

Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad

Núm.
1
Vol. 1
2019

Número especial con recopilación
de comunicaciones del
**I CONGRESO INTERNACIONAL
DE EXPRESIÓN, TEATRO Y
DRAMA EN EDUCACIÓN**
Oviedo 14 - 16 de noviembre de 2018

Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad

Volumen 1, Número 1, 2019

Equipo editorial

Personas editoras

- Dr. Emilio Méndez Martínez. Investigador independiente, Oviedo (España)
- Dra. Esther Uria Iriarte. Universidad del País Vasco (España)
- D. Koldobika Gotzon Vío Domínguez. Teatropedagogo y director teatral independiente (España/Grecia)

Consejo Científico

- Dña. Patrice Baldwin. Drama for Learning and Creativity (Reino Unido)
- Dra. Marta Domínguez Escribano. Universidad de Córdoba (España)
- Dra. Alicia Gómez-Linares. Universidad de Cantabria y Escuela Superior de Arte Dramático y Danza de Euskadi, Dantzerti (España)
- Dra. Martha Katsaridou. Universidad Aristóteles de Salónica (Grecia)
- Dra. Mercé Mateu Serra. INEFC-Barcelona (España)
- Dr. Emilio Méndez Martínez. Investigador independiente, Oviedo (España)
- Dra. Mar Montávez Martín. Universidad de Córdoba (España)
- Dr. Tomás Motos Teruel. Universidad de Valencia (España)
- Dra. Rosario Navarro Solano. Universidad de Sevilla (España)
- Dra. Monica Prendergast. Universidad de Victoria (Canadá)
- Dra. Rosario Romero Martín. Universidad de Zaragoza (España)
- Dra. Beatriz Sánchez Martínez. Universidad de Oviedo (España)
- Dra. Ester Trozzo. Universidad Nacional de Cuyo (Argentina)
- Dra. Esther Uria Iriarte. Universidad del País Vasco (España)
- D. Koldobika Gotzon Vío Domínguez. Teatropedagogo y director teatral independiente (España/Grecia)
- Dña. Cristina Yarto López. Universidad de Barcelona (España)

Personas evaluadoras externas 2018

- Dra. Soraya Calvo González. Universidad de Oviedo (España)
- Dr. Alejandro Carriedo Cayón. Universidad de Oviedo (España)
- Dr. Javier Fernández-Río. Universidad de Oviedo (España)
- Dr. José Ignacio Menéndez Santurio. Universidad Isabel I (España)

ISSN 2659-594X

Editado en Gijón, Asturias, España

**por Emilio Méndez Martínez, Esther Uria Iriarte y Koldobika Gotzon Vío Domínguez.
2019**

<https://www.congresoeextd.com/revista>

Dirección de contacto: revistaAPES@gmail.com

Sumario

Presentación de la revista. <i>Tomás Motos Teruel</i>	5
Movimiento nacional por el teatro en educación, 2019. ¡Empecemos! <i>Emilio Méndez Martínez</i>	7
Propuesta para una clasificación de las actividades dramáticas. <i>Tomás Motos Teruel</i> ...	11
Aprendizajes teatrales y desarrollo de la inteligencia. <i>Ester Trozzo</i>	29
Drama/Theatre in Education as a tool of social intervention in ethnic groups / Drama/Teatro en Educación como herramienta de intervención social con grupos étnicos. <i>Martha Katsaridou</i>	35
Teatro y escuela, un diálogo en construcción. <i>Lina de Guevara</i>	51
Why theatre? The art of collectively observing and understanding human action / ¿Por qué el teatro? El arte de observar y comprender colectivamente la acción humana. <i>Esther Uria Iriarte</i>	57
La palabra como detonante expresivo. Creaciones corporales a partir de la poesía. <i>Beatriz Fernández Díez, Ana Hernández Gándara</i>	77
Interpretación actoral e inteligencia emocional. <i>Natalia Suárez Ríos</i>	85
Teatro Verbatim. Una metodología de investigación y de creación teatral. <i>Emilio Méndez Martínez</i>	93
The cycle project: applied theatre as a context for menstrual education in an indian suburb / <i>The cycle project</i> : el teatro aplicado como contexto para la educación menstrual en un suburbio de india. <i>Bárbara Espina Sánchez, Talulah Pollenne</i>	101
Trabajo de puntos de vista escénicos- <i>View points</i> en las clases de teatro. <i>Nora López Casella</i>	113
Del <i>acrosport</i> en educación física al teatro musical en los escenarios. Experiencia con alumnado de educación secundaria obligatoria. <i>Imanol Janices Etxabarri, Irantzu Zabalza Agirre, Edu Serna Elgarresta, Jon Ortuondo Barcena</i>	121
Un model de creació de textos dramàtics amb adolescents / Un modelo de creación de textos dramáticos con adolescentes. <i>Xema Palanca Santamaría</i>	131
<i>Improchinese</i> : Using Improv Theater in a Chinese as a foreign language experimental classroom / <i>Improchino</i> : Usando teatro improvisado en una clase experimental de Chino mandarín. <i>Modesto Corderi Novoa</i>	147
La dramatización como recurso en la enseñanza-aprendizaje del inglés: 'aprendizaje vivencial' a nivel universitario. <i>Susana Nicolás Román</i>	165
In memoriam Georges Laferrière	173

Drama/Theatre in Education as a tool of social intervention in ethnic groups

Drama/Teatro en Educación como herramienta de intervención social con grupos étnicos

Martha Katsaridou

Escuela de Arte Dramático, Facultad de Bellas Artes,
Universidad Aristóteles de Salónica, Grecia
marthakarim@yahoo.com

Para referenciar: Katsaridou, Martha. (2019). Drama/Theatre in Education as a tool of social intervention in ethnic groups. *Revista de Artes Performativas, Educación y Sociedad*, 1(1), 35-49.

ABSTRACT: The lecture is deepened in Applied Theater forms that have been used to benefit the community of Dendropotamos, a degraded, poor and socially marginalized area of Thessaloniki with residents mainly of Roma and a few ethnic Albanian, Russian and Greek descent. The actions described relate to the use of theatrical pedagogical practices as a form of art, as a teaching tool and, above all, as a tool for research and social intervention. Basically, they are being developed in a school context, but they are spreading to other members of society. Specifically, the first action concerns the teaching of literature through the theatrical pedagogical method to D-grade students. Simultaneously with the achievement of the reading and theatrical objectives, which had originally been set, the critical self and the real world of young participants and their empowerment were achieved. The second action, described, concerns a community theater performance, with Roma students, to which documentary theater elements were linked. The process has succeeded in involving the whole community - educators, parents, elders, educators - who have gained knowledge and respect for their past, critical awareness of everyday life and a mood for social change. The lecture ends with the role of the Applied Theater as a valuable tool for research and social intervention for this vulnerable social group.

RESUMEN: En este artículo se profundiza en las formas de Teatro Aplicado que se han utilizado para beneficiar a la comunidad de Dendropotamos, un área degradada, pobre y socialmente marginada de Salónica con residentes principalmente gitanos así como algunos pocos de origen albanés, ruso y griego. Las acciones que se describen se relacionan con el uso de las prácticas teatropedagógicas como forma de arte, como herramienta didáctica y, sobre todo, como herramienta de investigación e intervención social. Básicamente, están desarrolladas en un contexto escolar, la escuela primaria, pero se extienden al resto de los miembros de la sociedad. Más específicamente, la primera acción se refiere a la enseñanza de la literatura a través del método teatropedagógico para estudiantes de cuarto curso de primaria. Simultáneamente al logro de los objetivos que originalmente se habían establecido en referencia tanto a lectura y como a aspectos teatrales, se logró desarrollar el yo crítico y el mundo real de los jóvenes participantes, así como su empoderamiento. La segunda acción, descrita, se refiere a una representación de teatro comunitario con estudiantes romaníes, a la que se vincularon elementos del teatro documento. El proceso logra involucrar a toda la comunidad -alumnos, padres y madres, ancianos, educadores- quienes han adquirido conocimiento y respeto por su pasado, conciencia crítica de su vida cotidiana y un deseo de cambio social. El artículo termina destacando el papel del Teatro Aplicado como una herramienta valiosa para la investigación y la intervención social con este grupo social vulnerable.

"We must all do theatre, to discover who we are and find out who we could become". (Boal, 2006: 62).

The above phrase sums up my 10 years of experience as a teacher in a multicultural primary school situated in the most underprivileged area of my home city, Thessaloniki. This paper discusses the use of drama/theatre methods and techniques in specific projects in order to help minority students analyse issues that concern them, develop a critical perception of their own reality and consequently become empowered. In the projects that follow, different forms of Applied Theatre have been used, forms that are intended to benefit individuals, communities and societies (Nicholson, 2014: 3). In the descriptions of the projects, sometimes drama/theatre is seen as an art form aiming at the aesthetic through performances, or as a teaching tool within the curriculum or, last but not least, as

"Todos debemos hacer teatro para averiguar quiénes somos y descubrir quiénes podemos llegar a ser". (Boal, 2006: 62).

La frase anterior resume mis 10 años de experiencia como maestra en una escuela multicultural de primaria ubicada en el área más desfavorecida de mi ciudad natal, Salónica. Este documento trata sobre el uso de los métodos y técnicas de drama/teatro en proyectos específicos para ayudar a los estudiantes de minorías a analizar los problemas que les preocupan, desarrollar una percepción crítica de su propia realidad y, por lo tanto, ser empoderados. En los proyectos que siguen, se han utilizado diferentes formas de Teatro Aplicado, formas que están destinadas a beneficiar a individuos, comunidades y sociedades (Nicholson, 2014: 3). En las descripciones de los proyectos, a veces el drama/teatro se ve como una forma de arte que apunta a la estética a través de representaciones, otras

a tool of social intervention. There is a reluctance to make a neat separation between the three aims, as most of the time these elements are combined. In order to understand drama/theatre projects, it is necessary to offer some interesting information about the primary school and its society.

veces como una herramienta de enseñanza dentro del currículo o, por último si bien no menos importante, como una herramienta de intervención social. Existe reticencia a hacer separaciones precisas entre los tres objetivos, ya que la mayoría de las veces estos elementos se combinan. Para comprender estos proyectos de drama/teatro, es necesario ofrecer algunas informaciones interesantes sobre la escuela primaria y su comunidad.

The multicultural school and society

Menemeni's 3rd Intercultural Primary School is situated in Dendropotamos, an area of western Thessaloniki, the second-largest city in Greece. For many years the majority of its inhabitants represented cultural and linguistic minorities from other countries, who had settled in Greece. In the early 1990s, when Greece had been transformed from a traditional country of origin for emigrants to a host country of immigrants and refugees (Mitakidou & Tsiakalos, 2004: 127), this influx of people mostly moved to underprivileged areas of larger urban settings, such as Dendropotamos. Over the last few years, most of the Albanians, Pontian Greeks^{*} and Greeks, who used to live in this specific underprivileged area, have moved out to more affluent neighbourhoods of the city. Thus, an overwhelming majority of Dendropotamos' population today is made up of Roma people (Gypsies or Tsingani/Athigani).

Dendropotamos is an industrial, highly polluted area, with a high unemployment rate, low household incomes and large numbers of poor and socially excluded Roma people. Roma groups have been Greek citizens for many years but have existed in a state of separation from mainstream society. Due to the frequent movement and settlement of Roma people in various countries, the Roma language, Romani or Romanes, has been enriched with elements

La escuela y la sociedad multicultural

La 3^a Escuela Intercultural de Primaria de Menemeni está situada en Dendropotamos, un área del oeste de Salónica, la segunda ciudad más grande de Grecia. Durante muchos años, la mayoría de sus habitantes representaban minorías culturales y lingüísticas de otros países que se habían establecido en Grecia. A principios de la década de 1990, cuando Grecia se había transformado de un país tradicionalmente de origen de emigrantes a un país anfitrión de inmigrantes y refugiados (Mitakidou y Tsiakalos, 2004: 127), esta afluencia de personas se trasladó principalmente a áreas desfavorecidas en los entornos de las ciudades más grandes, como es el caso de Dendropotamos. En los últimos años, la mayoría de los albaneses, griegos pónicos[†] y griegos, que solían vivir en esta área desfavorecida específica, se han mudado a barrios más adinerados de la ciudad. Por lo tanto, una mayoría abrumadora de la población de Dendropotamos en la actualidad está formada por personas romaníes (gitanos o rom).

Dendropotamos es un área industrial altamente contaminada, con una alta tasa de desempleo, bajos ingresos familiares y un gran número de romaníes pobres y socialmente excluidos. Los grupos romaníes han sido ciudadanos griegos durante muchos años, pero han vivido en un estado de separación de la sociedad en general. Debido

* Pontian Greeks are people of Greek heritage who lived in the former USSR for many generations and returned to Greece after the break-up of the Soviet Union. They speak a Greek dialect which is closer to ancient Greek and not easily comprehensible by native Greeks.

[†] Los griegos pónicos son personas de herencia griega que vivieron en la antigua URSS durante muchas generaciones y regresaron a Grecia después de la disolución de la Unión Soviética. Hablan un dialecto griego que está más cerca del griego antiguo y no es fácilmente comprensible por los griegos nativos.

of dialects from these host countries. The Roma language is mostly oral, yet rich, flexible and in Greece, as in other nations, has many variations (Blue Swadener & Tressou & Mitakidou, 2001: 191).

In addition, most Roma families face health problems and the majority are illiterate. A large number of Roma people in Dendropotamos live in poverty, in very poor housing, including make-shift plastic and metal shacks or tents. Subsequently there is an increase in the number of Roma students who experience failure at school and drop out of school early or children who never gain access to public education in Greece. In addition, the Roma language is not included in the national Curriculum and so is not taught at school. Thus, most students often face acute learning problems in the process of school integration and are marginalized by the dominant society. Some of the factors for this exclusion from education are linguistic and cultural differences, different religious aspects of their life and the general marginalization of minorities.

The student population of Menemeni's 3rd Intercultural Primary School (year 2018-2019) numbers 150 students of whom 149 are Roma and one is Albanian. Many educators from different fields or institutions are challenged to help children from diverse linguistic and cultural backgrounds to develop effectively so that they can cope with the demands of later schooling and life in general. As a result, the development of an anti-racist, multicultural education based on Banks' "social action approach" becomes an urgent need (Banks, 2004). This education respects and builds on cultural diversity, and enables students to acquire the information, skills and values needed to challenge inequality within their communities (Tressou & Mitakidou, 1997: 137). Education should build on students' unique culture, skills, experiences and strengths and deal with their everyday problems and needs. Critical pedagogy and Freire's problem-posing education as a humanist and liberating praxis becomes an urgent need (Freire, 2002). Drama/Theatre in education methods and techniques can contribute significantly and function as a special tool of social intervention.

al frecuente movimiento y asentamiento de los romaníes en varios países, la lengua romaní o romanó, se ha enriquecido con elementos de dialectos de estos países anfitriones. La lengua romaní es mayoritariamente oral, pero rica, flexible y en Grecia, como en otras naciones, tiene muchas variaciones (Blue Swadener, Tressou y Mitakidou, 2001: 191).

Además, la mayoría de las familias romaníes enfrentan problemas de salud y la mayoría son analfabetas. Un gran número de personas romaníes en Dendropotamos viven en la pobreza, en viviendas muy pobres, incluidas tiendas o chozas de plástico y metal. También hay un aumento en el número de estudiantes romaníes que sufren fracaso escolar y que abandonan la escuela antes de tiempo, o niños que nunca obtienen acceso a la educación pública en Grecia. Además, la lengua romaní no está incluida en el currículo nacional y, por lo tanto, no se enseña en la escuela. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes a menudo enfrentan problemas de aprendizaje agudos en el proceso de integración escolar y son marginados por la sociedad dominante. Algunos de los factores de esta exclusión de la educación son las diferencias lingüísticas y culturales, los diferentes aspectos religiosos de su vida y la marginación general de las minorías.

La población estudiantil de la 3^a Escuela Intercultural de Primaria de Menemeni (año 2018-2019) cuenta con 150 estudiantes, de los cuales 149 son romaníes y uno es albanés. Muchos educadores de diferentes campos o instituciones tienen el reto de ayudar a los niños de diversos orígenes lingüísticos y culturales a desarrollarse de manera efectiva para que puedan hacer frente a las demandas de la educación posterior y la vida en general. En consecuencia, el desarrollo de una educación antirracista y multicultural basada en el "enfoque de acción social" de Banks se convierte en una necesidad urgente (Banks, 2004). Esta educación respeta y construye sobre la diversidad cultural, y permite a los estudiantes adquirir la información, las habilidades y los valores necesarios para desafiar la desigualdad dentro de sus comunidades (Tressou y Mitakidou, 1997: 137). La educación debe basarse en la propia cultura, habilidades, experiencias y fortalezas de los estudiantes y lidiar con sus

problemas y necesidades cotidianas. La pedagogía crítica y la educación problematizadora de Freire como una práctica humanista y liberadora se convierten en una necesidad urgente (Freire, 2002). Las metodologías y técnicas de drama/teatro en educación pueden contribuir significativamente y suponer una herramienta especial de intervención social.

Teaching literature through drama

Within the framework of this focus, my PhD dissertation in 2007-2008 was realized, taking as a case study the aforementioned school's fourth grade, namely 10-11 yearold students. That year, the student population numbered 287 students and was divided as follows: 87% Roma students, 6-7% Albanians and Pontian Greeks and the remaining 6-7% were native Greek students. In the specific class studied there were Albanians, Pontian Greeks, and Greeks as well as Roma children, students of different ethnicity, culture, religion and learning profile. The one-year PhD project was equally based on both the teaching of literature and Drama in Education techniques.

The basic purpose of the PhD thesis was to put into practice the reading programme "*Reading literature at school*" (Apostolidou & Kaplani & Hondolidou, 2002) devised by the Research Group for the Teaching of Literature in a primary school class through drama. The reading objectives that were set included the recognition of the value of reading by the children, giving meaning to text, recalling personal experiences, living in social situations and changing attitudes. The use of drama throughout the programme created drama and theatre objectives as well. Certainly, as the programme was accomplished in an Intercultural Primary School, the students' multicultural identity recognized the need for a dynamic intervention based on multicultural education: self-confidence, respect to the *Other* and empowerment of the multicultural class were additional objectives. Action research, namely, was the methodology that was chosen, which was based on the repetitive cycle of planning, action, measuring results, and reflection (Carr & Kemmis, 1997).

Enseñanza de la literatura mediante drama

En el marco de este enfoque realicé mi tesis doctoral en 2007-2008, tomando como caso de estudio el cuarto curso de la escuela antes mencionada, es decir, estudiantes de 10-11 años. Ese año, la población estudiantil era de 287 estudiantes y se dividía de la siguiente manera: 87% de estudiantes romaníes, 6-7% de albaneses y griegos pónicos, y el 6-7% restante eran nativos griegos. En la clase específica estudiada había albaneses, griegos pónicos y griegos, así como niños romaníes, estudiantes de diferentes etnias, culturas, religiones y perfiles de aprendizaje. El proyecto de doctorado de un año se basó igual en la enseñanza de la literatura y en las técnicas de Drama en la Educación.

El propósito básico de la tesis doctoral era poner en práctica el programa "*Lectura de la literatura en la escuela*" (Apostolidou, Kaplani y Hondolidou, 2002) diseñado por el Grupo de Investigación para la Enseñanza de la Literatura en enseñanza primaria, a través del drama. Los objetivos de lectura que se establecieron incluyeron el reconocimiento del valor de la lectura por parte de los niños, dando sentido al texto, recordando experiencias personales, vivir situaciones sociales y cambiando actitudes. El uso del drama en todo el programa también creó los objetivos de drama y teatro. Ciertamente, como el programa se llevó a cabo en una escuela intercultural de primaria, la identidad multicultural de los estudiantes reconoció la necesidad de una intervención dinámica basada en la educación multicultural: la confianza en sí mismo, el respeto al *Otro* y el empoderamiento de la clase multicultural eran objetivos adicionales. La investigación-acción, a saber, fue la metodología elegida, que se basa en el ciclo de planificación,

As it was the first time the children had been taught through drama, a preliminary phase was considered necessary in order to help them build on team work, expressing themselves, developing theatre skills, and increasing their interest about the programme. From the very first days, the children's response to drama techniques was amazing. Through drama they showed their will to express themselves, to participate, to share things, to explore the world, to attend school every day. Theatre language was placed above all the native languages of the class.

The first phase of the programme concerned six different "journeys", a teaching unit chosen by the class. Based on the students' interests and needs, they decided to explore the following journeys through literature and drama: journeys of refugees, of immigrants, of famous explorers, of sailors, a journey in Ancient Greece and a journey in space. Their aim was to get the class acquainted with drama techniques and with various learning subjects, whether they were included in the National Curriculum or not. It is of high importance that in every different journey, the class focused on "The Other", the different person that was facing difficulties in each society: the refugee, the immigrant, the slave or the woman in Ancient Greece. Literature – either small texts or whole books – offered the safe frame in which children explored their understanding of the world, according to their personal needs and experience. Theatre roles offered the safe means for this exploration.

The second phase, the reading one, analysed the creation of four reading groups, their reading response through drama and a final book presentation by the students. The subject of all the books was again "the journey": A journey in the past, written by Terence Blacker, a journey in Paris, written by Louise Leblanc, a castaway's experience written by Eugenios Trivizas and The Tempest written by William Shakespeare. Each book had to be read by all the members of the group, in their personal time and space, and had to be analysed through drama techniques. Drama conventions (Neelands & Goode, 2000) had worked as a motivation for reading literature: in order to play the roles and take part in the drama techniques, children had to know the story in advance, i.e. to have read the literature book.

acción, medición de resultados y reflexión (Carr y Kemmis, 1997).

Como era la primera vez que se enseñaba a los estudiantes a través del drama, se consideró necesaria una fase preliminar para ayudarlos a desarrollar el trabajo en equipo, expresarse, desarrollar habilidades teatrales y aumentar su interés sobre el programa. Desde los primeros días, la respuesta de los estudiantes a las técnicas de drama fue asombrosa. A través del drama mostraron su voluntad de expresarse, participar, compartir, explorar el mundo, asistir a la escuela todos los días. El lenguaje teatral encontró un lugar sobre todos los idiomas nativos de la clase.

La primera fase del programa se refería a seis "viajes" diferentes, una unidad didáctica elegida por la clase. Basándose en los intereses y necesidades de los estudiantes, decidieron explorar los siguientes viajes a través de la literatura y el drama: viajes de refugiados, de inmigrantes, de exploradores famosos, de navegantes, un viaje a la Antigua Grecia y un viaje al espacio. Su objetivo era familiarizar a la clase con las técnicas de drama y con varios temas de aprendizaje, ya sea que estuvieran incluidos en el Currículo Nacional o no. Es de gran importancia que en cada viaje, la clase se centrara en "El Otro", la persona diferente que enfrentaba dificultades en cada sociedad: el refugiado, el inmigrante, el esclavo o la mujer en la Antigua Grecia. La literatura, ya sea textos pequeños o libros completos, ofrecía el marco seguro en el que los niños exploraban su comprensión del mundo, de acuerdo con sus necesidades y experiencias personales. Los roles teatrales ofrecieron medios seguros para esta exploración.

La segunda fase, la de lectura, analizó la creación de cuatro grupos de lectura, su respuesta de lectura a través drama y la presentación final de un libro por parte de los estudiantes. El tema de todos los libros fue nuevamente "el viaje": Un viaje al pasado, escrito por Terence Blacker, un viaje a París, escrito por Louise Leblanc, una experiencia de naufrago escrita por Eugenios Trivizas y La Tempestad escrita por William Shakespeare. Cada libro debía ser leído por todos los miembros del grupo, en su tiempo y espacio personal, y tenía que ser analizado a través de técnicas de drama. Las convenciones de drama (Neelands y Goode, 2000) habían sido trabajadas como una

Most children (14/17 of the class) had read all of their book, 2/17 read over half of the book and only one of the children read less than half. During the programme, there were some children who asked to read a second or third book, apart from their own. A fact of great importance is that most of the children had never read a literature book before that. Nor could they recognize its value until then. By the end of the programme, according to the students' answers, almost all of the class was interested in reading more literature books. Through the creative combination of the strength of the dramatic role and the safety of the literature story, the children were able, in their drama contributions, to give meaning, raise questions and shed light on things they were interested in. Their focus was again on the character that constitutes the "Other", whether they were the protagonist of the story or not. It was that "Other" character that they tried to explore, help and find solutions for through specific drama conventions such as image theatre, diaries, collective character, hot-seat, and forum theatre. Finally, they were able to analyse and give meaning to their personal stories, to be critical about their everyday life and shed light on their own problems and difficulties as marginalized people who were trying to create solutions.

The third phase, the last one, recapitulates the children's experiences and knowledge concerning the programme through theatre and written activities. In total 38 drama in education techniques were used. In addition, the themes –set out in the literature books– that the students decided to explore involved mostly social situations that resembled their lives, such as the equality of difference, the power of the mighty compared to the weak, and personal and social empowerment (Katsaridou, 2014: 323). By the end of the year, the class was able to choose and develop the most suitable technique to fulfil their special aims. As one of the project's basic aims was to help children from diverse linguistic and cultural backgrounds to empower and develop themselves effectively, many Theatre of the Oppressed techniques were used, which turned out to be the favourites for that specific class (Boal, 2000, 2002). This was confirmed by the forum theatre performance that the class chose to perform one year later (2008-2009), in the Museum of Byzantine Culture of Thessaloniki. Stemming from a need of the

motivación para leer literatura: para desempeñar los roles y participar en las técnicas de drama, los estudiantes tenían que conocer la historia con anticipación, es decir, haber leído el libro de literatura. La mayoría de los estudiantes (14/17 de la clase) leyeron todo su libro, 2/17 leyeron más de la mitad del libro y solo uno leyó menos de la mitad. Durante el programa, hubo algunos estudiantes que pidieron leer un segundo o tercer libro, aparte del suyo. Un hecho de gran importancia es que la mayoría de los estudiantes nunca habían leído un libro de literatura antes. No podían reconocer su valor hasta entonces. Al final del programa, de acuerdo con las respuestas de los estudiantes, casi toda la clase estaba interesada en leer más libros de literatura. A través de la combinación creativa de la fuerza del rol dramático y la seguridad de la historia literaria, los estudiantes pudieron, en sus contribuciones dramáticas, dar significado, plantear preguntas y arrojar luz sobre las cosas en las que estaban interesados. Se centraron nuevamente en el personaje que constituye el "Otro", fuesen o no los protagonistas de la historia. Fue ese "Otro" el personaje que intentaron explorar, ayudar y encontrar soluciones a través de convenciones dramáticas específicas como teatro imagen, diarios, personajes colectivos, silla caliente, y teatro forum. Finalmente, pudieron analizar y dar sentido a sus historias personales, ser críticos con su vida cotidiana y arrojar luz sobre sus propios problemas y dificultades como personas marginadas que intentan crear soluciones.

La tercera fase, la última, recapitula las experiencias y los conocimientos de los estudiantes en relación con el programa a través teatro y actividades escritas. En total se utilizaron 38 técnicas de drama en educación. Además, los temas, que aparecen en los libros de literatura, que los estudiantes decidieron explorar involucraron situaciones principalmente sociales que se parecían a sus vidas, como la paridad de la diferencia, el poder de los poderosos en comparación con los débiles, y el empoderamiento personal y social. (Katsaridou, 2014: 323). Al final del año, la clase era capaz de elegir y desarrollar la técnica más adecuada para cumplir sus objetivos especiales. Como uno de los objetivos básicos del proyecto era ayudar a los estudiantes de diversos orígenes lingüísticos y culturales a empoderarse y

multicultural class, Boal's technique was chosen to help children explore important themes of their everyday life, share them outside the borders of their neighbourhood and ask for "social action" and "social change" (Banks, 2004, Freire, 2004). Combining the literature world with the real one, they acquired knowledge, they could judge critically, seek out solutions and become empowered for situations that interested them. In conclusion, through drama/theatre techniques, the students sought to contribute and share their views and expectations for a future world (Katsaridou, 2011).

Today, the "*Reading literature at school*" programme constitutes the National Curriculum's official proposal for the teaching of literature. Drama/theatre techniques have a special place in it.

desarrollarse de manera efectiva, se utilizaron muchas técnicas del Teatro del Oprimido, que resultaron ser las favoritas para esa clase específica (Boal, 2000, 2002). Esto fue confirmado por el teatro forum que la clase eligió para presentar un año después (2008-2009), en el Museo de la Cultura Bizantina de Salónica. De acuerdo con la necesidad de la clase multicultural, la técnica de Boal fue elegida para ayudar a los estudiantes a explorar temas importantes de su vida cotidiana, compartirlos fuera de las fronteras de su vecindario y pedir por "acción social" y "cambio social" (Banks, 2004, Freire, 2004). Combinando el mundo de la literatura con el real, adquirieron conocimientos, podían juzgar críticamente, buscar soluciones y se empoderaron para las situaciones que les interesaban. En conclusión, a través de técnicas de drama/teatro, los estudiantes buscaron contribuir y compartir sus puntos de vista y expectativas para un mundo futuro (Katsaridou, 2011).

Hoy en día, el programa "*Lectura de la literatura en la escuela*" constituye la propuesta oficial del Currículo Nacional para la enseñanza de la literatura. Las técnicas de drama/teatro tienen un lugar especial en él.

Community Theatre in Dendropotamos

The 8th of April is International Romani Day, a day to celebrate Roma culture and raise awareness of the issues facing Roma people. In 2015 some students from my class attending the fifth grade, namely 11-12 years old, had the idea to celebrate International Romani Day with a research on cultural elements of their own heritage such as songs, customs, traditions, and fairy tales. Moreover, children, having realized from previous conversations and experiences the lack of knowledge generally about their history, about language development and change, and also Roma stories about their neighbourhood, they were willing, or more accurately they felt the need, to participate in a social project in order to discover more things about themselves. For sure, they could easily recognize differences between them with regards to the Roma language or their customs. Moreover, they were raised by their families as people who belonged to the

Teatro Comunitario en Dendropotamos

El 8 de abril es el Día Internacional del Pueblo Gitano, un día para celebrar la cultura romaní y crear conciencia sobre los problemas que enfrentan los romaníes. En 2015, algunos estudiantes de mi clase de quinto de primaria, es decir, de 11-12 años de edad, tuvieron la idea de celebrar el Día Internacional del Pueblo Gitano con una investigación sobre elementos culturales de su propio patrimonio, como canciones, costumbres, tradiciones y cuentos. Además, los estudiantes, habiéndose dado cuenta en conversaciones y experiencias, de su falta de conocimiento en general sobre su historia, sobre el desarrollo y el cambio del lenguaje, y también sobre las historias romaníes sobre su barrio, estaban dispuestos o, más precisamente, sentían la necesidad de participar en una proyecto social para descubrir más cosas sobre sí mismos. Por supuesto, podrían reconocer fácilmente las diferencias entre ellos con respecto a la

different Roma ethnic groups of the neighbourhood and everything that this implies about the existence of stereotyped views (Ioannidou, 1990). What they were searching for was their past, their roots, their community stories, an initiative they could not clearly see in the older people nor that they could find in the National Curriculum at school.

Thus, the aim was to create a multicultural educational environment in which marginalized people would not be threatened nor humiliated but respected, valued and empowered (Banks, 2009). Knowledge of the past, of someone's roots and history can constitute empowerment. Considering the participatory creation processes to be followed and the several voices to be heard on the project, a project that would be made by, and intended for, members of the Roma community, the theatre form that was decided on was community theatre. John Somers, in an article about community theatre, refers to Grayling's words that a person is who they are throughout the course of their life because of the accumulated memories that they carry within them. When these are lost, they cease to be the one who they were and become someone else, a new person that should be re-created. Somers continues, adding that if we replace the word "person" with the word "community", everything that Grayling says is still true, because if the collective memory of a community is lost, it must reshape its identity. One community cannot survive for a long time if its members do not devote a part of their attention, their energy and their resources to common projects (Somers, 2009: 447-448).

In the context of this attempt, students were divided into small groups in order to start the social investigation of their underprivileged but "mystery" community. Many questions were raised: "Had it always been poor and marginalized? When did Roma families arrive in Dendropotamos? What was their region of origin? Why does the Roma language spoken in Dendropotamos have so much linguistic variation?" Many questions drove the students towards stories of the deep past. Others were more interested in foregrounding the importance of normal people and their everyday experiences in the neighbourhood. After all, community theatre might be able to tell stories which the media usually ignores

lengua romaní o sus costumbres. Además, sus familias los criaron como personas que pertenecían a los diferentes grupos étnicos romaníes del barrio y con todo lo que esto implica sobre la existencia de estereotipos (Ioannidou, 1990). Lo que buscaban era su pasado, sus raíces, las historias de su comunidad, una iniciativa que no podían ver claramente en las personas mayores ni que podían encontrar en el Currículo Nacional en la escuela.

Por lo tanto, el objetivo era crear un entorno educativo multicultural en el que las personas marginadas no fueran amenazadas ni humilladas, sino que fueran respetadas, valoradas y empoderadas (Banks, 2009). El conocimiento del pasado, de poropias raíces e historia puede constituir un empoderamiento. Teniendo en cuenta los procesos de creación participativa que se seguirán y las diversas voces que se escucharán en el proyecto, que sería realizado y destinado a los miembros de la comunidad romaní, la forma de teatro que se escogió fue el teatro comunitario. John Somers, en un artículo sobre teatro comunitario, se refiere a las palabras de Grayling de que una persona es quien es en el transcurso de su vida debido a los recuerdos acumulados que lleva dentro. Cuando éstas se pierden, dejan de ser quienes eran y se convirtieron en otra persona, una nueva persona que debería ser recreada. Somers continúa, y agrega que si reemplazamos la palabra "persona" por la palabra "comunidad", todo lo que dice Grayling sigue siendo cierto, porque si la memoria colectiva de una comunidad se pierde, debe reformular su identidad. Una comunidad no puede sobrevivir por mucho tiempo si sus miembros no dedican una parte de su atención, su energía y sus recursos a proyectos comunes (Somers, 2009: 447-448).

En el contexto de este propósito, los estudiantes se dividieron en pequeños grupos para iniciar la investigación social en su desfavorecida pero "misteriosa" comunidad. Se plantearon muchas preguntas: "¿Siempre ha sido pobre y marginada? ¿Cuándo llegaron las familias romaníes a Dendropotamos? ¿Cuál era su región de origen? ¿Por qué la lengua romaní hablada en Dendropotamos tiene tantas variaciones lingüísticas?" Muchas preguntas condujeron a los estudiantes hacia historias

and demonstrate the value of those stories. A third group of children was mostly interested in researching and highlighting Roma cultural elements, such as local traditions, customs, fairy tales, lullabies and songs. Naturally, their research automatically led them not only to their parents, but also to their grandparents and finally to their great-grandparents. The elders' first reaction differentiated: they could be characterized by indifference and surprise. But as the project moved on, they became more engaged, more interested in offering their knowledge and experience, in searching and recalling with their children their own community's stories and past.

The purpose was to enable participants to explore who they were, in relation to their existence as Roma people born in Dendropotamos. (Prendergast & Saxton, 2013: 3). Children with their parents, their grandparents and great grandparents cooperated in this community project. They visited specific parts of the neighbourhood where community stories were held. Moreover, they tried to give life to them by taking roles and improvising them, while elders advised them with extra information and text to be used. Thus, they found out that places that for years have been damaged and dilapidated, used to be central meeting points of the area, full of life and energy, such as the famous local cinema and the well-known football field, where many interesting stories took place. Two improvisations took place there, improvisation in which children tried to use the exact words and phrases of the older people, as much as they could, so as to follow the methods of Verbatim Theatre. Meanwhile, another group of students studied bibliographical sources about Roma people, such as books, articles, vocabularies, and video documentaries, research material which was added to the narration of the final theatre performance. They found out that the Roma language originated in India, with the first Romani speakers arriving in European countries in the late Middle Ages. They found out that the Roma people came to Greece at different periods of time, from different places with differences in customs and languages (Ioannidou, 1990, Mandilaras, 1999, Chatzinikolaou, 2005). At the same time, some other students, interested mostly in cultural elements, searched for other kinds of 'documents' by interviewing the community's older people. They were thrilled to find

del pasado remoto. Otros estaban más interesados en poner en primer plano la importancia de las personas normales y sus experiencias cotidianas en el barrio. Después de todo, el teatro comunitario podría contar historias que los medios de comunicación generalmente ignoran y demuestrar el valor de esas historias. Un tercer grupo de estudiantes estuvo principalmente interesado en investigar y destacar los elementos culturales romaníes, como las tradiciones locales, costumbres, cuentos, nanas y canciones. Naturalmente, su investigación los llevó automáticamente no solo a sus padres, sino también a sus abuelos y, finalmente, a sus bisabuelos. La primera reacción de los ancianos fue diferenciada: podrían caracterizarse por la indiferencia y la sorpresa. Pero a medida que el proyecto avanzaba, se involucraron más, se interesaron en ofrecer sus conocimientos y experiencias, en buscar y recordar con sus hijos las historias y el pasado de sus propias comunidades.

El propósito era permitir a los participantes explorar quiénes eran, en relación con su existencia como romaníes nacidos en Dendropotamos. (Prendergast y Saxton, 2013: 3). Los estudiantes cooperaron con sus padres, abuelos y bisabuelos en este proyecto comunitario. Visitaron partes concretas del barrio donde se llevaban a cabo historias de la comunidad. Además, intentaron darles vida tomando roles e improvisándolos, mientras que los ancianos les aconsejaron y daban información y textos para usar. Así, descubrieron que los lugares que durante años han sido dañados y ahora en mal estado, solían ser puntos de encuentro centrales de la zona, llenos de vida y energía, como el famoso cine local y el conocido campo de fútbol, donde ocurrieron muchas historias interesantes. Dos improvisaciones tuvieron lugar allí, en las que los niños trataron de usar las palabras y frases exactas de las personas mayores, tanto como pudieron, siguiendo la metodología del Teatro *Verbatim*. Mientras tanto, otro grupo de estudiantes buscó fuentes bibliográficas sobre personas romaníes, como libros, artículos, vocabularios y videos documentales, material de investigación que se agregó a la narración de la representación teatral final. Descubrieron que la lengua romaní se originó en la India, y los primeros hablantes de romaní llegaron a países europeos a

information about customs followed at Roma weddings and about the traditional fiesta on Saint George's Day, the fiesta of Ederlezi, some traditional songs in the Roma language as well as traditional lullabies and fairy tales.

The following step was to compose all this valuable information in an aesthetic and creative synthesis, where all voices could be heard, all parts of the neighbourhood could be viewed and be given life within a community theatre performance. The first idea was to create a site-specific performance, taking place in all those community places that the students had explored. Due to bureaucratic reasons dealing with licenses from the primary school and other practical reasons, the community theatre performance took place inside the school, in an attempt to perform all the voices, pictures, feelings and stories in a promenade theatre performance.

Finally, the performance took place at different locations inside the school such as classrooms, corridors, and the gym. It's worth noting that a classroom was totally transformed into a traditional room where a Roma wedding could take place. A part of the community theatre performance that was created was based on devised theatre and another part on documentary and verbatim theatre. It was of great importance to shed light on the older peoples' oral contributions, keeping to their own words and vocabulary as much as possible. Apart from the performance, a video, more specifically a social documentary was created, which was projected on the same day as the performance. All the community –children, parents, grandfathers, neighbours, teachers– responded with enthusiasm to the school's invitation. Many people commented on their rich stories and cultural customs, elements that strengthened their existence. Some others emphasized the fact that Roma people have been excellent storytellers since their culture is based on oral tradition and oral communication. In addition, they underlined that the Roma people have been great musicians playing very simple musical instruments and they often express themselves by playing many games involving movement.

Through the process of community theatre, participants had the chance to become creative and worthwhile and had the opportunity to explore the positive potential of

a finales de la Edad Media. Descubrieron que los romaníes llegaron a Grecia en diferentes períodos de tiempo, desde diferentes lugares con diferencias en costumbres e idiomas (Ioannidou, 1990, Mandilaras, 1999, Chatzinikolaou, 2005). Al mismo tiempo, otros estudiantes, interesados principalmente en elementos culturales, buscaron otros tipos de "documentos" entrevistando a las personas mayores de la comunidad. Estaban encantados de encontrar información sobre las costumbres seguidas en las bodas romaníes, sobre la fiesta tradicional en el Día de San Jorge, la fiesta de Ederlezi, y algunas canciones tradicionales en el idioma romaní, así como canciones de cuna y cuentos tradicionales.

El siguiente paso fue combinar toda esta información valiosa en una síntesis estética y creativa, donde todas las voces pudieran escucharse, todas las partes del barrio pudieran verse y cobrar vida dentro de una representación teatral comunitaria. La primera idea fue crear un espectáculo itinerante, que tuviera lugar en todos los lugares comunitarios que los estudiantes habían explorado. Debido a razones burocráticas relacionadas con los permisos de la escuela primaria y otras razones prácticas, la representación de teatro comunitario tuvo lugar dentro de la escuela, con una representación itinerante en un intento de interpretar todas las voces, imágenes, sentimientos e historias.

Finalmente, la representación se llevó a cabo en diferentes lugares dentro de la escuela, en aulas, pasillos y en el gimnasio. Vale la pena señalar que un aula se transformó por completo en una habitación tradicional donde se podría celebrar una boda romaní. Una parte de la representación teatral comunitaria que se creó como creación colectiva y otra parte se basó en teatro documento y *verbatim*. Fue de gran importancia para arrojar luz sobre las contribuciones orales de las personas mayores, mantener sus propias palabras y vocabulario tanto como fue posible. Además de la representación, se creó un video, más específicamente un documental social, que se proyectó el mismo día que la presentación. Toda la comunidad –estudiantes, padres y madres, abuelos y abuelas, vecinos, docentes– respondieron con entusiasmo a la invitación de la escuela. Muchas personas hablaban y comentaron sobre sus ricas historias y costumbres,

their daily life. The class taking part in the project felt a sense of safety and respect, that, in turn, allowed them the freedom to explore and express themselves without fear of negative critical judgment (Prendergast & Saxton, 2013: 3). In addition, knowing their roots, their common bounds, and the history of their community, they became more empowered, more critical in their approach to their reality and asking for social change. After all, community theatre "asks for an audience that is open to change" (Kuppers & Robinson, 2007: 1).

que quedaron reforzadas. Algunos otros enfatizaron el hecho de que los romaníes han sido excelentes narradores de historias ya que su cultura se basa en la tradición y comunicación oral. Además, remarcaron que los romaníes han sido grandes músicos tocando instrumentos musicales muy simples y que a menudo se expresan tocando muchos juegos que involucran movimiento.

A través del proceso de teatro comunitario, los participantes tuvieron la oportunidad de ser creativos y valiosos, y tuvieron la oportunidad de explorar el potencial positivo de su vida cotidiana. La clase que participó en el proyecto sintió una sensación de seguridad y respeto que, a su vez, les permitió la libertad de explorar y expresarse sin temor a un juicio crítico negativo (Prendergast y Saxton, 2013: 3). Además, conociendo sus raíces, sus límites comunes y la historia de su comunidad, se volvieron más empoderados, más críticos en su enfoque de su realidad y demandadores de cambio social. Después de todo, el teatro comunitario "pide una audiencia que está abierta al cambio" (Kuppers y Robinson, 2007: 1).

Coda

Through the dramatic processes that have been described, marginalized students had the chance to develop respect and trust for the cultural heritage of their own as well as that of others. Moreover, they developed the decision making and social action skills that were needed to identify problems in society, acquire knowledge related to their homes, history, community culture and language, identify and clarify their values, and take thoughtful individual or collective civic action.[‡] What's more, they were able to criticize sociopolitical aspects of the reality they are living in, which helped them empower themselves by using cultural referents to acquire knowledge, skills and attitudes. In this way, a multicultural education approach was achieved.

What Multicultural education suggests is parent and community involvement in

Coda

A través de los procesos dramáticos que se han descrito, los estudiantes marginados tuvieron la oportunidad de desarrollar respeto y confianza con el propio patrimonio cultural y el de los demás. Además, desarrollaron las habilidades de toma de decisiones y de acción social que se necesitaban para identificar problemas en la sociedad, adquirir conocimientos relacionados con sus hogares, historia, cultura y lenguaje de la comunidad, identificar y clarificar sus valores, e iniciar acciones cívicas individuales o colectivas bien reflexionadas.[§] Además, pudieron ser críticos con los aspectos sociopolíticos de la realidad en la que viven, lo que les ayudó a empoderarse mediante el uso de referentes culturales para adquirir conocimientos, habilidades y actitudes. De esta manera, se logró un enfoque de educación multicultural.

[‡] According to Banks' views, Transformative citizenship education is based on the above skills and values. (Banks, 2009: 314).

[§] Según Banks, la educación para la ciudadanía transformadora se basa en las habilidades y los valores mencionados anteriormente. (Banks, 2009: 314).

activities and projects like community theatre. It is believed that the entire multicultural community can contribute decisively to the creation of a multicultural educational environment (Coelho, 2007: 328). Marginalized parents, who never participated in school projects, had the chance to express their experiences and share them with their children and others through theatre forms.

Applied theatre in its different forms, such as drama in education, theatre in education, community theatre, and verbatim theatre, can constitute a precious tool to benefit individuals, communities and societies. Even more when it is used for marginalized communities such as that described above. Although, one can say that the two projects that have been described had different aims at first, one more centred on knowledge and teaching and the other more social, the drama forms, that have been selected in each case responded perfectly to the participants' needs and everyday life. Thus, through theatre forms, they were secure in giving meaning to their lives in a critical way, to get empowered and to ask for social change.

As Boal says "We are all actors: being a citizen is not living in society, it is changing it" (Boal, 2009).

Lo que sugiere la educación multicultural es la participación de los padres y la comunidad en actividades y proyectos como el teatro comunitario. Se cree que toda la comunidad multicultural puede contribuir de manera decisiva a la creación de un entorno educativo multicultural (Coelho, 2007: 328). Los padres y madres marginados, que nunca participaron en proyectos escolares, tuvieron la oportunidad de expresar sus experiencias y compartirlas con sus hijos e hijas así como con otras personas a través de formas teatrales.

El teatro aplicado en sus diferentes formas, como el drama en la educación, el teatro en la educación, el teatro comunitario y el teatro *verbatim*, puede constituir una herramienta preciosa para beneficiar a individuos, comunidades y sociedades. Más aún cuando se usa para comunidades marginadas como la descrita anteriormente. Si bien, se puede decir que los dos proyectos que se describieron tenían objetivos diferentes en principio, uno más centrado en el conocimiento y la enseñanza, y el otro más social, las formas dramáticas que se seleccionaron en cada caso respondieron perfectamente a las necesidades de los participantes. y su vida cotidiana. Así, a través de las formas teatrales, estaban seguros de dar sentido a sus vidas de una manera crítica, empoderándose y demandando un cambio social.

Como dice Boal "Actores somos todos nosotros, el ciudadano no es aquel que vive en sociedad: ¡es aquel que la transforma!" (Boal, 2009).

Bibliography/Bibliografía

Αποστολίδου, Β. & Καπλάνη, Β. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ). (2002). Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας, Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος, Αθήνα, 2002. (Apostolidou, V. & Kaplani, V. & Chondolidou, E. (Eds), Reading Literature at School)

Banks, J. A. (2004). Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, επιμ. Ε. Κουτσουβάνου, μτφρ. Ν. Σταματάκης, Αθήνα: Παπαζήση.

(Banks, J. A. An introduction to multicultural education.)

Blue Swadener, B., Tressou, E. & Mitakidou, C. (2001). "Involving Preservice Teachers in a Program for Rom (Gipsy) Children: Lessons and Child Advocacy". In Berson, R., Berson, M. J. & Cruz, B. C. (eds) Cross Cultural Perspectives in Child Advocacy. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

- Boal, A. (2000). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.
- Boal, A. (2002). *Games for Actors and non-actors*. London and New York: Routledge.
- Boal, A. (2006). *The Aesthetic of the Oppressed, Society and Culture*. London: Routledge.
- Boal, A. (2009). International Message for the World Theatre Day 2009. [Online] Paris: International Theatre Institute (ITI). Available from: http://www.worldtheatreday.org/en/pics/WTD_Boal_2009.pdf
- Carr W. & Kemmis S. (1997). Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης, μτφ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, Αθήνα: Κώδικας. (Carr W. & Kemmis S. *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*).
- Coelho, E. (2007). Διδασκαλία και μάθηση στα πολυτισμικά σχολεία, Αθήνα: Επίκεντρο (Coelho, E. *Teaching and Learning in multicultural schools*).
- Freire, P. (2002). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Ιωαννίδου, A. I. (1990). «Οι Ρομ (Τσιγγάνοι) του Δενδροποτάμου». Στο Θεσσαλονίκη, Επιστημονική Επετηρίδα του Κέντρου Ιστορίας Θεσσαλονίκης του Δήμου Θεσσαλονίκης, Β' τόμος, Θεσσαλονίκη. (Ioannidou, A. I. "The Roma (Gypsies) of Dendropotamos" In the Thessaloniki, Scientific Yearbook of History Center of the Municipality of Thessaloniki).
- Κατσαρίδου, M. (2011). Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Π.Τ.Δ.Ε., Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. (Katsaridou, M. *Teaching theatre through drama*, PhD Thesis, Aristotle University of Thessaloniki).
- Κατσαρίδου, M. (2014). Η Θεατροπαιδαγωγική Μέθοδος: Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη,
- Θεσσαλονίκη: Σταμούλη. (Katsaridou, M. *Drama/Theatre in Education Method, An approach for teaching literature in an intercultural class*. Thessaloniki: Stamouli.)
- Kuppers, P. & Robinson G. (2007). "General Introduction" in Kuppers, P. & Robinson G. (eds) *The Community Performance Reader*, London: Routlegde, p. 1-8.
- Μανδηλαράς, Φ. (1999). Ο μεγάλος ίσκιος και οι Τσιγγάνοι. Αθήνα: Πατάκη. (Mandilaras F. *The big shadow and the Roma people*)
- Mitakidou, S. & Tsiakalos, G. (2004). "New migration in Europe. Educational challenges- a perspective from Greece". In Luchtenberg S. (Ed.) *Migration, Education and Change*, London & New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Neelands, J. & Goode, T. (2000). *Structuring Drama Work, A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicholson, H. (2014). *Applied Drama, The gift of theatre*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Prendergast M. & Saxton J. (2013). *Applied Drama, A facilitators Handbook for Working in the Community*. Bristol & Chicago: Intellect.
- Somers, J. (2008). "Το θέατρο ως προσφορά στην κοινότητα: παρέμβαση σε αγροτικές κοινότητες" Στο Γκόβας, N. (επμ.) 6η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην Εκπαίδευση, 2008, Θέατρο στην εκπαίδευση στο κέντρο της σκηνής. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το θέατρο στην Εκπαίδευση, σ. 447456. (Govas, N. 6th International Conference on TiE. Theatre and Education at centre stage)
- Tressou, E. & Mitakidou, C. (1997). "Beyond Schoolbound Education: The Challenges of Intervention in Disadvantaged Areas". Jugent zwischen Ausgrenzung und Intergration, Zagreb. p. 130-141.
- Χατζηνικολάου, A. (2005). Αλφαβητισμός παιδιών Ρομά μέσα από τη

διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Δυνατότητες και περιορισμοί, Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Π.Τ.Δ.Ε., Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
(Chatzinikolaou, A. Literacy of Roma

children through the teaching of human rights. Capabilities and limitations, PhD Thesis, Aristotle University of Thessaloniki).