://doi.org/10.1332/204986018X15199226335132>.

Foucault, Michel. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Translated by Alan Sheridan. New York: Vintage Books, 1977.

Foucault, Michel. *The History of Sexuality: An Introduction*. New York: Vintage, 1980.

Freire, Paulo. *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*. Translated by Donaldo Macedo. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, 1985.

Freire, Paulo, and Ira Shor. *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1987.

Freire, Paulo. *Letters to Christina*. New York: Routledge, 1996.

Freire, Paulo, ed. *Mentoring the Mentor: A Critical Dialogue with Paulo Freire*. New York: Peter Lang, 1997.

Freire, Paulo. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, 1998.

Freire, Paulo. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Translated by Patrick Clarke. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

Freire, Paulo. *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare to Teach*. Boulder, CO: Westview Press, 2005.

Freire, Paulo. *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. With notes by Ana Maria Araújo Freire. Translated by Robert R. Barr. London: Bloomsbury Academic, 2014.

Fromm, Erich. *The Heart of Man*. New York: Harper & Row, 1964.

Gadotti, Moacir. *Reading Paulo Freire: His Life and Work, Teacher Empowerment and School Reform*. Translated by John Milton. New York: State University of New York Press, 1994.

Gadotti, Moacir. "Freire's Intellectual and Political Journey." In *The Wiley Handbook of Paulo Freire*, edited by Carlos Alberto Torres, 33-49. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 2019.

Giroux, Henry A. "Paulo Freire and the Politics of Postcolonialism." In *Paulo Freire: A Critical Encounter*, edited by Peter McLaren and Peter Leonard, 175-186. London and New York: Routledge, 1993.

Gould, Elizabeth. "Homosexual Subject(ivity)s in Music (Education): Deconstructions of the Disappeared." *Philosophy of Music Education Review* 20, no. 1 (Spring 2012): 45-62. Indiana University Press.

Gould, Elizabeth. "Companion-able Species: A Queer Pedagogy for Music Education." *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, no. 197 (Summer 2013): 63-75. Published by University of Illinois Press on behalf of the Council for Research in Music Education.

Gramsci, Antonio. *Selections from the Prison Notebooks*. Edited and translated by Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith. New York: International Publishers, 1971.

Green, Adam Isaiah. "Remembering Foucault: Queer Theory and Disciplinary Power." *Sexualities* 13, no. 3 (2010): 316-337.
<https://doi.org/10.1177/1363460709364321>.

Greene, Maxine. *The Dialectic of Freedom*. New York: Teachers College Press, 1988.

Grollios, George, and Anastassios Liambas. "Critical Approaches to Critical Pedagogy in Greece." *Journal for Critical Education Policy Studies* 12, no. 3 (2015): 261-281.

Gutiérrez, Gustavo. *A Theology of Liberation: History, Politics, and Salvation*. Maryknoll, NY: Orbis Books, 1988.

Havel, Václav. "An Orientation of the Heart." In *The Impossible Will Take a Little While: A Citizen's Guide to Hope in a Time of Fear*, edited by Paul Loeb, 82-89. New York: Basic Books, 2004.

Hanisch, Carol. "The Personal Is Political." Edited from the memo for the 1970 anthology *Notes from the Second Year: Women's Liberation*, edited by Shulamith Firestone and Anne Koedt. New York: Radical Feminism, 1970.

Halperin, David. *Saint Foucault: Towards a Gay Hagiography*. New York: Oxford University Press, 1995.

Heberle, Renée. "The Personal Is Political." In *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*, edited by George Ritzer. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2025.
<https://doi.org/10.1002/9781405165518.wbeosp018.pub3>.

Hegel, G.W.F. *The Phenomenology of Spirit*. Translated by Michael Inwood. Oxford: Oxford University Press, 2018.

Hess, Juliet. "Critiquing the Critical: The Casualties and Paradoxes of Critical Pedagogy in Music Education." *Philosophy of Music Education Review* 25, no. 2 (2017): 171-191.
<https://doi.org/10.2979/philmusieducrevi.25.2.05>.

Hess, Juliet. "Musicking a Different Possible Future: The Role of Music in Imagination." *Music Education Research* 23, no. 2 (2021): 270-285.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1893679>.

Hess, Juliet. "Rethinking the Large Ensemble Paradigm: Moving Toward Epistemic Justice." *Studies in Philosophy and Education* 42 (2023): 411-429.

Holst, John. "Freirean Dialectics and Dialogue." *Adult Education Research Conference*, 2017. <https://newprairiepress.org/aerc/2017/papers/13>.

Horsley, Stephanie. "Facing the Music: Pursuing Social Justice Through Music Education in a Neoliberal World." In *The Oxford Handbook of*

Social Justice in Music Education, edited by Cathy Benedict, Patrick Schmidt, Gary Spruce, and Paul Woodford, 72–87. Oxford: Oxford University Press, 2015. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.6>.

Hyppolite, Jean. *Genesis and Structure of Hegel's Phenomenology of Spirit*. Edited by John Heckman. Evanston: Northwestern University Press, 1974.

Husserl, Edmund. *Cartesian Meditations: An Introduction to Phenomenology*. Translated by Dorion Cairns. The Hague: Martinus Nijhoff, 1982.

Husserl, Edmund. *On the Phenomenology of the Consciousness of Internal Time (1893–1917)*. Translated by John Barnett Brough. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1991.

Jagose, Annamarie. *Queer Theory: An Introduction*. New York: New York University Press, 1996.

Jorgensen, Estelle R. "Concerning Justice and Music Education." *Music Education Research* 9, no. 2 (2007): 169–189. <https://doi.org/10.1080/14613800701411731>.

Kopelson, Karen. "Dis/Integrating the Gay/Queer Binary: 'Reconstructed Identity Politics' for a Performative Pedagogy." *College English* 65, no. 1 (2002): 17–35. <https://doi.org/10.2307/3250728>.

Kumashiro, Kevin. *Troubling Education: "Queer" Activism and Anti-Oppressive Pedagogy*. 1st ed. New York: Routledge, 2002. <https://doi.org/10.4324/9780203819753>.

Lamboloto, Lj Zaphan. "Paulo Freire and Frantz Fanon: Two Faces of Emancipation." *International Journal of Research and Innovation in Social Science* 8, no. 4 (2024): 588–604. <https://doi.org/10.47772/ijriss.2024.804045>.

Lawlor, Leonard, and John Nale, eds. "Discipline." In *The Cambridge Foucault Lexicon*, 110–19. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

López Pereyra, Manuel. "Queering Freire's Pedagogies: Resistance, Empowerment, and Transgression in Teacher Training." In *Queer Epistemologies in Education*, edited by M. Pérez and G. Trujillo-Barbadillo, 54–72. *Queer Studies and Education*. Cham: Springer, 2021. https://doi.org/10.1007/978-3-030-50305-5_4.

Luhmann, Susanne. "Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing." In *Queer Theory in Education*, edited by William F. Pinar, 141–156. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998. <https://doi.org/10.4324/9781410603760-8>.

Lütge, C., and T. Merse. "Approaching Diversity in Education: Pedagogic and Queer Perspectives." In *The Praxis of Diversity*, edited by C. Lütge, C. Lütge, and M. Faltermeier, 175–197. Cham: Palgrave Macmillan, 2020. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26078-1_7.

Lyotard, Jean-François. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Translated by Geoff Bennington and Brian Massumi. Foreword by Fredric Jameson. *Theory and History of Literature*, vol. 10. Manchester: Manchester University Press, 1984.

Macedo, Donald. *Literacies of Power: What Americans Are Allowed to Know*. Boulder, CO: Westview Press, 1994.

Manning, Jimmie. "Queer Theory." In *The SAGE Encyclopedia of LGBTQ Studies*, edited by Abbie E. Goldberg, 915–918. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., 2016. <https://doi.org/10.4135/9781483371283.n324>.

Matthews, Richard. "Beyond Toleration—Facing the Other." In *The Oxford Handbook of Social Justice in Music Education*, edited by Cathy Benedict, Patrick Schmidt, Gary Spruce, and Paul Woodford, 239–256. New York: Oxford University Press, 2015. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199356157.013.56>.

Marx, Karl. *A Contribution to the Critique of Political Economy*. Translated by S. W. Ryazanskaya. Moscow: Progress Publishers, 1977.

Maus, Fred Everett, and Sheila Whiteley, eds. *The Oxford Handbook of Music and Queerness*. With Tavia Nyong'o and Zoe Sherinian. New York: Oxford University Press, 2022.

McClary, Susan. *Feminine Endings: Music, Gender and Sexuality*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1991.

McLaren, Peter, and Tadeu Silva. "Decentering Pedagogy: Critical Literacy, Resistance and the Politics of Memory." In *Paulo Freire: A Critical Encounter*, edited by Peter McLaren and Peter Leonard, 47–89. New York and London: Routledge, 1993.

McLaren, Peter, and Colin Lankshear, eds. *Politics of Liberation: Paths from Freire*. New York and London: Routledge, 1994.

McPherson, Gary, and Jane Davidson. "Playing an Instrument." In *The Child as Musician: A Handbook of Musical Development*, edited by Gary McPherson, 331–352. Oxford: Oxford University Press, 2006.

Meyer, Elizabeth J. "But I'm Not Gay: What Straight Teachers Need to Know about Queer Theory." In *Queering Straight Teachers: Discourse and Identity in Education*, edited by Nelson M. Rodriguez and William F. Pinar, 15–32. New York: Peter Lang, 2007.

Moore, Robin. "The Decline of Improvisation in Western Art Music: An Interpretation of Change." *International Review of the Aesthetics and*

Sociology of Music 23, no. 1 (1992): 61-84.
<https://doi.org/10.2307/836956>.

Muñoz, José Esteban. *Cruising Utopía: The Then and There of Queer Futurity*. New York: New York University Press, 2009.

Peraino, Judith A. *Listening to the Sirens: Music Technologies of Queer Identity from Homer to Hedwig*. Berkeley, CA: University of California Press, 2006.

Perry, Patricia. *A Composition of Consciousness: Roads of Reflection from Freire and Elbow*. New York: Peter Lang, 2000.

Poklad, Hannah. "Beyond Inclusion: Mobilising Queer Pedagogy to Reframe Inclusive Practice Within Youth, Community and Educational Space." *Youth* 5, no. 1 (2025): 23. <https://doi.org/10.3390/youth5010023>.

Pouwels, J. "We Are in Need of Each Other: Paulo Freire and the Role of Contradiction in Liberation." *International Journal of Social Pedagogy* 7, no. 1 (2019): 1-17.
<https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2019.v7.1.009>.

Rancière, Jacques. *Disagreement: Politics and Philosophy*. Translated by Julie Rose. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1999.

Rancière, Jacques. "What Does It Mean to Be Un?" *Continuum: Journal of Media and Cultural Studies* 21, no. 4 (2007): 559-569.

Recharte, Matias. "De-centering Music: A 'Sound Education.'" *Action, Criticism, and Theory for Music Education* 18, no. 1 (2019): 68-88.
<https://doi.org/10.22176/act18.1.68>.

Richardson, Diane, and Steven Seidman, eds. *Handbook of Lesbian and Gay Studies*. London: Sage Publications, 2002.

Roberts, Peter. "Paulo Freire and Utopian Education." *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies* 37, no. 5 (2015): 376-392.
<https://doi.org/10.1080/10714413.2015.1091256>.

Rodriguez, Nelson M., Wayne J. Martino, Jennifer C. Ingrey, and Edward Brockenbrough, eds. *Critical Concepts in Queer Studies and Education: An International Guide for the Twenty-First Century*. London: Palgrave Macmillan, 2016. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-55425-3>.

Rossatto, César Augusto. *Engaging Paulo Freire's Pedagogy of Possibility: From Blind to Transformative Optimism*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2005.

Ruitenbergh, Claudia W. "Queer Politics in Schools: A Rancièrian Reading." *Educational Philosophy and Theory* 42, no. 5-6 (2010): 618-634.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00689.x>.

Salamon, Gayle. "Queer Theory." In *The Oxford Handbook of Feminist Philosophy*, 506–516. Oxford: Oxford University Press, 2021.

Schaeffer, Pierre. *Treatise on Musical Objects: An Essay across Disciplines*. Translated by Christine North and John Dack. Oakland, CA: University of California Press, 2017.
<https://doi.org/10.1525/9780520967465>.

Schmidt, Patrick. "Music Education as Transformative Practice: Creating New Frameworks for Learning Music through a Freirian Perspective." *Visions of Research in Music Education* 6 (2005): Article 2.

Schulz, Kathryn. *Being Wrong: Adventures in the Margin of Error*. New York: HarperCollins Publishers, 2010.

Sedgwick, Eve Kosofsky. *Epistemology of the Closet*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1990.

Sedgwick, Eve Kosofsky. *Tendencies*. Durham: Duke University Press, 1993.

Siljamäki, Eeva. *Plural Possibilities of Improvisation in Music Education: An Ecological Perspective on Choral Improvisation and Wellbeing*. Helsinki: Sibelius Academy of the University of the Arts Helsinki, 2021.

Shlasko, G.D. "Queer (v.) Pedagogy." *Equity & Excellence in Education* 38, no. 2 (2005): 123–134. <https://doi.org/10.1080/10665680590935098>.

Shor, Ira. *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

Small, Christopher. *Musicking: The Meanings of Performing and Listening*. Hanover, NH: Wesleyan University Press, 1998.

Sonu, D. "Illusions of Compliance: Performing the Public and Hidden Transcripts of Social Justice Education in Neoliberal Times." *Curriculum Inquiry* 42, no. 2 (2012): 240–259.

Stefanou, Danae. "Making the Leap: Christopher Small's Visionary Musicology." *Approaches: Music Therapy & Special Music Education* 3, no. 2 (2011): 70–73. <https://doi.org/10.56883/ajmt.2011.507>.

Stefanou, Danae. "Twentieth-Century and Contemporary Music History Education: A Perspective from Greece." In *ANKLÄNGE 2018: Die Musikgeschichte des 20. und 21. Jahrhunderts im universitären Unterricht - The Teaching of Twentieth- and Twenty-First-Century Music History at Universities and Conservatories of Music*, edited by Julia Heimerdinger, Andreas Holzer, and Juri Giannini, 2019. Wien: Hollitzer Verlag.

Stengel, Barbara, and Andrea English. "Exploring Fear: Rousseau, Dewey, and Freire on Fear and Learning." *Educational Theory* 60, no. 5 (2010): 523-542. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2010.00375.x>.

Straume, Ingerid S. "'Learning' and Signification in Neoliberal Governance." In *Depoliticization: The Political Imaginary of Global Capitalism*, edited by Ingerid S. Straume and James F. Humphrey, 229-259. Malmö: NSU Press, 2011.

Taylor, Chloe. *The Routledge Guidebook to Foucault's The History of Sexuality*. 1st ed. London: Routledge, 2016. <https://doi.org/10.4324/9781315727158>.

Taylor, Jodie. "A Way of Loving, a Way of Knowing: Music, Sexuality and the Becoming of a Queer Musicologist." In *Music Autoethnographies: Making Autoethnography Sing / Making Music Personal*, 7. Bowen Hills, QLD: Australian Academic Press, 2009.

Tomlinson, Charlotte. *Music from the Inside Out: A Musician's Guide to Freeing Performance*. UK: Troubador Publishing, 2012.

Torres, Carlos Alberto. "From the Pedagogy of the Oppressed to A Luta Continua: The Political Pedagogy of Paulo Freire." In *Paulo Freire: A Critical Encounter*, edited by Peter McLaren and Peter Leonard, 119-144. New York and London: Routledge, 1993.

Väkevä, Lauri. "Struggling Musicians: Implications of the (Hegelian) Philosophy of Recognition for Music Education." *Philosophy of Music Education Review* 24, no. 1 (Spring 2016): 45-64.

Van Gorder, Chris. "Paulo Freire's Pedagogy for the Children of the Oppressors: Educating for Social Justice among the World's Privileged." 2008.

Varèse, Edgard. "The Liberation of Sound." *Perspectives of New Music* 5, no. 1 (1966): 11-19.

Warner, Michael, ed. *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1993.

Weiler, K. "Rereading Paulo Freire." In *Feminist Engagements: Reading, Resisting, and Revisioning Male Theorists in Education*, edited by K. Weiler, 67-87. New York and London: Routledge, 2001.

Wiegman, Robyn, and Elizabeth A. Wilson. "Introduction: Antinormativity's Queer Conventions." *differences* 26, no. 1 (May 2015): 1-25. <https://doi.org/10.1215/10407391-2880582>.

Wilchins, Riki. *Queer Theory, Gender Theory: An Instant Primer*. Los Angeles: Alyson Books, 2004.

Young, Iris Marion. *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press, 1990. <https://doi.org/10.2307/j.ctvc4m4g4g>

Zahavi, Dan. *Husserl's Phenomenology*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2003.

Ziols, R., N.R. Davis, T. Holbrook, and S. Bridges. "Creativity as a Racializing and Ableizing Scientific Object: Disentangling the Democratic Impulse From Justice-Oriented Futures." *Review of Research in Education* 46, no. 1 (2022): 345-373. <https://doi.org/10.3102/0091732x221089973>.