

Ποτάσεις για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής του χόρου

Βάσω Μπαρμπούνη, Χορογράφος
Επικ. Καθηγήτρια Παιν/μίου Θεσσαλίας

Η δίδακτική του χόρου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αν και τα τελευταία χρόνια έχει να παρουνισθεί κάποια στοιχία εκσυγχρονισμού, παραμένει, ωστόσο, στο σύνολο της βεση των παραδοσιακών μοιζών. Σύνθετα με τα μοιζά αυτα οι σπουδαστές του χόρου είναι υποχρημειοι να αναλώνουν ατελέσιωτες ώρες στην τάξη, προκειμένου να βελτιώσουν την τεχνική τους. Στην παραδοσιακή τάξη τεχνικής του χόρου ο δάσκαλος θεωρείται αυθεντία και αποτελεί τη μοναδική αναγνωρισμένη πηγή γνώσης. Οι σπουδαστές το μόνο που έχουν να κάνουν είναι να κοιτάζουν τον δάσκαλο και τον καθρέφτη. Η μοναδική φωνή που ακούγεται είναι αυτή του δασκάου, εκτός κι αν υπάχει κάποια επώτηση από τους σπουδαστές. Ο δάσκαλος υποδεικνύει στους σπουδαστές τι να κάνουν και πώς να το κάνουν. Οι σπουδαστές προσπαθούν να αντιγράψουν την κίνηση του δασκάου. Ο δάσκαλος κάνει διορθώσεις, οι σπουδαστές επαναλαμβάνουν την κίνηση και ο δάσκαλος συνεχίζει τις διορθώσεις μέχρι να έρθει η ώρα για την επόμενη άσκηση-συνδυασμό. Υπάρχουν και δάσκαλοι που δίνουν τις οδηγίες επιμένουν στην σεωπική αίσθηση και στις καλατεχνικές ποιότητες και όχι μόνο στο μηχανισμό της κίνησης. Στην πραγματικότητα όμως, κάτι τέτοιο αποτελεί εξήρηση, και στις περισσότερες τάξεις του χόρου που επιδιώκεται είναι να μάθουν οι σπουδαστές να ακολούθουν σωστά τις οδηγίες. Το μοιζά της παραδοσιακής αυτής παιδαγωγικής του χόρου που η Susan Stinson το προσμοιάζει με «αυταρχικό πατέρα» αντιστοιχεί στον ο αντιστοιχείται στα προοιγία ενός ατομικιστικού κόσμου όπου καθένας δρα για τον εαυτό του.

Έτσι λειτουργούν τα πράγματα στην παλιονότητα των χώρων της Αμερικής και Ευρώπης, με τη διαφορά ότι στα εκεί

πανεπιστημιακά μοιζά χόρου υπάχει μεγάλη ποικιλία μοιζών, που δίνουν τη δυνατότητα στους σπουδαστές/ριες να αποκτήσουν την εμπειρία και από πολλές άλλες, διαφορετικές μοιζές διδακτικής του χόρου, διευρύνοντας συγχρότως το πεδίο των γνώσεων τους και με μοιζά ψυχολογίας, εφαρμοσμένης ανθρωπίας, παιδαγωγικής και δημοφιλούς χόρου. Στην Ελλάδα, για τους δασκάλους χόρου βασικά μοιζάτα παραμένουν το μοιζάτο, ο συγχρόνος χόρος και η

πυθμική, που κατά κανόνα διδάσκονται με τις παραδοσιακές μεθόδους της οποίας αναφερόμαστε παραπάνω. Το μάθημα του αυτοσχέδιου και της δημόσιας κίνησης και της δημόσιας κίνησης με προπονητικό γερμανικό γορδ (επίσης είναι αυτή που ασχολείται κατάχρηστικά με την δημόσια κίνηση και της δημόσιας κίνησης από τον εξάψο. Στην Ελλάδα, η πυθμική (η οποία καταγράφεται από τον ημερολόγιο ελευθερία και προσωματική έκφραση. Στο μάθημα και στο σύγχρονο γορδ οι σπουδαστές, κατά κύριο λόγο, να τελεσιποιούν φόρμες, μια πυθμική που για να γίνει το μάθημα διατηρεί την αξία της, αποβλέπει όμως «ισοπεδωτική για τον σύγχρονο γορδ, ο οποίος είναι φορέας κινήτων αρχών και όχι συγκεκριμένων οριστικοποιημένων κινήσεων» (Άντα, 2000, σ.16). Οι σπουδαστές λοιπόν, αδυνατούν να αποφοιωθούν δημόσια τις αρχές του σύγχρονου γορδ, ο οποίος βασίστηκε στη φυσική κίνηση που επαγγέλθηκε η Duncan στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, όπως και στις απόψεις άλλων μεγάλων δημιουργών όπως ο Laban ή η Wigman. Τα όλοι αυτούς τους λόγους, οι σπουδαστές δεν μπορούν και να παρακολουθήσουν τις νέες τεχνικές που εμπίπτουν κατά τα τελευταία εικοσιπέντε χρόνια κυρίως στην Αμερική, αλλά και στην Ευρώπη. Αναφερόμαστε εδώ στις τεχνικές release που διαδόθηκαν σε όλο τον κόσμο, και οι οποίες βασίζονται στις μεθόδους εκπαίδευσης του σώματος, όπως είναι η μέθοδος Alexander, το body mind centering, το Feldenkrais κ.ά., και οι οποίες αντιπροσωπεύουν μια νέα ανεξερεύνητη του γορδ από τις κατεστημένες τεχνικές του σύγχρονου γορδ.

Αυτό ωστόσο που κυρίως λείπει από τη διδακτική του γορδ στο ελληνικό χώρο, κατά την άποψή μας, είναι μια πιο συστηματική επαφή με το πεδίο που ονομάστηκε *κρυπτική παιδαγωγική*, μια μορφή εκπαίδευσης που έχει τις ρίζες της στην κοινωνική κριτική και αναπτύχθηκε ως εναλλακτική μέθοδος στην παραδοσιακή αταρξική παιδαγωγική. Κατά την Elizabeth Ellsworth η κριτική παιδαγωγική «υποστηρίζει την απόρριψη της καταπίεσης, της αδικίας, της ανισότητας, εξιχνιάζει τις μετώπες τις περιθωριακές μορφές της κριτικής να περιόρισει τις αταρξικές κοινωνικές και πολιτικές ελευθερίες, η ατομική ελευθερία, η κοινωνική δικαιοσύνη και η κοινωνική «αλληλεγγύη» (1992). Το παιδαγωγικό αυτό πεδίο σχετίζεται στενά με το έργο του Paulo Freire, ο οποίος επιχειρεί να αμφισβητήσει το μοντέλο της παραδοσιακής παιδαγωγικής, σύμφωνα με το οποίο ο δάσκαλος διδάσκει και οι σπουδαστές διδάσκονται, ο δάσκαλος ζει και οι σπουδαστές/παιδές ζουν και αυτοί σπουδάζουν/ζουν, ο δάσκαλος μιλάει και αυτοί ακούν, ο δάσκαλος τιμωρεί και οι σπουδαστές τιμωρούνται, ο δάσκαλος ακούει και οι σπουδαστές ακούονται.

«διδασκαλική χορό βασισμένη στο κοινωνικό πλαίσιο» (context-based Marques συνέλαβε να αναπτύσσει την προσέγγισή της, την οποία όρισε θεμάτων και να μεταφράσουν κοινωνικό περιεχόμενο στην τάξη. Η δυσκολίες να δουλέψουν με αυτή την ιδέα των παραγωγικών ήταν ηπιαιαγωγοί, οι οποίοι και αρχικά ανέφεραν ότι είχαν μετρήσει παραγματοποιήσεις. Οι δασκάλοι με τους οποίους δουλέψαμε η Marques ηπιαιαγωγοί και ηπιαιαγωγοί της κοινωνικής και ηπιαιαγωγοί της κοινωνικής δομής του χορού που να ενταχθούν σε ένα πλαίσιο „generative themes” (παραγωγικά θέματα), σύμφωνα με τα οποία οι προσάθια της να βοηθήσει τους δασκάλους να χρησιμοποιούν σπουδαίες τους (Marques, 1995). Η ίδια περιγράφει την μάθουν να χρησιμοποιούν τον χορό και την κίνηση στους να βοηθήσει τους δασκάλους με μικρή ή καθόλου εμπειρία να εφάρμοσε τις ιδέες του Freire σε ένα πρόγραμμα που είχε στόχο σπουδαστών. Η Βραζιλιάνα δασκάλα χορού Isabel Marques εμψύχωση στα ψυχολογικά και εξελικτικά χαρακτηριστικά των ετε με τις προκτασμενες ετε με την αποκλειστική απομόνωση τους σπουδαίες/τις μεσα στα ετε με την αποκλειστική στην αναθεώρηση του ρόλου της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία. Οι ιδέες του συνετέλεσαν παραγματοποιήματα των σπουδαστών, ο Freire κατέγραψε τα σύνολα σχεδίασμο του προγράμματος την κοινωνική και πολιτιστική στήλη της παραδοσιακής παιδαγωγικής. Εντάσσοντας στο διαφορετική άποψη της εκπαίδευσης, η οποία άλλαξε τον τρόπο Ο Freire, μαζί και με άλλους κριτικούς θεωρητικούς, έδειξαν μια ανακατασκευάσουν την κοινωνία (Freire και Macedo 1987). κατατίσει τους και να αναγνωρίσουν τη δυνατότητα τους να διαβάζουν, αλλά επίσης και να μπορούν να περιγράψουν την ασσοκούνσε όχι μόνο να μάθει στους ενήλικες σπουδαίες να στην κοινωνία. Το πρόγραμμα επιτόφωσε που σχεδίασε ο Freire να προσέγγιση προκειμένου να προωθήσει δημοκρατικές αλλαγές μέσα από ένα διαφορετικό πρίσμα, και επιχείρησε να διαμορφώσει τους αναλαμβάνοντας χώρους της Βραζιλίας, είτε την εκπαίδευση (Freire 1983). Ο Freire, ο οποίος εργάστηκε ως παιδαγωγός με οποία ερχεται σε αντίθεση με την εξέθετα των σπουδαστών/τριών εξουσία της γλώσσας με την δική του επανγλωσσική εξουσία, η σπουδαίες/τις είναι τα αντικείμενα. Ο δασκάλος συλλέγει την είναι οι υποκειμενικές της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ οι προγράμματος και οι εκτείνονται προσαρμόζονται σε αυτό. Ο δασκάλος δράση του δασκάλου, ο δασκάλος διαλέγει το περιεχόμενο του σπουδαίες/τις που ηπιαιαγωγοί της δράσης μεσα από τη συμπεριφέρονται οι σπουδαίες/τις, ο δασκάλος και οι διαλέγει και θέτει σε εφαρμογή την πηλογοή του στην οποία

dance education), εκπαίδευση χορού που είναι αντίθετη με το μοντέλο που βασίζεται στην πειθαρχία, ενώ επιχείρει να συνδέσει τον χορό με την σύγχρονη κοινωνία.

Η Marques, βασισμένη στο έργο του Freire, προτείνει μια εκπαίδευση που να είναι επικεντρωμένη στην κοινωνία, που να επιτρέπει να δημιουργηθεί χώρος για έναν συνεχή διάλογο ανάμεσα στους συνδυαστές, τους δασκάλους και την κοινωνική τους πραγματικότητα, με σκοπό όλα αυτά να καταλήξουν σε ενέργειες που μπορούν να λειτουργήσουν μετασχηματιστικά. «Κατάλαβα ότι το έργο του Freire είχε μεγάλη σχέση με την κοινωνία της Βραζιλίας: μια φτώχεια, κοινωνικά και οικονομικά άσταθη, άδικη και πολυπολιτισμική κοινωνία... σήπερα κυρίως καταλαβαίνω το τεράστιο έργο του ως κάλεσμα για ανεξαρτητέωση, για διαφοροποίηση, για τοπική και παγκόσμια γλώση που είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης» (1998, σ.179). Το 1991 και το 1992 η Marques εργάστηκε ως ειδική παιδαγωγός του χορού σε ένα σημειακό εκπαιδευτικό πρόγραμμα υπό την ηγεσία του Freire. Δουλεύοντας λοιπόν στην κοινωνική πραγματικότητα του Sao Paulo, η Marques δηλώνει ότι συχνά αισθάνθηκε ανίκανη, ως δασκάλα και παιδαγωγός, να πάρει αποφάσεις και να πολεμήσει εναντίον της άδικης και επιθετικής πραγματικότητας, που ξεπερνάει τις παιδαγωγικές της ικανότητες. Επίσης, τότε κατάλαβα γιατί οι συνδυαστές, οι οποίοι ζούσαν κάθε μέρα στη φτώχεια και στην αγωγία, δεν ήταν πρόθυμοι να ξαναζήσουν τα ίδια προβλήματα στη δουλειά τους μέσα στο σχολείο. Οι ιδέες του Freire την βοήθησαν να μάθει ότι το να αγνοεί κανείς την κοινωνική, πολιτισμική και πολιτική πραγματικότητα οδηγεί σε μια πορεία απόδρασης, όπου κυριαρχεί ο φόβος του μέλλοντος και το συναισθημα της απληθούς αδυναμίας.

Η Marques θέλησε να συνδυάσει τις ιδέες του Freire με τις συνδέσεις της στο χορό που ήταν βασισμένες στις αρχές του Laban, σύμφωνα με τις συνδέσεις της με τις ιδέες του Freire, πιστεύει ότι η εκπαιδευση είναι πολιτική πράξη και ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν μια πιο συνεδιστική και κριτική σχέση ανάμεσα στη δουλειά του σχολείου. Ως κοινωνία. Ως κοινωνία, ο δάσκαλος θα πρέπει να παρατηρεί, να χορεύει, να εξετάζει και να συζητάει με τους συνδυαστές για το χορό, τις στάσεις, τις συνδέσεις του σχολείου και την κοινωνία. Ως κοινωνία, ο δάσκαλος θα πρέπει να παρατηρεί, να χορεύει, να εξετάζει και να συζητάει με τους συνδυαστές για το χορό, τις στάσεις, τις συνδέσεις του σχολείου και την κοινωνία.

θα πρέπει και να είναι ανοιχτό στην εξέλιξη του περιεχομένου του
χρόνου. Παραδειγμάτων είναι τα οποία ανέρχονται
διδασκαλία της στο πανεπιστήμιο, είναι η βία, οι σωματικοί
διάλογοι, η επικοινωνία, οι σχέσεις, η γυναικεία (ως αδέλφη,
φοιτήτρια, μητέρα, δασκάλα, σύντροφος) και η θρησκεία.
Αυτή η πρόταση της Marques για μια «διδασκική του χρόνου
βασισμένη στο κοινωνικό πλαίσιο» δεν αποτελεί ένα
προκαθορισμένο εθνικό πρόγραμμα ή ένα οδηγό συνόδων που
πρέπει να ακολουθηθεί. Ο δασκάλος είναι αυτόνομος να συνδέσει
τις γνώσεις του και τις δυνατότητες του στο χρομό με τις πολλαπλές
φωές, τα σήματα και τις κουλτούρες που είναι παρόντες στην
τάξη του χρόνου. Υιοθετώντας αυτήν την πρόταση αγωγής χρόνου
μπορεί κανείς να δολέψει έχοντας την αντίληψη του παρόντος
χρόνου, του απέραντου χώρου και του απρόβλεπτου, που αποτελεί
στατικά στοιχεία του μεταμυθικού χρόνου. Επίσης, τα μαθήματα
χρόνου τα οποία προτείνει η Marques, χορογραφικές σπουδές,
αυτοσχέδιασμός, σύνθεση, περφόρμα, ιστορία χρόνου, τα συνδέει
άμεσα με την σύγχρονη κοινωνία. «Αυτή η αγωγή χρόνου, που δεν
αγνοεί τις ανθρώπινες σχέσεις, αυξάνει τη δυνατότητα των
αυθόρων να βρουν καινοτόμους και διαφορετικούς τρόπους για να
κατασκευάσουν έναν κόσμο όπου η αδικία δεν θα έχει θέση» (1998,
σ.181).
Εκτός από την Marques και η Sherry Shapiro (1996) εφαρμόζει την
κριτική παιδαγωγική στην εξέλιξη μιας χορογραφικής δουλειάς,
βोधώντας τους σπουδαστές να συνειδητοποιήσουν την σχέση του
χρόνου με ένα συγκεκριμένο θέμα. Για παράδειγμα, η Shapiro διαλέγει
ένα θέμα όπως το φασισμό και εθάρρυνει τους σπουδαστές του
χρόνου να κρατάνε ημερολόγιο όπου θα περιγράφουν τα αισθητήματα
τους και τις εμπειρίες σχετικά με το θέμα του φασισμού, ενώ η ίδια
τους απευθύνει προκλητικές ερωτήσεις οι οποίες τους προκαλούν να
συνειδητοποιήσουν τη συγκεκριμένη αυτή σχέση. Οι απαντήσεις των
σπουδαστών, καθώς και οι κινήσεις τους συλλέγονται και
οργανώνονται από την Shapiro σε ένα χορογραφικό κομμάτι.
Επειδή οι σπουδαστές της Shapiro ήταν γυναίκες, η επιλογή των
θέματων της σχετίζόταν ιδιαίτερα με τη γυναικεία.
Η Stinson, μια άλλη πολύ σημαντική θεωρητικός και δασκάλα του
χρόνου, υποστηρίζει ότι το μοντέλο της κριτικής παιδαγωγικής είναι
χρησιμικό και επειδή το απελευθερωτικό του στοιχείο μπορεί να
συνδυαστεί με το φύλο, μπορεί δηλαδή να βοηθήσει να
αναγνωριστεί η γυναικεία κατάσταση. Η Stinson θεωρεί ότι στην
παιδαγωγική του χρόνου η παιδεία ως ενσυναετική μεθόδος την

Παιδαγωγοί του δημιουργικού χόρου όπως η Tanner, Margaret H' Doubler, η οποία θεωρείται πρωτοπόρος της εκπαίδευσης του χόρου στην Αμερική, ενώ ιδρύσε το πρώτο πανεπιστημιακό τμήμα χόρου, το 1926 (Stinson 1998, σ. 36). Κατά την H' Doubler: «η αγωγή χόρου θα πρέπει να αποβλέπει στην ολοκλήρωση των ανθρώπινων δυνατοτήτων και δυνατότων, που θα έχει σκοπό να δημιουργήσει καλά προσαρμοσμένα, χρήσιμα, ισορροπημένα άτομα. Η επιθυμία να βρούμε ηρεμία με τον εαυτό μας και να επιτύχουμε μια σωστή προσομοίωση στη ζωή μας, αυτό θα πρέπει να είναι η βάση για όλες τις φυσικές δραστηριότητες» (1977, σ. 60). Ο δημιουργικός χόρος ενθαρρύνει την αυτοεκτίμηση και αποβλέπει στη λύση του προβλήματος και όχι στην παθητικότητα. Δεν είναι ελκυστικός, γιατί ο καθένας μπορεί να χορέψει. Έχει σχέση με την εκπαίδευση παρά με την εξάσκηση σε ένα συγκεκριμένο στιλ χόρου. Επίσης, ο δημιουργικός χόρος χρησιμοποιείται τη φυσική κίνηση και όχι τις στυλιστικές φόρμες του χόρου. Ο δασκαλός αναμένεται να δεχτεί και να καλλιεργεί ικανότητες παρά να απαιτεί, επιβεβαιώνει τον δημιουργικό χόρο δεν υπάχουν λάθος απαντήσεις. Αν, ωστόσο, δει κανείς τον δημιουργικό χόρο μέσα από το κέντρο της πραγματικότητας. Ο δημιουργικός χόρος μεταξὺ άλλων και από τις παιδαγωγικές απόψεις του Dewey (1970), του Pestalozzi (1970) και του Froebel (1970). Οι παιδαγωγοί αυτοί, αν και θέλησαν να προβάλουν προοδευτικές αξίες, οι μέθοδοι που πρότειναν κατέληξαν να ταυτιστούν με το αυταρχικό μοντέλο, καθώς περιελάμβαναν στοιχεία θρησκευτικών, αλλά περιθωριακά στοιχεία, και δεν θα προσπαθούν να την αλλάξουν. Ο δημιουργικός χόρος δίνει την ευκαιρία να υλοποιηθούν κανείς σε ένα όμορφο, στοργικό και χαρούμενο κέντρο. Εκείνο που θα πρέπει να κλίνει είναι δυσκολό και συχνά άσχημο. Εκείνο που θα πρέπει να κλίνει είναι παιδαγωγός είναι μια σύνθεση του δημιουργικού χόρου με την κριτική παιδαγωγική. Η Stinson προφέρει τους σπουδαστές της να μην βλέπουν τη μοναδική ή την καλύτερη λύση, αλλά να κριτική παιδαγωγική. Η Stinson προφέρει τους σπουδαστές της να δει τους εσωτερικό δασκαλό και εσωτερικό χόρο. Πρόκειται

στους συνδυασμούς της αντι να κοιτάξουν τον καθρέφτη ή τον δασκάλο, να ακούνε το δικό τους σήμα, να ακούνε την αναποή τους και να μαθαίνουν πώς να εναρμονιστούν ή να ησυχάζουν τον εαυτό τους.

Στα παραπάνω επιχείρησα να παρουσιάσω, συνοπτικά έστω, ορισμένες παιδαγωγικές προτάσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην παιδαγωγική του χορού. Ορισμένες από αυτές είναι σίγουρο ότι μπορούν να εφαρμοστούν και στην αγωγή του χορού των Ελλήνων συνδυαστών/τριών. Για παράδειγμα, ένα από τα πράγματα που μπορεί να γίνει, σχετικά εύκολα, είναι η προώθηση του λεκτικού, πέρα από τον σωματικό διάλογο. Επίσης, μπορεί ο διδάσκων/ουσα να ζητάει από τους συνδυαστές/τριες να περιγράψουν την αίσθησή τους σε σχέση με το σήμα τους στον χώρο και σε σχέση με τα σήματα των άλλων. Κάτι που επίσης είναι εύκολο είναι να ζητάμε από τους συνδυαστές/τριες μας να σχολιάζουν τα θέματα που προκύπτουν, χωρίς να τα κριτικάρουν. Άλλο στοιχείο η εξοικείωση με τη φυσική κίνηση. Εύκταίο θα ήταν τα μαθήματα χορού να συνδέονται με θέματα όπως ο πατισμός, ο φημισμός, οι σχέσεις των φύλων και άλλα σημαντικά κοινωνικά θέματα που ασχολούν τους συνδυαστές και όχι μόνο. Τέλικός μας στόχος θα πρέπει να είναι η αντιμετώπιση του χορού ως μορφής αισθητικής εμπειρίας που θα βοηθήσει τους συνδυαστές/τριες να αναληφθούν και να βιώσουν και τις άλλες τέχνες ή και τη ζωή γενικότερα. Σύμφωνα με τον Giroux (1992), η έννοια του πολιτιστικού εργαζόμενου, μια έννοια που έως τώρα περιλαμβάνει τους καλλιτέχνες και τους συγγραφείς, θα πρέπει να επεκταθεί και να περιλάβει και τους εκπαιδευτικούς, μετάξυ δε αυτών και τους δασκάλους του χορού (Bertrand 1999, σ.148). Άλλες στην παιδαγωγική του χορού μπορούν να επιφέρουν πολύ σημαντικές αλλαγές στην τέχνη γενικότερα. Συνδυάζοντας την παιδαγωγική του χορού, η οποία θα παρήκνει υπέρ της «διδασκτική του χορού βασισμένη στο κοινωνικό πλαίσιο» που προτείνει η Marques (1997), θα έχουμε μια αναλλακτική παιδεία και τον εαυτό μας, την ισότητα και τον σεβασμό των διαφορών.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Apple, M. W. (1984) Teaching and 'women's work': A Comparative Historical and Ideological Analysis. Στο *Expressions of Power in Education: Studies of Class, Gender and Race*, E. B. Gumbert (επιμ.), Ατλάντα: Center for Cross-Cultural Education, Georgia State University
- Banes, S. (1987) *Terpsichore in Sneakers*. Μιτςάκετςον, CT: Wesleyan University Press
- Bertrand, Y. (1999) *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*. Μετ. Α. Ζητηταίου, Ε. Αϊβάδου, Αθήνα, Ελλάδα
- Dewey, J. (1970) Experience and Education: Traditional vs. Progressive Education. Στο *Foundations of Education in America: An Anthology of Major Thoughts and Significant Actions*, J. W. Noll and S. P. Kelly (επιμ.), Νέα Υόρκη: Harper and Row
- Ellsworth, E (1992) Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through The Repressive Myths of Critical Pedagogy. Στο *Feminism and Critical Pedagogy*, C. Luke and J. Gore (επιμ.), Νέα Υόρκη: Routledge
- Freire, P. (1983) *Pedagogy of the Oppressed*. Translated by M.B. Ramos. Νέα Υόρκη, Continuum

- Freire, P. and Macedo D. (1987) *Literacy: Reading the Word and the World.* Ζάουθ Χάιλαεϋ: Bergin and Garvey
- Froebel, F. (1970) *The Education of Man: The Law of Self-Activity. Ζτο Foundations of Education in America: An Anthology Of Major Thoughts and Significant Actions,* J. W. Noll and S. P. Kelly (επιμ.), Νέα Υόρκη: Harper and Row
- Giroux, H. (1991) *Modernism, Postmodernism and Feminism: Rethinking the Boundaries of Educational Discourse. Ζτο Postmodernism, Feminism and Cultural Politics: Redrawing Educational Boundaries,* H. Giroux (επιμ.), Νέα Υόρκη, Ν.Υ: State University of New York Press
- H' Doubler, M. N. (1997) *Dance : A Creative Art Experience.* Μάρισοβ, WI : University of Wisconsin Press
- Αύρα, Α. (2000) *Χορευτική εκπαίδευση και Μεταστροφή,* *Χορός,* 37, σ.11-19
- Marques, I. (1998) *Dance Education in/and Postmodern Dance Power and Difference,* S. Shapiro (επιμ.)
- Marques, I. (1995) *A Partnership Toward Art in Education: Approaching a Relationship Between Theory and Practice. Impulse: The International Journal of Dance, Science and Practice.* *Medicine and Education* 3(2): 86-101

- Murray, R. (1981) A Statement of Belief. *2to Children's Dance*. G. Fleming (επιμ.), Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance
- Pestalozzi, J. H. (1970) How Gertrude Teaches Her Children and the Method. *2to Foundations of Education in America: An Anthology of Major Thoughts and Significant Actions*, J. W. Noll and S. P. Kelly (επιμ.). Νέα Υόρκη, Harper and Row
- Shapiro, S. B. (1998) Toward Transformative Teachers: Critical and Feminist Perspectives. *2to Dance, Power and Difference*, S. B. Shapiro (επιμ.), HITA, Human Kinetics
- Stinson, S. (1998) Seeking a Feminist Pedagogy for Children's Dance. *2to Dance, Power and Difference*. S. Shapiro (επιμ.), HITA, Human Kinetics
- Tanner, V. (1981) Thoughts on the Creative Process. *2to Children and Drama*, 2nd ed., N. Mc Caslin (επιμ.), Νέα Υόρκη: Longman

HIGHLIGHT:

A. Οι ιδέες του Freire την βοήθησαν να μάθει ότι το να αγνοεί κανείς την κοινωνική, πολιτισμική και πολιτισμική πραγματικότητα οδηγεί σε μια πορεία απόρριψης, όπου κυριαρχεί ο φόβος του μελλομένου και το συναίσθημα της πλήρους αδυναμίας.

B. Αν, ωστόσο, δει κανείς τον δημοκρατικό χαρακτήρα από το πρίσμα της κριτικής παιδαγωγικής, θα διαπιστώσει ότι υπάρχει ένας μύθος τον οποίο ο χαρακτήρας αυτός διαιωνίζει, και αυτός είναι ο μύθος ενός κόσμου που είναι γεμάτος από ευτυχισμένα και λαμπρά παιδιά, που τρέχουν και πηδούν χαρούμενα, εικόνας παιδιών που δεν τα αγγίζει η φτώχεια, η πείνα, οι άστεγοι και οι άλλες καταστάσεις μέσα στις οποίες τόσο παιδιά ζουν.