



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

La enseñanza del teatro del exilio republicano
español de 1939 en Educación Secundaria y
Bachillerato

Teaching of the theatre of the Spanish republican
exile of 1939 in Secondary Education and
Baccalaureate

Autora

Andrea Tío Cebollero

Director

Fermín Ezpeleta Aguilar

Facultad de Educación

Curso 2022/2023

ÍNDICE

1. Introducción.....	4
2. Estado de la cuestión: el teatro en el currículo aragonés.....	6
2.1. Contribución de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a las competencias clave.....	6
2.1.1. <i>Pertinencia de la didáctica del teatro para la adquisición de las competencias clave</i>	12
2.2. Contribución a los objetivos generales de etapa.....	13
2.3. Contribución al saber básico “C. Educación literaria”.....	16
2.4. Contribución a las competencias específicas de la materia.....	17
2.5. Criterios de evaluación.....	22
3. Marco teórico.....	28
3.1. La dramaturgia desterrada.....	28
3.2. Escena dramática del exilio republicano español de 1939.....	30
3.2.1. <i>Algunos nombres</i>	31
3.2.1.1. Max Aub.....	31
3.2.1.2. Rafael Alberti.....	33
3.2.1.3. Pedro Salinas.....	34
3.2.2. <i>Teatro infantil y juvenil</i>	34
3.2.2.1. Alejandro Casona.....	34
3.2.2.2. Magda Donato y Salvador Bartolozzi.....	35
3.2.2.3. Concha Méndez.....	36
3.2.2.4. Elena Fortún.....	36
3.2.2.5. Eduardo Blanco Amor.....	37
3.2.2.6. Antoniorrobes.....	37
3.3. Pertinencia del teatro juvenil en Secundaria: adolescencia y teatro.....	38

4. Investigación y puesta en práctica.....	44
4.1. Hipótesis.....	44
4.2. Objetivos didácticos.....	44
4.3. Selección y contextualización de obras.....	45
4.4. Puesta en práctica.....	58
4.4.1. Trabajo en el aula.....	58
4.4.2. Encuestas.....	59
4.4.3. Resultados.....	60
5. Conclusiones.....	69
6. Bibliografía.....	71

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se enmarca dentro de la modalidad A de los Trabajos de Fin de Máster del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de la Universidad de Zaragoza, para la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Esta línea de trabajo consiste en dar a conocer una programación y puesta en práctica de una serie de actividades llevadas a cabo en el aula.

En este caso, nuestro trabajo se centra en una aproximación al tratamiento del teatro del exilio español republicano en Educación Secundaria y Bachillerato, una disciplina poco atendida en las enseñanzas medias. Nuestro trabajo versa, fundamentalmente, acerca de obras de teatro breve, en un acto, y de obras de teatro infantil y juvenil de los dramaturgos exiliados más representativos.

La actividad propuesta ha sido llevada al aula durante el periodo de mi Prácticum II, con alumnos de 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato del IES Santiago Hernández, de Zaragoza, centro en el que realicé mis prácticas.

La intención de acercar al alumnado obras de teatro no canonizadas enraíza con un interés personal por el género dramático del siglo XX, que, aunque en lo académico se ha visto limitado al estudio de las asignaturas «Literatura española contemporánea II» y «Textos de teatro hispánico», en tercer y cuarto curso de Filología Hispánica, ha tratado de estar familiarizado, en la medida de lo posible, con la actividad y oferta teatral de la Comunidad Autónoma de Aragón (dignificada por compañías como los Titiriteros de Binéfar o Arbolé, entre otras, y representada por Centros Cívicos o teatros como el Teatro Principal, Teatro del Mercado, Teatro de las Esquinas, etc.).

La primera parte de este trabajo trata acerca de la consideración curricular del teatro en la legislación educativa de Aragón, para los cursos de ESO y Bachillerato. Se realiza un recorrido por los aspectos fundamentales recogidos en la reciente normativa vigente, LOMLOE, atendiendo, por tanto, a competencias clave y específicas, objetivos generales de etapa, saberes básicos y criterios de evaluación. Aunque el rastreo de las disposiciones presentes en el currículo no arroja referencias específicas al teatro del

exilio, sí se infiere la posibilidad de realizar un trabajo muy pertinente para los objetivos de la asignatura por medio del acercamiento a este género dramático.

La segunda parte realiza un breve recorrido teórico sobre la dramaturgia del exilio español republicano de 1939: se atiende, fundamentalmente, a obras de teatro breve, en un acto, y a obras de teatro infantil y juvenil, subgéneros dramáticos quizá más atractivos para el alumnado adolescente. Por ello, se ofrece una breve nómina de autores que presentan relación directa con el cultivo de estos subgéneros en el exilio, además de dos breves reflexiones sobre el teatro infantil y juvenil: la primera, sobre su polémica conceptualización; la segunda, sobre la pertinencia del teatro durante la convulsa etapa de la adolescencia.

Por último, la tercera parte se destina a la investigación y puesta en práctica de la actividad. Todo ello se organiza en varios apartados: en primer lugar, el planteamiento de una hipótesis inicial, seguida de unos objetivos didácticos; en segundo lugar, se muestra la selección de obras y trabajos escogidos, acompañados de una breve contextualización y justificación para su trabajo en el aula; por último, se explica el desarrollo de la actividad y su consideración final, apoyada en los resultados obtenidos por parte de las respuestas del alumnado. El trabajo finaliza con una serie de conclusiones extraídas a partir de la planificación y puesta en práctica de nuestra actividad.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN: EL TEATRO EN EL CURRÍCULO ARAGONÉS

2.1. Contribución de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura a las competencias clave

La legislación que tomamos como referencia para este trabajo es la vigente para el curso escolar 2023, que a nivel estatal se rige por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (en adelante, LOMLOE). Esta Ley Orgánica recoge ocho competencias clave, que se definen como la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea. Estas competencias clave están vinculadas a los retos y desafíos del siglo XXI, así como a los principios del aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Consideramos que la asignatura de Lengua Castellana y Literatura se vincula especialmente a la competencia en comunicación lingüística y a la competencia en conciencia y expresión culturales, si bien es cierto que el estudio de la Lengua y la Literatura pone en funcionamiento toda una serie de estrategias cognitivas, de pensamiento y de aprendizaje que resultan decisivas en la realización de distintas tareas, por lo que implica el desarrollo de cada una de las competencias clave presentes en dicha orden.

No obstante, más detalladamente, podemos concretar la contribución de la materia en la adquisición de las competencias clave por medio de los siguientes descriptores operativos, extraídos del Anexo 1 de la citada orden:

Competencia en comunicación lingüística (CCL)

El currículo de esta materia, al tener como objetivo el desarrollo de la capacidad para interactuar de manera competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social, contribuye de un modo decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística.

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura cumple con los siguientes descriptores operativos de esta competencia clave:

CCL1. Se expresa de forma oral, escrita, signada o multimodal con coherencia, corrección y
--

adecuación a los diferentes contextos sociales, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales.
CCL2. Comprende, interpreta y valora con actitud crítica textos orales, escritos, signados o multimodales de los ámbitos personal, social, educativo y profesional para participar en diferentes contextos de manera activa e informada y para construir conocimiento.
CCL3. Localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, y la integra y transforma en conocimiento para comunicarla adoptando un punto de vista creativo, crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.
CCL4. Lee con autonomía obras diversas adecuadas a su edad, seleccionando las que mejor se ajustan a sus gustos e intereses; aprecia el patrimonio literario como cauce privilegiado de la experiencia individual y colectiva; y moviliza su propia experiencia biográfica y sus conocimientos literarios y culturales para construir y compartir su interpretación de las obras y para crear textos de intención literaria de progresiva complejidad.
CCL5. Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, evitando los usos discriminatorios, así como los abusos de poder, para favorecer la utilización no solo eficaz sino también ética de los diferentes sistemas de comunicación.

Competencia plurilingüe (CP)

Las habilidades y estrategias para el uso competente de una lengua determinada y la capacidad para tomar la lengua como objeto de observación se transfieren y aplican al aprendizaje de otras; en este sentido, la competencia en la propia lengua facilita el conocimiento de otras. Así, el aprendizaje contribuye, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso lingüístico en general.

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura cumple con los siguientes descriptores operativos de esta competencia clave:

CP3. Conoce, valora y respeta la diversidad lingüística y cultural presente en la sociedad, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo, para fomentar la cohesión social.
--

Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería (STEM)

La materia de Lengua Castellana y Literatura contribuye a la adquisición de la competencia matemática al desarrollar la capacidad de abstracción, la relación lógica entre conceptos y su representación gráfica mediante mapas conceptuales, esquemas, etc. por otro lado, las competencias básicas en ciencia y tecnología son adquiridas a

través del conocimiento y dominio del lenguaje científico y la relación de los avances tecnológicos en relación con el contexto cultural y social en el que se producen.

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura cumple con los siguientes descriptores operativos de esta competencia clave:

STEM1. Utiliza métodos inductivos y deductivos propios del razonamiento matemático en situaciones conocidas, y selecciona y emplea diferentes estrategias para resolver problemas analizando críticamente las soluciones y reformulando el procedimiento, si fuera necesario.

STEM3. Plantea y desarrolla proyectos diseñando, fabricando y evaluando diferentes prototipos o modelos para generar o utilizar productos que den solución a una necesidad o problema de forma creativa y en equipo, procurando la participación de todo el grupo, resolviendo pacíficamente los conflictos que puedan surgir, adaptándose ante la incertidumbre y valorando la importancia de la sostenibilidad.

STEM5. Emprende acciones fundamentadas científicamente para promover la salud física, mental y social, y preservar el medio ambiente y los seres vivos; y aplica principios de ética y seguridad en la realización de proyectos para transformar su entorno próximo de forma sostenible, valorando su impacto global y practicando el consumo responsable.
--

Competencia digital (CD)

La materia contribuye al tratamiento de la información y fomenta la competencia digital al tener como uno de sus objetivos el proporcionar conocimientos y destrezas para la búsqueda y selección de información relevante, de acuerdo con diferentes necesidades, así como para su reutilización en la producción de textos orales y escritos. La búsqueda y selección de muchas de estas informaciones requerirá, por ejemplo, el uso adecuado de archivos, bibliotecas, hemerotecas o la utilización de Internet, y esta búsqueda guiada constituirá un medio para el desarrollo de la competencia digital. A ello contribuye también el hecho de que el currículo incluya el uso de soportes electrónicos en la composición de textos, de modo que puedan abordarse más eficazmente algunas operaciones que intervienen en el proceso de escritura (planificación, ejecución del texto, revisión...), y que constituyen uno de los contenidos básicos de esta materia.

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura cumple con los siguientes descriptores operativos de esta competencia clave:

CD1. Realiza búsquedas en internet atendiendo a criterios de validez, calidad, actualidad y fiabilidad, seleccionando los resultados de manera crítica y archivándolos, para recuperarlos,
--

referenciarlos y reutilizarlos, respetando la propiedad intelectual.
CD2. Gestiona y utiliza su entorno personal digital de aprendizaje para construir conocimiento y crear contenidos digitales, mediante estrategias de tratamiento de la información y el uso de diferentes herramientas digitales, seleccionando y configurando la más adecuada en función de la tarea y de sus necesidades de aprendizaje permanente.
CD3. Se comunica, participa, colabora e interactúa compartiendo contenidos, datos e información mediante herramientas o plataformas virtuales, y gestiona de manera responsable sus acciones, presencia y visibilidad en la red, para ejercer una ciudadanía digital activa, cívica y reflexiva.

Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA)

El lenguaje, además de instrumento de comunicación, es un medio de representación del mundo y está en la base del pensamiento y de las estrategias cognoscitivas. El acceso al saber y a la construcción de conocimiento mediante el lenguaje se relaciona directamente con la competencia básica de aprender a aprender. Asimismo, los contenidos de reflexión sobre la lengua recogen un conjunto de saberes conceptuales (metalenguaje gramatical) y procedimentales (capacidad para analizar y contrastar enunciados mediante el uso consciente de ciertos mecanismos gramaticales, sustituir elementos del enunciado por otros gramaticalmente equivalentes, usar diferentes esquemas sintácticos para expresar una misma idea, diagnosticar errores o agramaticalidades, etc.). Todos ellos se adquieren en relación con las actividades de comprensión y composición de textos y se pueden reutilizar para optimizar el aprendizaje lingüístico, es decir, para aprender a aprender la lengua y para fomentar la autocrítica como estrategia de aprendizaje.

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura cumple con los siguientes descriptores operativos de esta competencia clave:

CPSAA1. Regula y expresa sus emociones, fortaleciendo el optimismo, la resiliencia, la autoeficacia y la búsqueda de propósito y motivación hacia el aprendizaje, para gestionar los retos y cambios y armonizarlos con sus propios objetivos.
CPSAA2. Comprende los riesgos para la salud relacionados con factores sociales, consolida estilos de vida saludable a nivel físico y mental, reconoce conductas contrarias a la convivencia y aplica estrategias para abordarlas.
CPSAA3. Comprende proactivamente las perspectivas y las experiencias de las demás personas y las incorpora a su aprendizaje, para participar en el trabajo en grupo, distribuyendo y aceptando tareas y responsabilidades de manera equitativa y empleando estrategias cooperativas.
CPSAA4. Realiza autoevaluaciones sobre su proceso de aprendizaje, buscando fuentes fiables para validar, sustentar y contrastar la información y para obtener conclusiones relevantes.
CPSAA5. Planea objetivos a medio plazo y desarrolla procesos metacognitivos de retroalimentación para aprender de sus errores en el proceso de construcción del conocimiento.

Competencia ciudadana (CC)

El aprendizaje de la lengua contribuye decisivamente al desarrollo de la competencia social y ciudadana, entendida como un conjunto de habilidades y destrezas para las relaciones, la convivencia, el respeto y el entendimiento entre las personas. En efecto, aprender lengua es aprender a comunicarse con los otros, a comprender lo que estos transmiten y a aproximarse a otras realidades. Por otra parte, la educación lingüística tiene un componente estrechamente vinculado con esta competencia: la constatación de la variedad de los usos de la lengua, la diversidad lingüística y la valoración de todas las lenguas por igual. También se contribuye a esta competencia en la medida en que se analizan los modos mediante los que el lenguaje transmite y sanciona prejuicios e imágenes estereotipadas del mundo, con el objeto de contribuir a la erradicación de los usos discriminatorios del lenguaje. En resumen, a través de la lengua nos adentramos en un escenario social, y nuestro conocimiento de la diversidad y complejidad del mundo será mayor cuanto mayor sea nuestra competencia lingüística.

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura cumple con los siguientes descriptores operativos de esta competencia clave:

CC1. Analiza y comprende ideas relativas a la dimensión social y ciudadana de su propia identidad, así como a los hechos culturales, históricos y normativos que la determinan, demostrando respeto por las normas, empatía, equidad y espíritu constructivo en la interacción con los demás en cualquier contexto.

CC3. Comprende y analiza problemas éticos fundamentales y de actualidad, considerando críticamente los valores propios y ajenos, y desarrollando juicios propios para afrontar la controversia moral con actitud dialogante, argumentativa, respetuosa y opuesta a cualquier tipo de discriminación o violencia.
--

CC4. Comprende las relaciones sistémicas de interdependencia, ecodependencia e interconexión entre actuaciones locales y globales, y adopta, de forma consciente y motivada, un estilo de vida sostenible y ecosocialmente responsable.

Competencia emprendedora (CE)

Aprender a usar la lengua es también aprender a analizar y resolver problemas, ya que una de las funciones del lenguaje es regular y orientar nuestra propia actividad, pero también nuestra interrelación con los demás, cuando se ponen en funcionamiento habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y trabajar de forma cooperativa y

flexible. Por ello, la adquisición de habilidades lingüísticas contribuye a progresar en la iniciativa personal y en la regulación de la propia actividad con autonomía.

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura cumple con los siguientes descriptores operativos de esta competencia clave:

CE1. Analiza necesidades y oportunidades y afronta retos con sentido crítico, haciendo balance de su sostenibilidad, valorando el impacto que puedan suponer en el entorno, para presentar ideas y soluciones innovadoras, éticas y sostenibles, dirigidas a crear valor en el ámbito personal, social, educativo y profesional.
--

CE2. Evalúa las fortalezas y debilidades propias, haciendo uso de estrategias de autoconocimiento y autoeficacia, y comprende los elementos fundamentales de la economía y las finanzas, aplicando conocimientos económicos y financieros a actividades y situaciones concretas, utilizando destrezas que favorezcan el trabajo colaborativo y en equipo, para reunir y optimizar los recursos necesarios que lleven a la acción una experiencia emprendedora que genere valor.

CE3. Desarrolla el proceso de creación de ideas y soluciones valiosas y toma decisiones, de manera razonada, utilizando estrategias ágiles de planificación y gestión, y reflexiona sobre el proceso realizado y el resultado obtenido, para llevar a término el proceso de creación de prototipos innovadores y de valor, considerando la experiencia como una oportunidad para aprender.
--

Competencia en conciencia y expresión culturales (CCEC)

La lectura, entendida de una manera activa, crítica y comprensiva, la interpretación y valoración de las obras literarias contribuyen de forma significativa al desarrollo de una competencia artística y cultural, entendida como aproximación a un patrimonio literario y a unos temas y motivos recurrentes de alcance universal, que son expresión de preocupaciones esenciales del ser humano. Su contribución será más relevante en tanto se relacione la valoración de las manifestaciones literarias con otras manifestaciones artísticas, como la música, la pintura o el cine. También se contribuye a esta competencia procurando que el mundo social de la literatura, aquello que se encuentra más allá del texto (autores, críticos, bibliotecas, librerías, catálogos de editoriales literarias, suplementos culturales en la prensa, blogs y webs de escritores y críticos) adquiera sentido para el alumnado.

La asignatura de Lengua Castellana y Literatura cumple con los siguientes descriptores operativos de esta competencia clave:

CCEC1. Conoce, aprecia críticamente y respeta el patrimonio cultural y artístico, implicándose en su conservación y valorando el enriquecimiento inherente a la diversidad cultural y artística.
--

CCEC2. Disfruta, reconoce y analiza con autonomía las especificidades e intencionalidades de las manifestaciones artísticas y culturales más destacadas del patrimonio, distinguiendo los medios y soportes, así como los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan.
--

CCEC3. Expresa ideas, opiniones, sentimientos y emociones por medio de producciones culturales y artísticas, integrando su propio cuerpo y desarrollando la autoestima, la creatividad y el sentido del lugar que ocupa en la sociedad, con una actitud empática, abierta y colaborativa.

CCEC4. Conoce, selecciona y utiliza con creatividad diversos medios y soportes, así como técnicas plásticas, visuales, audiovisuales, sonoras o corporales, para la creación de productos artísticos y culturales, tanto de forma individual como colaborativa, identificando oportunidades de desarrollo personal, social y laboral, así como de emprendimiento.

2.1.1. Pertinencia de la didáctica del teatro para la adquisición de las competencias clave

La didáctica del género teatral tiene pertinencia a lo largo de toda la etapa educativa de los estudiantes: enseñanzas básicas, medias y superiores. Para el caso que nos ocupa, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, vamos a examinar, más concretamente, el tratamiento del teatro en el currículo aragonés de la asignatura Lengua Castellana y Literatura.

En primer lugar, para la legislación curricular de Educación Secundaria Obligatoria tomamos como referencia, para nuestra Comunidad Autónoma, la Orden ECD 1172/2022, de 2 de agosto, por la que se aprueban el currículo y las características de la evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón. En este documento, un rastreo por las diez competencias específicas de la asignatura, vinculadas a las ocho competencias clave expuestas en LOMLOE, nos permiten establecer una fuerte pertinencia curricular de la didáctica del género teatral, concretada en los siguientes aspectos:

- Una de las competencias clave más vinculadas a la didáctica de este género es la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL), al enfrentar al estudiantado, por medio del estudio y ejercicio del teatro, a nuevos modos de comprensión y producción textuales –incluso no verbales–, así como sensibilizar respecto de las manifestaciones artísticas multimodales y diversas realizaciones lingüísticas que en el acto teatral se pueden dar. Respecto a las competencias específicas de la materia establecidas en el

currículo aragonés (que se desarrollará en el Apartado 2.3.), en este aspecto, la didáctica del género teatral se puede relacionar con la CE. LCL. 1, CE. LCL. 2, CE. LCL. 3, CE. LCL. 4 y CE. LCL. 5 del currículo de ESO y de Bachillerato.

- Por otro lado, la didáctica del teatro permite poner en práctica la Competencia Digital (cuarta competencia clave de LOMLOE), al existir un gran número de fuentes en las que encuentra disponible infinidad de textos, educando en la selección de dichas fuentes para la búsqueda y manejo de textos y representaciones (Centro Virtual Cervantes, GEXEL, Autoras y Autores de Teatro, El kiosco teatral, revista *Las Puertas del Drama*, Leer Teatro, RTVE...). Este aspecto se relaciona, por su parte, con la sexta competencia específica de la materia (CE.LCL. 6 de ESO y Bachillerato), que más adelante se desarrollará.
- En tercer lugar, la Competencia Ciudadana (sexta competencia clave de LOMLOE) se halla especialmente implicada por medio de la didáctica teatral, dado que el trabajo de los textos con el estudiantado se realiza con el objetivo de poner la práctica de esta manifestación artística al servicio de la ciudadanía y la convivencia democrática, aspecto que, por su propia naturaleza, se relaciona especialmente con la CE. LCL. 10 de ESO y Bachillerato (véase Apartado 3.2.).
- Por último, es innegable la contribución del género teatral en Secundaria a la Competencia en Conciencia y Expresión Culturales (octava competencia clave en LOMLOE). Consideramos que el trabajo con textos dramáticos y la aproximación al género es un aliciente fundamental para acercar al alumnado al aprecio y valoración de textos y fragmentos del patrimonio nacional y universal, tal como lee la CE. LCL. 8 del currículo de ESO y Bachillerato. En última instancia, se busca, igualmente, posibilitar al alumnado la configuración de un itinerario lector, por medio de la selección y lectura progresivamente autónoma de obras relevantes de la literatura contemporánea, al tiempo que se construye la propia identidad lectora y se ejercita la dimensión social de la lectura, aspecto recogido en la CE. LCL. 7 del currículo de ESO y Bachillerato.

2.2. Contribución a los objetivos generales de etapa

Gracias a la aproximación al género dramático, el estudiante puede ver favorecidas varias de las capacidades que se plantean como objetivos generales de la Educación Secundaria y del Bachillerato. Al tratarse, en nuestro caso, de una actividad planteada para ambos niveles, deben tenerse en cuenta los objetivos generales de etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (regida por la Orden ECD 1172/2022, de 2 de agosto) y para Bachillerato (regido por la Orden ECD 1173/2022, de 2 de agosto), como a continuación desglosamos:

En la Educación Secundaria Obligatoria, los objetivos generales de etapa implicados son los siguientes:

- a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el respeto a las demás personas, practicar la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.
- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Desarrollar las competencias tecnológicas básicas y avanzar en una reflexión ética sobre su funcionamiento y utilización.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura.

j) Conocer, valorar y respetar los aspectos básicos de la cultura y la historia propias y de las demás personas, así como el patrimonio artístico y cultural.

l) Apreciar la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación.

Por su parte, en Bachillerato, los objetivos generales de etapa implicados son los siguientes:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución Española, así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa.
- b) Consolidar una madurez personal, afectivo-sexual y social que les permita actuar de forma respetuosa, responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Prever, detectar y resolver pacíficamente los conflictos personales, familiares y sociales, así como las posibles situaciones de violencia.
- c) Fomentar la igualdad efectiva entre derechos y oportunidades de hombres y mujeres, analizar y valorar críticamente las desigualdades existentes, así como el reconocimiento y enseñanza del papel de las mujeres en la historia e impulsar la igualdad real y la no discriminación por razón de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual o identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.
- d) Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.

e) Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana y, en su caso, la lengua cooficial de su comunidad autónoma.

g) Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación.

h) Conocer y valorar críticamente las realidades del mundo contemporáneo, sus antecedentes históricos y los principales factores de su evolución. Participar de forma solidaria en el desarrollo y mejora de su entorno social.

k) Afianzar el espíritu emprendedor con actitudes de creatividad, flexibilidad, iniciativa, trabajo en equipo, confianza en uno mismo y sentido crítico.

l) Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural.

2.3. Contribución al saber básico C. “Educación literaria”

De los cuatro saberes básicos que establece el currículo de Lengua Castellana y Literatura en Aragón, el tercer bloque (C. Educación literaria) se define a través del objetivo de «crear y consolidar un hábito lector en el alumnado» y «desarrollar su identidad lectora presentándoles algunas de las obras más relevantes de la literatura española y universal, incluyendo las que, por motivos diversos, han quedado excluidas de los cánones y relegadas al olvido». Es necesario remarcar que ni en el currículo de ESO ni en el de Bachillerato aparece una referencia directa al teatro del exilio, ni en cuanto a orientaciones didácticas o metodológicas ni en cuanto a carácter curricular. De esta manera, nuestra actividad puede aspirar a constituir un enfoque más completo de la parte de literatura de la materia, incorporando contenidos teatrales y, más concretamente, acerca de la dramaturgia del exilio, que, como se ha visto, queda excluida del currículo.

Entendemos la pertinencia de nuestra propuesta de acuerdo con la afirmación presente en este mismo bloque acerca de la didáctica de la literatura, la cual «no debe ser entendida como una sucesión de nombres y obras, sino como el reflejo de la vida, de la sociedad y de la historia». Proponiendo una actividad que requiere de la participación activa del alumnado, saliendo del estudio tradicionalmente memorístico de la literatura en Secundaria, posibilitamos la creación de itinerarios literarios que «creen lazos entre

los diferentes géneros y subgéneros literarios», como aconseja el currículo, de manera que el alumno ve validada su pertinencia como sujeto activo en la actividad literaria.

Por otro lado, incorporar lecturas sobre la producción dramática del exilio español es un modo eficaz de cumplir con otra de las indicaciones que se precisan en el bloque destinado a este saber básico: «que el alumnado sea capaz de comprender y relacionar los aspectos más relevantes de estas obras y su contexto histórico y metaliterario para que finalmente sean capaces de dramatizar y recitarlas, así como crear nuevas obras a partir de las propias convenciones que aporta el lenguaje literario de los modelos trabajados», lo cual entronca de manera directa con el objetivo de nuestra actividad.

Otras orientaciones didácticas y metodológicas que aporta el currículo para el ejercicio de este saber básico consiste en la escritura creativa como medio de experimentación literaria con el lenguaje, el uso de la biblioteca como recurso dinamizador y cultural, la dramatización, la redacción de reseñas, la recreación de lecturas, etc.

Por su parte, en el currículo de Bachillerato, la literatura del exilio si debería tener carácter curricular y aparecer en los contenidos del curso, pues, siguiendo un criterio cronológico, se destina a los siglos XIX, XX y primeros años del XXI la literatura de 2.º de Bachillerato.

2.4. Contribución a las competencias específicas de la materia

Como se ha comentado, la actividad realizada se destinó a los grupos de 4.º de ESO y 1.º de Bachillerato, por lo que es necesario tener en cuenta los currículos de ambas etapas para concretar su pertinencia didáctica. A continuación, desglosamos cada una de las competencias específicas vinculadas con nuestra actividad, precisando las diferencias existentes entre los currículos de ESO y de Bachillerato:

- CE. LCL. 1. Describir y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe de España y de Aragón, analizando el origen y desarrollo sociohistórico de sus lenguas y las características de las principales variedades dialectales del español, para favorecer la reflexión interlingüística, para combatir los

estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.

Para esta competencia específica, el currículo de Bachillerato lee: «Explicar y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del conocimiento de la realidad plurilingüe y pluricultural de España y la riqueza dialectal del español, así como de la reflexión sobre los fenómenos del contacto entre lenguas, para favorecer la reflexión interlingüística, para refutar los estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar esta diversidad como fuente de patrimonio cultural».

- CE. LCL. 2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, para formarse opinión y para ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.

Para esta competencia específica, el currículo de Bachillerato lee: «Comprender e interpretar textos orales y multimodales, con especial atención a los textos académicos y de los medios de comunicación, recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, para formarse opinión y para ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio».

- CE. LCL. 3. Producir textos orales y multimodales con fluidez, coherencia, cohesión y registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.

Para esta competencia específica, el currículo de Bachillerato lee: «Producir textos orales y multimodales, con atención preferente a textos de carácter académico, con rigor, fluidez, coherencia, cohesión y el registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y

respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales, como para intervenir de manera activa. informada en diferentes contextos sociales».

- CE. LCL. 4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.

Para esta competencia específica, el currículo de Bachillerato lee: «Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, con especial atención a textos académicos y de los medios de comunicación, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, integrando la información explícita y realizando las inferencias necesarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento».

- CE. LCL. 5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y para dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.

Para esta competencia específica, el currículo de Bachillerato lee: «Producir textos orales y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos, con especial atención a los géneros discursivos del ámbito académico, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas».

- CE. LCL. 6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en

conocimiento, para comunicarla desde un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

Para esta competencia específica, el currículo de Bachillerato lee: «Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, con un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual, especialmente en el marco de la realización de trabajos de investigación sobre temas del currículo o vinculados a las obras literarias leídas».

- CE. LCL. 7. Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura, para construir la propia identidad lectora y para disfrutar de la dimensión social de la lectura.
- CE. LCL. 8: Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizand o la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales que permiten establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, para ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y para crear textos de intención literaria.
- CE. LCL. 10: Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.

La manera en que se hallan implicadas estas competencias en la actividad desarrollada, más concretamente, es la siguiente:

- La primera competencia específica (aprecio de la diversidad lingüística), arriba perfilada, se trabaja al mostrar al alumnado, por medio de los diferentes fragmentos, diversos registros lingüísticos, tanto más apreciables en obras de teatro dramatizadas (por ejemplo, el inicio sainetesco o las realizaciones andaluzas de ciertos personajes en *La Fuente del Arcángel*, de Pedro Salinas).
- La segunda competencia específica («comprender textos orales y multimodales») es, junto a la cuarta, uno de los objetivos básicos de la unidad. El soporte multimodal de los textos se da al mostrarlos en una plataforma digital.
- La tercera competencia específica (producción oral) se trabaja por medio de la dramatización, uno de los métodos más eficaces dentro del marco de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, que subraya, además, su transversalidad con otras asignaturas como Oratoria o Literatura Dramática.
- La cuarta competencia específica (comprensión escrita) es uno de los objetivos fundamentales de la actividad. Se da de manera paralela a la comprensión oral, dado que el alumnado puede atender simultáneamente, por ambos cauces, a la recepción de los textos, por medio de la declamación de sus compañeros o del soporte textual clásico.
- La quinta competencia específica (producción textual) se practica por medio de la elaboración de textos sencillos, aunque críticos, requeridos en las preguntas de respuesta abierta mostradas en las encuestas.
- La sexta competencia específica (seleccionar y contrastar fuentes de información), junto con la séptima, es uno de los objetivos didácticos que se proponen con esta actividad, aspirando a que el estudiante sea capaz de discriminar de manera progresivamente autónoma entre fuentes fiables de información, en las que puede rastrear, para el caso que nos ocupa, textos dramáticos y representaciones teatrales disponibles en la red.
- La séptima competencia específica (leer de manera progresivamente autónoma, configurar un itinerario lector y ejercitar la dimensión social de la lectura) se trabaja en la actividad a corto y medio plazo, dado que por medio del ejercicio realizado se pretende que el estudiante investigue en adelante acerca de obras relevantes para el patrimonio literario como fuente de placer.

Además, la dimensión social de la lectura se ejercita por medio de una representación colectiva en vivo y un turno abierto a preguntas, sugerencias e impresiones, recogidas en las encuestas.

- La octava competencia específica (leer obras y fragmentos del patrimonio nacional y universal) está implicada en nuestra actividad al mostrar al alumnado un corpus bibliográfico escueto, pero con un trasfondo histórico y cultural pertinente para la temática de nuestro trabajo, el teatro español del exilio. Además, al incluir una tipología de encuestas sobre la experiencia y el contacto de cada estudiante con el género dramático, cobra relevancia la apreciación «movilizar la experiencia biográfica», recogida en esta competencia, que sugiere habilitar las propias vivencias e intereses del alumnado como materia literaria y válida para la construcción de su conocimiento y experiencia artísticas.
- Por último, la décima competencia que recoge el currículo (poner las prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática) se halla implicada al poner en contacto al alumnado con obras cuyo mensaje implícito se halla continuamente latente, con temáticas que abogan por la paz, la memoria histórica, el periodo de posguerra, la no discriminación, la ética, etc.

2.5. Criterios de evaluación

Para los niveles educativos implicados en esta actividad, tomamos como referencia los criterios de evaluación expuestos en sendos currículos para Lengua Castellana y Literatura de 4.º de ESO (que comparte grupo con 3.º de ESO) y para Lengua Castellana y Literatura I, dentro del currículo de Bachillerato. En ambos podemos observar apreciaciones muy similares en los criterios de evaluación para las competencias específicas implicadas, si bien el currículo de Bachillerato incorpora un componente más crítico en el desempeño de las competencias, y se hace presente la necesidad de ejercicios de reflexión e investigación para la elaboración de trabajos de un matiz más académico. Los criterios de evaluación vinculados a las competencias específicas involucradas en nuestra actividad sobre teatro del exilio son los siguientes:

En cuanto a la competencia específica 1 («Describir y apreciar la diversidad lingüística»):

- 1.2. «Identificar y cuestionar prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir del análisis de la diversidad lingüística en el entorno social próximo y de exploración y reflexión en torno a los fenómenos de contacto entre lenguas y de la indagación de los derechos lingüísticos individuales y colectivos».

Este criterio de evaluación se trabaja al mostrar al alumnado, por medio de los diferentes fragmentos, diversos registros lingüísticos, tanto más apreciables en obras de teatro dramatizadas (por ejemplo, el inicio sainetesco o las realizaciones andaluzas de ciertos personajes en *La Fuente del Arcángel*, de Pedro Salinas).

En cuanto a la competencia específica 2 («Comprender textos orales y multimodales»):

- 2.1. «Comprender el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos, analizando la interacción entre los diferentes códigos».
- 2.2. «Valorar la forma y el contenido de textos orales y multimodales de cierta complejidad, evaluando su calidad, su fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados».

Este criterio de evaluación se trabaja al mostrar al alumnado una antología de textos teatrales a los que han de atender con una mirada crítica, con el objetivo de elaborar una opinión personal que más tarde habrá de plasmarse en las encuestas realizadas.

En cuanto a la competencia específica 3 («Producir textos orales y multimodales»):

- 3.2. «Participar de manera activa y adecuada en interacciones orales informales, en el trabajo en equipo y en situaciones orales formales de carácter dialogado, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística».

Este criterio de evaluación se trabaja por medio de la dramatización, uno de los métodos más eficaces dentro del marco de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, que subraya, además, su transversalidad con otras asignaturas como Oratoria o Literatura Dramática.

En cuanto a la competencia específica 4 («Comprender, interpretar y valorar textos escritos»):

- 4.1. «Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales de cierta complejidad que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias».
- 4.2. «Valorar críticamente el contenido y la forma de textos de cierta complejidad evaluando su calidad y fiabilidad, así como la eficacia de los procedimientos lingüísticos empleados».

Este criterio de evaluación, que es uno de los objetivos fundamentales de la actividad, se da de manera paralela a la comprensión oral (CE. LCL. 2), dado que el alumnado puede atender simultáneamente, por ambos cauces, a la recepción de los textos, por medio de la declamación de sus compañeros o del soporte textual clásico.

En cuanto a la competencia específica 5 («Producir textos escritos»):

- 5.2. «Incorporar procedimientos para enriquecer los textos atendiendo a aspectos discursivos, lingüísticos y de estilo, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical».

Este criterio de evaluación se practica por medio de la elaboración de textos sencillos, aunque críticos, requeridos en las preguntas de respuesta abierta mostradas en las encuestas.

En cuanto a la competencia específica 6 («Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes»):

- 6.1. «Localizar, seleccionar y contrastar información de manera guiada procedente de diferentes fuentes, calibrando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura; organizarla e integrarla en esquemas propios, y reelaborarla y comunicarla de manera creativa adoptando un punto de vista crítico respetando los principios de propiedad intelectual». Al existir un gran número de fuentes en las que encuentra disponible infinidad de textos, este criterio de evaluación se ejercita al educar en la selección de dichas fuentes para la búsqueda y manejo de textos y representaciones (Centro Virtual Cervantes, GEXEL, Autoras y Autores de Teatro, El kiosco teatral, revista *Las Puertas del Drama*, Leer Teatro, RTVE...).

En cuanto a la competencia específica 7 («Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento»):

- 7.1. «Leer de manera autónoma textos seleccionados en función de los propios gustos, intereses y necesidades, y dejar constancia del progreso del propio itinerario lector y cultural explicando los criterios de selección de las lecturas, las formas de acceso a la cultura literaria y la experiencia de lectura».
- 7.2. «Compartir la experiencia de lectura en soportes diversos relacionando el sentido de la obra con la propia experiencia biográfica, lectora y cultural».

Los criterios de evaluación vinculados a la séptima competencia específica, que señala uno de los objetivos fundamentales de nuestra actividad, se trabaja a corto y medio plazo, dado que por medio del ejercicio realizado se pretende que el estudiante investigue en adelante acerca de obras relevantes para

el patrimonio literario como fuente de placer. Además, la dimensión social de la lectura se ejercita por medio de una representación colectiva en vivo y un turno abierto a preguntas, sugerencias e impresiones, recogidas en las encuestas.

En cuanto a la competencia específica 8 («Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal»):

- 8.1. «Explicar y argumentar la interpretación de las obras leídas a partir del análisis de las relaciones internas de sus elementos constitutivos con el sentido de la obra y de las relaciones externas del texto con su contexto sociohistórico, atendiendo a la configuración y evolución de los géneros y subgéneros literarios».
- 8.2. «Establecer de manera progresivamente autónoma vínculos argumentados entre los textos leídos y otros textos escritos, orales o multimodales, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales, en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje y valores éticos y estéticos, mostrando la implicación y la respuesta personal del lector en la lectura».

Estos criterios de evaluación se trabajan buscando la mirada crítica del alumno sobre los textos leídos, a partir de la lectura de los cuales se pretende extraer una información que permita ponerlos en relación con su contexto sociohistórico, así como sensibilizar en cuanto a la valoración de los elementos éticos y estéticos que presentan.

En cuanto a la competencia específica («Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática»):

- 10.1. «Identificar y desterrar los usos discriminatorios de la lengua, los abusos de poder a través de la palabra y los usos manipuladores del lenguaje a partir de la reflexión y el análisis de los elementos lingüísticos, textuales y discursivos utilizados, así como de los elementos no verbales de la comunicación».

- 10.2. «Utilizar estrategias para la resolución dialogada de los conflictos y la búsqueda de consensos, tanto en el ámbito personal como educativo y social».

Los criterios de evaluación de la décima competencia específica se hallan implicados al poner en contacto al alumnado con obras cuyo mensaje implícito se halla continuamente latente: las ocho obras de teatro del exilio seleccionadas presentan temáticas que abogan por la paz, la memoria histórica, el extrañamiento en el periodo de posguerra, la no discriminación, la ética, etc.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La dramaturgia desterrada

Desde que el golpe de estado militar provocara una guerra civil contra la legalidad republicana¹, la tragedia fratricida que obtuvo un millón de muertos como resultado desembocó, también, en el exilio político de los vencidos. Medio millón más de españoles republicanos hubieron de atravesar el Atlántico o la frontera francesa. La derrota de la Segunda República española, en 1939, significó la muerte del proceso cultural que tradicionalmente se ha llamado la Edad de Plata en la literatura española. La intelectualidad más cualificada se dispersó entonces en la diáspora de la «España Peregrina» (Aznar Soler, 1999), de la que formaron parte los y las más prolíficas poetas, novelistas y dramaturgos.

En palabras de Vicente Lloréns, la emigración republicana española, numéricamente,

supera a cada una de las emigraciones de afrancesados, constitucionales, carlistas, moderados y propagandistas del siglo pasado, y aun a todas ellas juntas. Solo cabría compararla en este aspecto con las grandes expulsiones de judíos o de moriscos en otra época histórica. Por su valor cultural es también superior a cualquiera de las anteriores, sin excluir a los jesuitas expulsados en el siglo XVIII. (*apud* Muñoz Cáliz, 2010: 13).

Se admite de forma generalizada que la labor teatral del exilio republicano, tanto en su capacidad renovadora como en su ambición ética y estética, fue superior al de quienes permanecieron en el interior del país. De esta manera, se ha aceptado con carácter general la sentencia de que «el mejor teatro español del siglo XX se hizo fuera de España». El teatro, al igual que el resto de las artes, acusaría en gran medida el impacto brutal que supusieron la guerra civil y la posterior dictadura: con el exilio la escena perdió a muchos de sus autores (Max Aub, Rafael Alberti, Alejandro Casona, José Bergamín, Jacinto Grau, Rafael Dieste, María Martínez Sierra), escenógrafos (Salvador Bartolozzi, Manuel Fontanals), actores (Margarita Xirgu, Amparo Villegas, Ofelia Guilmain, Edmundo Barbero), directores (Cipriano Rivas Cherif), e incluso críticos (Enrique Díaz Canedo).

¹ Aznar Soler, M. (1999): “Escena y literatura dramática del exilio republicano español del 1939”, en Aznar Soler, M. (coord.), *El exilio teatral republicano de 1939*, Colección Sinaia, n.º 4, Barcelona, GEXEL.

Así, el arte social del teatro encontró en el exilio, por su propia naturaleza, un hecho radicalmente dramático. El teatro de los vencidos, al que le faltaba la tierra y la escena, perdía toda posibilidad de encuentro con el público al que tradicionalmente fuera destinado. En los años cuarenta, las capitales teatrales pasan a ser, entonces, Buenos Aires y México: el Teatro Avenida de Buenos Aires estrena obras de mayor calidad dramática que el Teatro Español de Madrid, como *El adefesio*, de Alberti (1944), *La dama del alba*, de Alejandro Casona, en ese mismo año, o *La casa de Bernarda Alba*, de García Lorca, un año después. Todos ellos son estrenos que prueban la superioridad de la escena exiliada sobre la franquista, que, de otro modo, hubieron de esperar a la muerte del dictador para ser estrenadas en España.

Años más tarde, durante la Transición política y los primeros años de la democracia, el reencuentro con los autores del exilio quedó reducido a una serie de estrenos emblemáticos pero aislados sin que se llegara a producir una verdadera operación de recuperación de esta dramaturgia. Además, esta sufrió la tragedia de ser haber sido una dramaturgia «doblemente desplazada: de su espacio natural, primero, y de su tiempo histórico, después, quedando extrañamente desubicadas, al presentarse, en uno y otro caso, ante públicos distintos de aquel al que estaban destinadas». Cuando este teatro desplazado, desterrado, ha podido presentarse en España a partir de 1975, es decir, superar el drama del lugar y del público, se ha encontrado con la crudeza del drama del tiempo, experimentado el desencuentro entre el teatro exiliado y el espectador español actual. Esto es lo que José Monleón ha llamado el «segundo exilio», subrayando la desidentificación entre el teatro y la sociedad española: a un público mayoritariamente conservador estética e ideológicamente, el teatro del exilio le interesa tan sólo como documento histórico, como crónica o memoria de una tradición literaria y escénica irrecuperable. De esta manera, Monleón sostiene que «el exilio congregó a una serie de escritores que aspiraban a un teatro distinto como parte de la concepción de un país distinto»². Sujeta al problema del lugar, del público y del tiempo, la dramaturgia exiliada constituye, en cualquier caso, una cuestión de una extraordinaria complejidad al implicar múltiples cuestiones históricas, sociopolíticas y económicas, y cuyo conocimiento y divulgación debe impulsarse desde la investigación y la educación.

² Monleón, J. (1989): “El segundo exilio”, *Primer Acto*, n.º 231, pp. 62-67, *apud* Aznar Soler (1999), *op. cit.*

En los años noventa se creó el grupo GEXEL (Grupo de Estudios del Exilio Literario) de la Universidad Autónoma de Barcelona, dirigido por Manuel Aznar Soler, bajo cuya dirección surgió también el proyecto “Biblioteca del Exilio”, y otra plataforma, también llamada “Biblioteca del Exilio”, dirigida por Teresa Férriz para la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. No obstante, más allá del ámbito académico, el teatro de los dramaturgos exiliados sigue siendo un gran desconocido, ya que el público teatral español no ha tenido la oportunidad de acceder a la mayoría de estas obras.

3.2. Escena dramática del exilio republicano español de 1939

Casi un centenar de años después, la labor de recuperación de la dramaturgia española en el exilio republicano está ganando terreno gracias a las aportaciones de grupos como GEXEL, Grupo de Estudios del Exilio Literario, promovido por Manuel Aznar Soler, profesores especialistas como Ricardo Doménech, ensayista y profesor de la RESAD, asociaciones como la AAT (Asociación de Autoras y Autores) con publicaciones especializadas, colecciones específicas en editoriales, como Renacimiento, cuya colección Biblioteca del Exilio reúne decenas de publicaciones, y también, en línea, el portal también llamado «Biblioteca del Exilio» de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, fondo especializado que alberga publicaciones de revistas y periódicos y material audiovisual y testimonial.

Las centenas de millares de exiliados a causa de la derrota republicana de la guerra civil efectuaron viajes desgarradores y, muchos de ellos, sin camino de vuelta. Entre ellos, los hombres y mujeres de teatro a quienes dedicamos este trabajo se repartieron, fundamentalmente, entre México y Argentina. Además de embarcar rumbo a América, también hubo quienes tuvieron que huir a través de Europa, de un país a otro, pasando por numerosos campos de concentración (Los Arenales, Los Almendros, Albaterra o La Magdalena, en España; Gurs, Argès-sur-Mer, Agde, Saint Cyprien, Septfonds, Vernet, Barcarès o Rivesaltes, en Francia; Djelfa, en Argelia, o Dachau, en Alemania).

Un trabajo de recuperación de la literatura española exiliada en un trabajo de memoria histórica: la exposición de motivos de dicha ley, aprobada en 2007, citada por Manuel Signes en “La Tercera”³, anuncia:

³ *Las Puertas del Drama*, n.º 52, disponible en línea: < <http://www.aat.es/elkioscotatral/las-puertas-del-drama/drama-52/la-tercera/>>.

[E]s la hora de que los demócratas españoles y las generaciones vivas que hoy disfrutan de ella, honren y recuperen para siempre [...] a quienes perdieron su libertad, al padecer prisión, deportación, confiscación de sus bienes, trabajos forzosos o en campos de concentración dentro o fuera de nuestras fronteras. También, en fin, a quienes perdieron la patria al ser empujados a un largo, desgarrador y, en tantos casos, irreversible exilio.

Por cuestiones de adecuación y espacio, debemos detenernos únicamente en un puñado de nombres y dramaturgos representativos, sin olvidar la mención a muchos otros autores, actores, actrices o directores para completar el retrato de este panorama, como León Felipe, Benjamín Jarnés, José Bergamín, María Teresa León, Luisa Carnés, Jacinto Grau, José Ricardo Morales, Margarita Xirgu, Ramón J. Sender, Manuel Altolaguirre, Remedios Varo, Cipriano Rivas Cherif, Álvaro Custodio, Alfredo Pereña, Maruxa Vilalta, Josefina Plá Galvani o Marina Romero⁴.

A la hora de justificar el fuerte componente pedagógico de este teatro, es importante remarcar que la mayoría de las personalidades de la dramaturgia española del exilio provenía de anteriores experiencias teatrales o pedagógicas. Muchos de estos autores se vieron imbuidos por los principios de la Institución Libre de Enseñanza (fundada en 1876) o mantuvieron contacto previo con el hecho teatral, promoviendo grupos de teatro escolar o universitario, como La Barraca, grupo de teatro ambulante coordinado y dirigido por Eduardo Ugarte y García Lorca, o el Teatro del Pueblo, desarrollado de manera coetánea y dirigido por Alejandro Casona, dentro del proyecto de las misiones pedagógicas.

Esta fuerte corriente transformadora de ideología vanguardista se tradujo, en el hecho literario, en un fehaciente compromiso por la defensa de valores igualitarios por parte de la gran mayoría de piezas teatrales del exilio republicano de 1939. Esta dramaturgia presenta discursos innovadores y nuevos modelos de feminidad⁵, en línea

⁴ Para una panorámica más completa, véase el artículo de María Teresa Santa María, “Panorama de la dramaturgia española exiliada en México”, disponible en < <http://www.aat.es/elkioscoteatral/las-puertas-del-drama/drama-52/panorama-de-la-dramaturgia-espanola-exiliada-en-mexico/>>; para el caso de Argentina, consúltese el artículo de Paula Simón, “Otros autores y escenarios en el teatro del exilio español republicano en Argentina”, < <http://www.aat.es/elkioscoteatral/las-puertas-del-drama/drama-52/otros-autores-y-escenarios-en-el-teatro-del-exilio-espanol-republicano-en-argentina/>> o el estudio, para otros países latinoamericanos, de Manuel Aznar Soler y José-Ramón López García, *El exilio teatral republicano de 1939 en Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay*, Renacimiento, Sevilla, 2022.

⁵ Para un estudio de la modernización vanguardista de los discursos ideológicos y estéticos del teatro del exilio, véase *Género y exilio teatral republicano: entre la tradición y la vanguardia*, de María

con el cambio de los paradigmas de género acorde con el creciente protagonismo de las mujeres en la esfera pública, abordando cuestiones como la maternidad y la conyugalidad, desde visiones progresistas presentes, en numerosas ocasiones, desde el teatro dirigido al público infantil o juvenil (recuérdese el *Teatro para niños* de Elena Fortún, la serie de *Pinocho* de Donato y Bartolozzi o la transgresora *Pinocho y la Infantina Blancaflor*, de Alejandro Casona).

3.2.1. Algunos nombres

3.2.1.1. *Max Aub*

Max Aub (1903-1972), exiliado en México, contribuyó de igual modo a la labor de la dramaturgia infantil y juvenil en el exilio. Aunque solo escribió *Fábula del bosque* (1937) como teatro eminentemente infantil («pieza para ser representada por los niños de una colonia escolar») y lo hizo con anterioridad al exilio, durante la guerra civil española, en México dirigió varios grupos de teatro juvenil, como el grupo escénico de la Unión de Jóvenes Patriotas Españolas (UJPE) al que puso por nombre El Bu (posible reminiscencia del grupo teatral fundado en su juventud en Valencia, El Búho) y con quien representó el *Retablo de las maravillas* de Cervantes. Acerca de la trascendencia de este tipo de actividades a cargo de grupos teatrales juveniles, Max Aub declara en su discurso de presentación:

Donde haya españoles habrá teatro, y teatro popular. Porque el teatro español vivió del pueblo y murió cuando el pueblo no pudo imprimir –o sentir impreso en él– sus gustos, sus maneras, sus sueños⁶.

De las representaciones a cargo de compañías teatrales juveniles, Aub elogiaba el sencillo regocijo con que público e intérpretes vivían y participaban de esta creación, como demuestran las palabras dedicadas a la representación por un grupo de alumnos de *El nuevo servidor*, pieza de los hermanos Álvarez Quintero: «todos participan, por una razón u otra, de la alegría que desencadenan los actores (...) Ese es teatro de verdad.

Francisca Vilches-de Frutos, Pilar Nieva-de la Paz, José Ramón López García y Manuel Aznar Soler, Amsterdam, Brill, 2014.

⁶ Aznar Soler, M. (2006): «*San Juan*, de Max Aub: una tragedia abierta de su Teatro Mayor», en Aub, Max, *San Juan [Tragedia]*, Sevilla, Renacimiento, p. 14, *apud* Muñoz Cáliz y Sotomayor Sáez, *op. cit.*, p. 121

Pequeño, cojo, manco, pobre, hasta tartamudo, imposible de representar ante un público profesional; pero teatro de verdad, teatro de adentro»⁷.

Francisco Ayala en “Max Aub, novelista de la paz y de la guerra” (1984) escribe: “Diría yo que de todos los exiliados españoles fue el más exiliado, el escritor que ha hecho de España, de la guerra civil y del exilio mismo, asunto principal y casi único de su creación literaria” (*apud* Muñoz Cáliz, 2010: 89).

El teatro de Max Aub en la España de Franco fue prácticamente desconocido por el público español, siendo eminentemente compañías universitarias y aficionadas las que se interesaron e intentaron representar sus obras: el contraste –afirma Aznar Soler– «entre esta torrencial escritura escénica y la parquedad e índole «aficionada» de sus estrenos minoritarios creó a partir de entonces una profunda frustración en el dramaturgo» (*apud* Muñoz Cáliz, 2010: 93), que lo llevó a considerarse a sí mismo «un autor malogrado»⁸. Su literatura dramática no había podido gozar de vida escénica, de comunicación viva y directa ante espectadores teatrales⁹. Por el contrario, la realidad evidenciaba que su obra dramática había sido condenada a permanecer en el nicho del libro, como un «teatro en el fantasma del papel»¹⁰. Hubo de esperar hasta la década de los sesenta, años del desarrollismo franquista, para ver publicados sus dos primeros textos teatrales: *Narciso* y *Espejo de avaricia*, seguidos por la publicación, en 1964, de *San Juan*.

3.2.1.2. Rafael Alberti

⁷ Meyer, E. (ed.) (2007): *Los tiempos mexicanos de Max Aub. Legado periodístico 1943-1972*, Madrid, Fondo de Cultura Económica / Fundación Max Aub, *apud* Muñoz Cáliz y Sotomayor Sáez, *op. cit.*, p. 123

⁸ Max Aub, «Segundo aparte» de *Morir por cerrar los ojos* (México, 1966) *apud* Aznar Soler, 2003: 193.

⁹ «Mi teatro no ha tenido suerte. En España, al principio, era demasiado de «vanguardia». Luego, el de mayor envergadura, no interesó en México porque, en general, necesitaba muchos actores; sin contar que yo no era ni nacional ni extranjero –lo que, ¡ay!, cuenta».

(...)

Acabó en tinta, prensado en estantes, con la cabeza llena de polvo; en un nicho, al fin y al cabo. Me perdí salir a saludar al fin de la obra. Lo siento.

Y ya». (Max Aub, «Advertencia» a *Los muertos*. México, Joaquín Mortiz, *Obras Incompletas de Max Aub*, 1971, pp. 9-10, *apud* Aznar Soler, 2003: 197).

¹⁰ «¿Cómo habla el que es mudo? Por señas; así os hablo por garabatos y llega a vosotros, una vez más, este mi teatro en el fantasma del papel» (Max Aub, «Aparte» a la primera edición de *Morir por cerrar los ojos*, México, Ediciones Tezontle, 1994, p. 7, *apud* Aznar Soler, 2003: 192).

José Monleón, en *Tiempo y teatro de Rafael Alberti* (1990), recoge las siguientes palabras del autor:

Yo he escrito teatro con una gran ilusión. Pero he tenido la mala suerte, por la situación histórica, que se haya estrenado con mucho retraso. A mí me tocó estar treinta y nueve años fuera de España y, por desgracia, en un país, la Argentina, donde, a poco de llegar y estrenar *El adefesio*, ya no pude volver a hacerlo, porque los regímenes surgidos de los golpes militares clasificaban a la gente y cuantos estábamos allí como exiliados españoles éramos inevitablemente tenidos por rojos, con todo lo que ello suponía (...) De manera que yo nunca he trabajado con una gran libertad. (*apud* Muñoz Cáliz, 2010: 147).

Su destacada significación política (su compromiso con la causa republicana durante la guerra civil y su posterior militancia comunista en el exilio) estará muy ligada a sus problemas con la censura. En 1933 había publicado *Consignas*, un primer libro de poemas revolucionarios; en 1935 publicó *13 bandas y 48 estrellas*, contra el imperialismo estadounidense; en 1936, fue nombrado secretario de la Alianza de Intelectuales Antifascistas. Codirigió, junto con Teresa León, la revista *Octubre*, simpatizante con la causa republicana, y *El mono azul*. Escribió “obras de urgencia” para las Guerrillas del Teatro, como *Los salvadores de España* y *Radio Sevilla*, en la que se burlaba de las jactanciosas charlas radiofónicas del general Queipo de Llano. Todo ello, como señala Vicente Llorens, le valió que viniera a ser «como el poeta oficial del Partido Comunista»¹¹.

3.2.1.3. Pedro Salinas

El integrante de la generación poética del 27 defiende su concepción acerca del teatro en *Aprecio y defensa del lenguaje*, discurso pronunciado con ocasión de la cuadragésima colación de grados de la Universidad de Puerto Rico, celebrada el día 24 de mayo de 1944:

Recoge el teatro en un solo haz todas las fuerzas expresivas del lenguaje, es su apoteosis. Obra a modo de mágico espejo que se alza frente a las gentes para que en él observen su mismo idioma, las mismas palabras que hablan pero magnificadas, traspuestas a un nivel de encendimiento y de belleza.

¹¹ “Rafael Alberti, poeta social: historia y mito”, *Aspectos sociales de la literatura española*, Madrid, Castalia, pp. 199-214, *apud* Muñoz Cáliz, 2010: 148.

Pedro Salinas comenzó a escribir teatro tan solo unos meses antes del comienzo de la guerra civil, y retomaría la producción teatral ya en el destierro, alrededor de 1943. Experimentó en Puerto Rico unos primeros años especialmente fructíferos, como atestigua una carta del poeta a Guillermo de Torre: «¿No sabe V. que ahora, en plena quincuagena, estoy pasado un espléndido sarampión dramático? Al venir aquí traía un drama en tres actos y dos comedias en un acto. Aquí he escrito otro drama de la misma extensión, y siete piececitas cortas, en un acto». (*apud* Muñoz Cáliz, 2010: 29).

Se ha dicho que la necesidad de Salinas de escribir teatro está muy ligada su condición de exiliado y a la voluntad de recrear el habla de su país. Se encuentran ecos de la nostalgia del poeta exiliado en *La Estratosfera* o *La Fuente del Arcángel*, por medio de cuya expresión el autor busca, en palabras de Enric Bou, «recrear arnichescamente un mundo desaparecido» (*apud* Muñoz Cáliz, 2010: 31).

3.2.2. *Teatro infantil y juvenil*

3.2.2.1. *Alejandro Casona*

Alejandro Casona es sin duda el dramaturgo español de mayor éxito y repercusión de cuantos hubieron de exiliarse a consecuencia del golpe de Estado fascista de 1936. Casona pasó la mayor parte de sus años de exilio en Buenos Aires, aunque cuatro de sus cinco obras para niños las estrenó en México entre 1937 y 1938, alcanzando una elevada repercusión en la historia del teatro infantil mexicano.

«¡No quiero casarme, nodriza! ¿Por qué me obligan? Ya he tenido la varicela, el garrotillo, la escarlatina... ¡Y ahora el matrimonio!» (*Pinocho y la Infantina Blancaflor (Farsa infantil en cinco estampas)*, estrenada el 10 de agosto de 1937 en el Teatro Arbeu de la capital mexicana).

Compartía Casona esa convicción sobre la clave infable del lector infantil sobre la sustancia poética nombrada por Lorca, tal como ponen de manifiesto sus palabras acerca del alto concepto sobre la literatura infantil, en un prólogo para el también popular dramaturgo Herminio Almendros (1962):

Pocas aventuras tan arriesgadas para un escritor como esta de escribir «un libro para niños», tarea erizada de dificultades entre las cuales acaso la mayor sea precisamente su aparente facilidad. Generalmente los que caen en esta tentación parten del frívolo error de suponer que un libro infantil

no es otra cosa que una versión breve, simplificada y con moraleja, de cualquier libro adulto; error que a su vez deriva de otro menos grave y extendido como es el de suponer que un niño no es más que un adulto en miniatura, un hombre de formato reducido (...)

Apresurémonos a izar bandera de alerta sobre ese primer escollo. El niño tiene también su lenguaje propio, hecho con las mismas palabras que el nuestro, pero transportado a otra escala de tonos, gestos, medidas y valores. En consecuencia, escribir para el niño exige ante todo conocer el secreto íntimo de ese lenguaje, saber encontrar en cada momento la palabra precisa, la frase fresca y natural, el acento sugestivo o la imagen plástica capaz de despertar con la más ceñida limpieza su interés, su emoción, su gozo, su siempre latente sentido de la belleza. Todo un arte al cual se llega más bien por una magia inefable que por una disciplina de sabiduría.

3.2.2.2. *Magda Donato y Salvador Bartolozzi*

La actriz Magda Donato y su compañero, Salvador Bartolozzi, director y escenógrafo, tuvieron una presencia clave en el exilio teatral mexicano. La pareja codirigió el Teatro Pinocho, fundamental para el desarrollo del teatro infantil en México, escribiendo obras como *Pinocho en el país de los cuentos* o *Las aventuras de Cucuruchito y Pinocho*. La renovación de su teatro infantil, que acusaba la influencia de Ramón Gómez de la Serna y escapaba del retrato paternalista del niño como espectador, defendía

Frente a un teatro adoctrinador y moralista (...) fino humorismo, basado en la ironía, lo inverosímil, al absurdo, el anacronismo y la distorsión, acorde con los planteamientos renovadores y vanguardistas del humor de la llamada «otra generación del 27». (*apud* Muñoz Cáliz y Sáez Sotomayor, *op. cit.*, pp. 62-63).

3.2.2.3. *Concha Méndez*

La obra dramática de Concha Méndez, conocida por pertenecer al grupo literario de las Sinsombrero, también contribuyó a la producción teatral infantil, con obras como *Teatro de la fantasía. La caña y el tabaco. Alegoría antillana* (1942), que no ignora la tragedia del exilio como telón de fondo, a pesar de dirigirse a un público joven:

La historia de amor entre el Café y el Tabaco simboliza la necesidad de dejar atrás el pasado y nacer a una nueva vida, una constante en la producción literaria del exilio (*apud* Muñoz Cáliz y Sáez Sotomayor, *op. cit.*, p. 108).

3.2.2.4. *Elena Fortún*

Sobre Elena Fortún, pseudónimo de María de la Encarnación Gertrudis Jacoba Aragoneses y de Urquijo, escribe Carmen Martín Gaité: «siempre está rompiendo una lanza a favor de la lógica de los niños y ridiculizando a quienes, a base de argumentos de autoridad, levantan un muro espeso y sin ventanas para que se cuele la mirada poética del ojo infantil»¹².

Elena Fortún quiso en su *Teatro para niños* (1936) interpelar directamente al público infantil, con una marcada intención de erigir al niño como protagonista de sus piezas teatrales. En ellas, el niño es el centro: así lo justifica el aspecto formal de las obras, el decorado, el vestuario... la intención de fondo es clara: convertir al niño en protagonista, fomentar su autonomía y desligarlo del adulto, de modo que no se convierta en una sombra de este. Para ello, tiene en cuenta propuestas de vestuario que pueden encontrar o incluso elaborar ellos mismos de manera sencilla:

Algunas [de las doce comedias] podréis hacerlas en casa las tardes en que la lluvia y el frío no permitan salir, y sin auxilio de mayores, con algunas telas por fondo, los muebles de vuestro cuarto, los vestidos viejos de mamá y algunos recortes graciosos de papel de seda¹³.

3.2.2.5. Eduardo Blanco Amor

Nacido en Orense y exiliado en Argentina, fundó y dirigió en Buenos Aires el Teatro Popular Galego, estrenando en sus últimos años obras como *Farsas para títeres* (1973) y *Teatro para a xente* (1975)

Una de sus obras infantiles, *Angélica en el umbral del cielo*, subtitulada como *Farsa apacible*, estrenada en 1943, muestra la influencia de la farsa expresionista europea, pero no desde el sentido trágico del hombre y su vida, sino como «fantasías sentimentales que transmiten un encendido y esperanzado canto al amor»¹⁴.

3.2.2.6. Antoniorrobes

¹² Martín Gaité, Carmen (2004): «Pesquisa tardía sobre Elena Fortún», en: Elena Fortún, *Celia lo que dice*, Madrid, Alianza Editorial (1992), pp. 9-50.

¹³ Fortún 2013: 9, en Molina-Angulo y Selfa Sastre (2019: “El teatro femenino de preguerra en España: Elena Fortún y su *Teatro para niños* (1936)”, *Revista de Literatura*, vol. LXXXI, núm. 161, pp. 153-175.

¹⁴ Villalaín, 2015, *apud* Muñoz-Cáliz y Sotomayor, *op. cit.*, p. 374.

Antoniorrobes es reconocido por su narrativa humorística y por sus obras dirigidas al público infantil. En el exilio mexicano, colaboró en las revistas *Pinocho*, *Buen Humor* y *Gente Menuda*, y fundó *El perro, el ratón y el gato* (1930). Representó una fuerte concepción ética, defensa acérrima de la paz y el diálogo y fe en la bondad innata humana:

El personaje enemigo debe llevar siempre un poco de bondad en la punta de la lanza, y no rematarse su figura jamás con veneno. Jamás demos la posibilidad de un hombre malo; irremediamente malo. Ni humillemos nunca a ningún personaje. Ese espectáculo no debe aprenderlo un niño. Ni las humillaciones, ni las muertes. Y menos, los asesinatos; ni como castigos. (...) Yo digo la verdad: a mis malos... hasta trato de disculparlos alguna vez. (...) Tal vez disculpo para enseñar a disculpar: tal vez porque todo es disculpable, ciertamente¹⁵.

También cultivó un «teatro desde las ondas», pues radió una cincuentena de comedias infantiles, de las cuales seis fueron representadas. Su *Teatro de Chapulín*, subtítulo *Juguetes radiofónicos para niños* se halla compuesto por *Las zapatillas del payaso*, *Un jumento en el palacio del rey*, *La salvación del gato*, *Don Nubarrón monta el globo*, *El rey se olvida de la corona* y *El leopardo salva a la niña*.

3.4. Pertinencia del teatro juvenil en Secundaria: adolescencia y teatro

A la hora de conceptualizar la literatura infantil y juvenil, hasta fechas muy recientes ha sido común encontrarla relegada a situaciones marginales en los estudios literarios, siendo considerada una “literatura menor” en cuanto a sus aportaciones estéticas y en cuanto a la cosmovisión que en ella se percibe, unida a una cierta infravaloración de las capacidades intelectuales del niño. Harold Bloom apunta (*apud* Muñoz Cáliz y Sotomayor Sáez¹⁶, 2021: 27): «no acepto la categoría de “literatura para niños”, que hará un siglo poseía alguna utilidad y distinción, pero que ahora es más bien una máscara para la stupidización que está destruyendo nuestra cultura literaria»¹⁷. Por el contrario, el investigador cubano Ramón Luis Herrera (*Íb.*) afirma que «la poesía para niños es tan digna de investigación como su similar genérica para los adultos, porque

¹⁵ Antoniorrobes (Antonio Robles Soler) (1930), «El cuento infantil», Madrid, CIAP, *apud* Muñoz-Cáliz y Sotomayor, *op. cit.*, pp. 88-89.

¹⁶ *La literatura infantil y juvenil del exilio republicano de 1939*, Sevilla, Biblioteca del Exilio, Renacimiento

¹⁷ *Relatos y poemas para niños extremadamente inteligentes de todas las edades*, Barcelona, Anagrama.

ella es muy legítima expresión de la literatura, prestigiada por excelentes poetas, y subestimarla es un inculto prejuicio»¹⁸.

No obstante, desde principios del siglo XX, los descubrimientos y avances científicos sobre la psique infantil y la necesidad de renovar la pedagogía en sociedades cada vez más industrializadas han venido sometiendo a revisión la imagen de la infancia y su significación en la existencia del individuo, de manera que el lector infantil va a recibir un nuevo estatus como receptor, además de ser reconducido por los autores hacia una nueva situación de lector privilegiado, genuino, incontaminado. Recordemos, a este respecto, las palabras de Lorca en una de sus conferencias (1928):

En este tipo de canción, el niño reconoce al personaje y, según su experiencia visual, que siempre es más de lo que suponemos, perfila su figura. Está obligado a ser un espectador y un creador al mismo tiempo, ¡y qué creador maravilloso! Un creador que posee un sentido poético de primer orden. No tenemos más que estudiar sus primeros juegos, antes de que se turbe de inteligencia, para observar qué belleza planetaria los anima, qué simplicidad perfecta y qué misteriosas relaciones descubren entre cosas y objetos que Minerva no podrá nunca descifrar. Con un botón, un carrete de hilo, una pluma y los cinco dedos de su mano construye el niño un mundo difícil cruzado de resonancias inéditas que cantan y se entrecrocán de turbadora manera, con alegría que no ha de ser analizada. Mucho más de lo que pensamos comprende el niño. Está dentro de un mundo poético inaccesible, donde ni la retórica, ni la alcahueta imaginación, ni la fantasía tienen entrada; planicie con los centros nerviosos al aire, de horror y belleza aguda, donde un caballo blanquísimo, mitad de níquel, mitad de humo, cae herido de repente con un enjambre de abejas clavadas de furiosa manera sobre sus ojos. Muy lejos de nosotros, el niño posee íntegra la fe creadora y no tiene aún la semilla de la razón destructora. Es inocente, por lo tanto sabio, y desde luego, comprende, mejor que nosotros, la clave inefable de la sustancia poética¹⁹.

En este contexto, la literatura infantil y juvenil escrita en el exilio no puede ser sino la expresión del desconcierto, el desarraigo o la melancolía, dado que la labor de los escritores exiliados se debate entre la guerra recién perdida, la patria dejada atrás, la nueva cultura que les acoge y que no es la suya, etc.

Así, la infancia y la juventud en el imaginario del exilio constituye una isotopía con dos variantes en la temática de la literatura infantil de los exiliados republicanos:

¹⁸ “Apuntes para una teoría de la poesía infantil”, *Revista de Literatura*, vol. LXXIX, n. 158, pp. 345-363.

¹⁹ “Aclaración de por qué canto”, de la conferencia *Las nanas infantiles*. Disponible en línea <<https://www.cervantesvirtual.com/portales/assitej/cita/>> .

por un lado, como símbolo de esperanza y deseo de cambio para las generaciones posteriores; por otro, como un modo de rescatar lo verdaderamente valioso del pasado, esto es, seleccionar aquello que ha de ser protegido del olvido. Claudio Guillén acuña el término «contra-exilio» para referirse a la búsqueda de esos puntos de anclaje, a la necesidad de volver la mirada hacia lo universal y trascendente, en busca de un universalismo integrador que permitiera a los exiliados ir más allá de su experiencia personal y encontrar referentes con los que reintegrarse en su nuevo entorno cultural. A este respecto, resultan clarificadoras las palabras de Alejandro Casona a su regreso a España:

Cuando llegué a América me encontré con un problema: ¿Podía plantear, en una sociedad que apenas conocía, una dramaturgia de las contingencias? ¡No! Hube de apoyarme en lo que es permanente y universal en el hombre. (Monleón, 1964 *apud* Muñoz-Cáliz y Sotomayor Sáez, 2021: 35).

Luis Matilla, por su parte, señala diversos problemas a la hora de delimitar la especificidad del teatro infantil y juvenil, retomando las palabras de Alfonso Sastre: «La puerilidad es el peor enemigo del teatro para niños». Entre ellos, se encuentra el riesgo de anacronismo en representaciones infantiles, cayendo en la mojigatería y paternalismo:

Nuestros pequeños están entrando a saco en contenidos audiovisuales que hace unos años tan solo eran frecuentados por los adultos. A través de las pantallas (...) contemplan lo que ocurre en el mundo y se empapan de las pasiones adultas, de las vulgares diatribas de los políticos y de las horribles guerras que impone el Imperio a nuestros gobernantes cómplices. Nuestros «tiernos» niños asimilan más de lo que podemos imaginar (...) acceden a los múltiples conflictos latentes en la sociedad actual: la separación de los padres, la intolerancia, la miseria, el autoritarismo, la destrucción del medio ambiente, los conflictos bélicos, el hambre, las drogas, la incidencia en los adolescentes de la anorexia y la bulimia²⁰.

²⁰ “Teatro para niños. Reflexiones de un autor”, *Las Puertas del Drama*, n.º 14, pp. 4-10, 2003.

Por tanto, cobra importancia la labor de abordar estos temas no desde el desasosiego, sino aportando nuevos caminos divergentes desde los que contemplar nuestra sociedad²¹.

En el contexto de las aulas de Secundaria, por su parte, la situación es tanto más sensible a un proceso de creación y expresión artística como el teatro: el adolescente se halla expuesto a una serie de constricciones físicas, psicológicas y sociales, y ante el reto de desarrollar una nueva identidad y superar lentamente determinados procesos de duelo, tales como la pérdida de la corporalidad e identidad infantiles y la desidentificación respecto de los padres.

Al transitar estos procesos, el adolescente puede llegar a sentirse identificado con las pasiones fuertes, experimentar deseos corporales, ausencia de autocontrol, rebeldía ante imposiciones del exterior, exaltación de las ideas, manifestaciones violentas ante desacuerdos, culto a la diversión, competitividad, etc. Por ello, la creación de espacios y grupos entre pares son necesarios para proporcionar a los adolescentes un sentido de pertenencia, de protección y respeto, como un espacio de seguridad donde desarrollarse en armonía en esta complicada etapa vital.

Más concretamente, el teatro, desde la Antigüedad, ha constituido un aliciente fundamental para la catarsis, expresión y socialización humana. Complementado por actividades, juegos o estrategias más allá de lo artístico, puede llegar a convertirse en una herramienta lúdica de integración grupal. La aplicación de estas prácticas en el trabajo con adolescentes puede llevar a un conocimiento más profundo de sus expectativas, sus pensamientos y sus acciones, así como a ahondar en su introspección e incentivar su extroversión. Para ello, es fundamental presentar propuestas didácticas abiertas a la realidad de los estudiantes y al contexto del grupo, teniendo en cuenta sus particularidades y preferencias y su potencial dinamización. Así, una motivación significativa con la que trabajar debería incluir estímulos verosímiles en la vida del estudiantado, tales como situaciones experimentadas en las propias vivencias del grupo, situaciones de la vida cotidiana referidas en la temática del adolescente, temáticas

²¹ De lo contrario —señala Carlos Laredo—, «Tantas veces se somete al niño a la burbuja protectora del adulto, que el contenido se rellena de consignas de conducta transmitidas a través de imperativos categóricos repetidos» («La mirada exiliada de los niños», *Las Puertas del Drama*, n.º 14, p. 19, 2003).

próximas a los intereses y expectativas de los mismos (temas musicales, obras literarias o plásticas, etc).

El teatro constituyó durante siglos la principal forma de expresión del ser humano. Desde la antigüedad el hombre ha intentado imitar la realidad por medio de un conjunto de acciones que se llevaban a cabo bajo la forma de rituales mágicos (auténticas ceremonias dramáticas destinadas a rendir culto a los dioses). Con el transcurso del tiempo, en la civilización griega, estos rituales mágicos evolucionaron y se fueron transformando en lo que hoy entendemos como teatro.

Actualmente, la enseñanza teatral adquirió un gran prestigio. Son numerosas las instituciones que organizan talleres, conferencias y cursos de actuación; así como también las universidades que incluyen dentro de sus currículos licenciaturas teatrales. Este tipo de enseñanza gira en torno a dos concepciones diferentes del teatro: el teatro concebido como medio de expresión artística o el teatro como terapia. Muchas personas asisten a estos cursos y licenciaturas para satisfacer una vocación artística o simplemente para buscar una alternativa terapéutica para disminuir el estrés, superar problemas de personalidad, timidez, miedos, etc.

Por ello, la enseñanza teatral en la adolescencia y en la etapa de la Educación Secundaria puede, más allá de los consabidos fines artísticos, ofrecer múltiples beneficios, como el refuerzo de vínculos intra e interpersonales, el acompañamiento en la evolución y construcción del pensamiento creativo, autónomo y crítico, el desarrollo de la conciencia estética y sensibilización en cuanto a los distintos lenguajes artísticos y los referentes culturales de cada contexto, el desarrollo de la competencia comunicativa, prosódica y performativa, etc.

Fuera de toda constricción infantil, el teatro de títeres, como arte milenario y con características especiales según países y regiones (sombras y *bunraku* en los países asiáticos, títeres de guante y nuevas tendencias en Latinoamérica y Europa, teatro litúrgico y de rituales en África), Concha de la Casa, directora del Centro de Documentación del Arte de los Títeres de Bilbao, defiende la conveniencia de revitalizar este teatro: 1) como forma de elevar el universo de la marioneta dentro del mundo de las artes escénicas y la cultura en general; 2) Como modo de facilitar el encuentro entre profesionales creadores y el conocimiento de los últimos trabajos y tendencias nacionales e internacionales, y 3) como manera de potenciar el teatro como herramienta de unión en una sociedad cambiante e individualista, y de acercar y contrastar diferentes cultural y formas de trabajo en el teatro de marionetas.

Por su parte, la disciplina teatral en Educación Secundaria puede resultar clave para el desarrollo del alumnado adolescente, que transita un periodo conflictivo, caracterizado por la indiferencia, la desidentificación y, en ocasiones, por la soledad. El teatro ayuda a mejorar la comunicación interpersonal y artística, al tiempo que refuerza la autoestima y la seguridad del alumnado adolescente. Esta disciplina puede resultar de gran ayuda a la hora de rescatar ciertas habilidades o competencias que han quedado relegadas en muchos aspectos del ámbito educativo, como la comunicación y expresión de emociones o las habilidades interpersonales, de modo que el ejercicio teatral se plantea como un espacio extracurricular y abierto a nuevas posibilidades, fuera del marco de las enseñanzas regladas. Además del refuerzo de la autoestima y el sentimiento de seguridad, superando la timidez y los miedos, el teatro fomenta el autoconocimiento y la autopercepción, trabaja la autoconciencia y la responsabilidad emocional, facilita la liberación de estresores, mejora la capacidad de atención y constancia, desarrolla la empatía, la comprensión y la comunicación verbal y corporal, la psicomotricidad y la capacidad de expresión, potencia la creatividad, estimula la creación y mejora las habilidades en el trabajo cooperativo y la socialización. Un estudio reciente²², con una muestra de 53 estudiantes de entre 12 y 20 años, ha analizado las opiniones de los adolescentes sobre los beneficios que para ellos supone participar en experiencias teatrales. El estudio arrojó conclusiones beneficiosas sobre el desarrollo psicológico de los jóvenes, que apuntaban que dichas prácticas promovían habilidades personales, ofrecían una oportunidad para explorar y expresar sentimientos con mayor facilidad que en su grupo de iguales cotidiano, posibilitaban nuevas relaciones de amistad, incrementaban las habilidades comunicativas y proporcionaban recursos a la hora de desenvolverse en otros ámbitos vitales. También les ayudaba a conformar su identidad y a mejorar su autoestima, a desarrollar destrezas para entender y empatizar con los demás, y les hacía posible evadirse de las situaciones negativas de un modo no conflictivo, sino amable con el mundo.

²² Motos-Teruel, T. (2017): “Hacer teatro: beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XLVII, n.º 3 y 4, pp. 219-248.

4. INVESTIGACIÓN Y PUESTA EN PRÁCTICA

4.1. Hipótesis

Creímos oportuno aprovechar el periodo del Prácticum II, entre otros propósitos, para tener la oportunidad de realizar con el alumnado una somera indagación sobre el teatro español del exilio republicano, en primer lugar, con el objetivo primordial de salvaguardar el tratamiento de una temática muy frecuentemente relegada u olvidada en las aulas; en segundo lugar, para experimentar el efecto provocado entre los estudiantes por parte de textos dramáticos relativamente alejados del tradicional canon escolar, si bien se pretendió no renunciar a planteamientos y temas atractivos para ellos (la dignidad, la soledad, el humor, la verdad y las apariencias, la represión moral, el feminismo, etc.). Nos planteamos, en definitiva, actualizar la atención tradicionalmente dedicada al teatro en las aulas de Secundaria (máxime, si se trata de teatro del exilio), por medio de una metodología dinámica que pretendiera transformar la consideración general del alumnado hacia el género dramático y, tal vez, descubrir al docente una potencial herramienta didáctica para ejercitar la educación literaria y la dimensión social de la literatura promulgadas por el currículo.

4.2. Objetivos didácticos

- Dar a conocer autores y títulos de la dramaturgia exiliada española entre el alumnado de Secundaria.
- Elaborar un corpus de textos atractivo y cuya temática no resulte ajena al alumnado adolescente.
- Aproximar a los estudiantes al arte teatral como medio de expresión y familiarizarles con los principios de la actuación y la declamación.
- Explorar el valor didáctico del género teatral como herramienta potenciadora de la educación literaria en Secundaria.
- Conocer las percepciones del alumnado en cuanto a su experiencia teatral y su valoración de los fragmentos trabajados.

4.3. Selección y contextualización de obras

A continuación, se presentan los ocho fragmentos escogidos para llevar a cabo la actividad en el aula. La mayoría son fragmentos de obras de teatro breve (piezas en un acto), y corresponden a autores y autoras exiliados en México (Max Aub), Argentina (Alejandro Casona, Elena Fortún y Rafael Alberti) y Puerto Rico (Pedro Salinas). Los presenté al alumnado con la aclaración de que no era necesario ningún conocimiento previo acerca de la literatura del exilio, incidiendo en que solo hacía falta leerlos con los sentidos, intentando prestar el mayor grado de atención a la sensación que les despertasen, y los acompañé de un breve párrafo explicativo para ayudarles a contextualizar la obra. Los ocho textos escogidos fueron fragmentos de las siguientes obras:

- *Noche de guerra en el Museo del Prado (Aguafuerte en un acto y un prólogo)*, (Rafael Alberti, 1936). Escogí esta obra por presentar una alegoría trasladada en el tiempo, estableciendo un paralelismo entre la rebelión contra el ejército francés en 1808 y la resistencia de Madrid en 1936. Quise comenzar la actividad con este fragmento por presentar la temática de tono más beligerante, para intentar centrar la atención del alumnado en el reflejo de un momento histórico trágico por medio de una de las obras más comprometidas políticamente.

- *De algún tiempo a esta parte* (Max Aub, 1936). Escogí esta obra, emitida en un monólogo de un solo personaje, Emma, para transitar hacia otro plano más intimista del teatro, tratando de cubrir toda la realidad de intereses que el alumnado podía presentar. No obstante, esta también es una obra de matiz trágico, pues el soliloquio de Emma narra los lamentos por perder a su hijo y su esposo, represaliados.

- *La vuelta: 1947* (Max Aub, 1956). Escogí este fragmento, más dinámico, por ser en forma de diálogo entre dos personajes femeninos, por ser quizá más visual y tratar uno de los grandes temas del exilio: el extrañamiento al regreso al hogar, retratando el «doble exilio» que aconteció a muchos desterrados a su vuelta a España.

- *Los santos* (Pedro Salinas, 1946). Escogí este fragmento por ser, en mi opinión, uno de los más enternecedores e impactantes. Busqué también incorporar personajes

cotidianos, hombres inocentes, que pudieran sensibilizar a los alumnos y con los cuales se pudieran identificar.

- *La Fuente del Arcángel* (Pedro Salinas, 1946). Incluí este fragmento por ser, en primer lugar, el primero que incluía un marcado componente satírico-burlesco, que podía incitar a risa a los estudiantes, y, en segundo lugar, por tratar uno de los temas más presentes en la literatura española, directa o tangencialmente: la pugna entre la verdad y las apariencias, salvaguardadas por la represión moral y sexual ejercida por las personalidades más retrógradas.

- *Fablilla del secreto bien guardado* (Alejandro Casona, 1967). Escogí un fragmento de esta farsa, de las cinco que componen el *Retablo jovial*, por ser de las más representativas y conectar con los tópicos y ambientes del teatro del Siglo de Oro español y las fablillas moralizantes del siglo XVIII. En un ambiente rural y emulando la jácara, aunque con componente misógino, consideré la incorporación de este fragmento por ser una pieza en un tono distendido y puramente teatral.

- *La hormiguita* (Elena Fortún, 1936). Escogí este fragmento por pertenecer a una obra específicamente infantil (incluida en su *Teatro para niños*, 1936), que quizá pudiera generar una consideración tierna por parte de los alumnos, por tratarse de una obra protagonizada por animales, en un matiz desenfadado y en tono de cancioncillas. No obstante, lo primordial era trasladar el matiz feminista encarnado por la hormiguita de esta obra, que cuenta casi con un centenar de años

- *Pinocho y la Infantina Blancaflor* (Alejandro Casona, 1940). Por último, quise incluir este fragmento por completar el conjunto de textos con dos obras destinadas al público infantil y juvenil, con el fin de aportar una visión amplia, dentro de las restricciones de tiempo y espacio, sobre la producción dramática del exilio. El objetivo fundamental fue prestar atención, en todo momento, a temas pioneros en su reivindicación y actualizados en nuestra época, como la determinación y singularidad de los personajes femeninos, por ejemplo, en la conversación de la Infantina y la Nodriz, que ofrece una satírica caricatura sobre el matrimonio.

FRAGMENTO N.º 1

MANCO.– En esta barricada se ríe todo el mundo. Que se vaya el que lllore. Aquí no estamos para eso, sino para pelear y morir, si es preciso, pero con la risa en la boca. (*Arrecia el cañoneo. A una indicación del MANCO, todos suben a la barricada, ayudando al CIEGO a entrar en ella*). ¡Tirad, tirad, cobardes! ¡Somos los mismos del 2 de mayo! ¡Los acuchillados y pateados de la Puerta del Sol! ¡Los resucitados de la Casa de Campo y las orillas del Manzanares! ¡Más vais a llorar luego que nosotros reímos ahora!

CIEGO.– (*En lo más alto de la barricada, rompiendo a cantar con la guitarra, coreado por todos*).

¡Madrid, qué bien resistes

los bombardeos!

¡De las bombas se ríen

los madrileños!

(*Ríen todos hasta alcanzar el agudo más alto. Después, silencio, quedando la barricada en penumbra*).

–*Noche de guerra en el Museo del Prado (aguafuerte en un prólogo y un acto)*,
Rafael Alberti (1956)

En este «aguafuerte», las salas del Museo aparecen desnudas –los cuadros han sido trasladados a los sótanos para evitar su destrucción por los bombardeos– y los personajes dramáticos son, en realidad, figuras de algunos cuadros (el arcángel San Gabriel de Fra Angélico; Venus, Adonis y Marte de Tiziano; el *enano* Don Sebastián de Morra, de Velázquez, y muchos personajes de los cuadros, dibujos y aguafuertes de Goya, como el *rey* del *Disparate n.º 2*, «Locura del miedo»). La acción tiene una estructura abierta: es una sucesión de *sketches* –cada uno correspondiente a un determinado cuadro– con el eje o núcleo central de un coro goyesco. Este coro levanta una barricada popular contra un invasor, estableciéndose un paralelismo entre la rebelión contra el ejército francés en 1808 y la resistencia de Madrid de 1936. La acción se cierra con el juicio y condena a la horca de María Luisa y de Manuel Godoy por el coro popular.

FRAGMENTO N.º 2

EMMA.– (...) Te das cuenta, ¿no?, soy yo la que te dice esto: doña Remilgos. Cuando vinieron por ti, creo que no era capaz de desearlo. He crecido luego, poco a poco, como una ola. Por eso no quiero que me consuele nadie, nadie. ¿Y quién me consolaría? Si miramos bien las cosas, nuestro hijo ha muerto en una cárcel de los rojos y tú fusilado por sus enemigos. ¡Tú, fusilado! ¿Te das cuenta? ¡Tú! Dan ganas de reír. Tú, fabricante de artículos de celuloide. Tú, fusilado por razones de política, por delirios de raza; tú, mi marido, que jamás había votado. «Eso no me interesa. Pídele a Dios que el negocio siga adelante, y déjate de historias que no han sido hechas para nosotros». «No hagas a nadie lo que no quisieras que te hicieran»: ese era tu lema. ¡Cómo te aprobaba yo! Cómo te defendía cuando el primo Horowitz quiso convencerte de que ellos eran una plaga del mundo. ¡Y cómo aseguraba yo que todos los políticos eran unos *viva-la-virgen*, que el mundo estaría mucho mejor sin política! A veces me pregunto si esa actitud nuestra, la mía sobre todo, no fue la causa de que Samuel se dejara embarcar tan fácilmente en aquel juego sucio... Otras veces pienso que si nuestros padres no hubiesen cambiado de religión... Perdóname, hablo y hablo sola y ya no sé lo que me digo. Rezo cada noche tres padrenuestros y tres salves por vuestras almas.

–*De algún tiempo a esta parte*, Max Aub (1956)

De algún tiempo a esta parte pertenece a *Tres monólogos y uno solo verdadero*, junto a otras dos obras: *Discurso de la Plaza de la Concordia* y *Monólogo del Papa*. Emma, la protagonista, ha perdido a su esposo en el campo de concentración de Dachau (Alemania), fusilado, y también a su hijo Samuel en la guerra civil de España – represaliado, al parecer, por colaborar con los fascistas–. Desde su soledad, Emma –una mujer de familia judía, muy acomodada, hoy convertida en mujer de la limpieza– trata de comprender en su soliloquio lo que ha ocurrido en su vida.

FRAGMENTO N.º 3

NIEVES.– Todas nos hemos acordado mucho de usted.

ISABEL.– No tanto como yo de vosotras. ¿De veras os acordabais de mí?

NIEVES.– ¡Ya lo creo!

ISABEL.– ¿Es que la nueva maestra?...

NIEVES.– Cuatro hubo desde que usted... se marchó.

ISABEL.– Tanto da una como otra.

NIEVES.– ¡Qué va! A las peques, que no la conocieron, siempre les estamos hablando de usted. ¡Nos contaba unos cuentos tan bonitos!...

ISABEL.– Los cuentos no varían.

NIEVES.– Pero las cosas sí. Antes la gente estaba alegre. Se divertían. Ahora todos andan callados. No va usted a reconocer Peñafiel.

ISABEL.– La escuela, ¿ya no es la escuela?

NIEVES.– Sí.

ISABEL.– Los pinos habrán crecido.

NIEVES.– Bastante.

ISABEL.– ¿Te acuerdas cuando los plantamos?

NIEVES.– Cantando. Entonces cantábamos otras canciones.

ISABEL.– ¿Tan distinto es ahora?

NIEVES.– ¿Lo duda usted?

ISABEL.– No. ¿Y qué cuentan por el pueblo?

NIEVES.– ¿De qué?

ISABEL.– De todo...

NIEVES.– (*Inquieta, en voz baja*). ¡Chist, chist!...

ISABEL.– No nos oye nadie.

NIEVES.– (*Mirando a PACA*). No se sabe nunca.

ISABEL.– (*Sonriendo*). Me parece que voy a añorar la cárcel. Por lo menos allí podía una hablar de lo que le daba la gana. (*Llaman a la puerta*). No quiero ver a nadie.

–*La vuelta: 1947*, Max Aub (1956)

Esta obra pertenece al volumen *Las vueltas* (1956), que incluye también *La vuelta: 1960* y *La vuelta: 1964*. Aunque son tres historias independientes, todas ellas muestran un hilo conductor común: el problemático retorno de la cárcel, en las dos primeras, y del exilio, en la tercera. *La vuelta: 1947* nos presenta a Isabel, maestra –y luchadora por una nueva pedagogía– durante los años de la República, que en 1947 sale de la cárcel – donde ha estado desde 1939– y el ambiente que encuentra en su casa y en su pueblo es

irreconocible, desolador, lamentablemente marcado todavía por el dolor, la represión y la autocensura.

FRAGMENTO N.º 4

OROZCO.– ¿Y usted por qué está aquí?

SEVERIO.– ¡Pues ahí verás! Yo no me había metido con nadie, y en el pueblo nadie me quería mal. Los fascistas me dejaron en paz la primera semana, pero luego un día me mandan presentarme en la Comandancia. Voy y allí un jefe gordo de esos de Falange me dice, así como te lo cuento: «Hay rojos que no se merecen ni siquiera que los fusilen. Tenemos que hacer un escarmiento. ¡Que mueran con vilipendio en la horca! Tú te encargas de levantarme una horca en la plaza en 24 horas. Sé que eres buen carpintero. Si no tienes oficiales ni aprendices que te ayuden yo te asignaré cuatro hombres, o los que hagan falta. Mañana a estas horas entregada, eh». ¡Y yo qué iba a hacer! Le pedí a los soldados... Busqué el material y empezamos aquella noche... A lo primero yo trabajaba como en cualquier faena, ná más que hacerlo bien, sin pensar. Después de tó... era un tablado... como el de la música. Pero allá a la madrugada nos echamos a dormir un rato. Ellos se durmieron como troncos... pero yo no podía pegar el ojo... Y es que empecé a ver claro, pa qué era tó aquello... Toavía no estaba alza el palo y ya veía yo colgando a Desiderio, a Juan el del Majuelo, a don Facundo, el notario nuevo... a tós los que habían echado mano... el primer día... Y yo estaba clava que te clava, cepilla que te cepilla, pá luego... Vamos que no pude más... Me levanté muy paso, me fui a casa, cogí un hatillo, y me fui para el Pinar del Conde; en el camino unos de motocicleta me cogieron... No sé cómo lo llaman a eso... los jueces. Tú lo oíste.

OROZCO.– Sí, desertión del servicio civil ante el enemigo... ¡Qué canallas!

SEVERIO.– Y no fue ná de política, ni de ideas, sabes. Es que toda mi vida me la pasé sin hacer daño a nadie, y nadie me lo hizo a mí. Ya es muy tarde pa empezar... Vale más irse así, con las manos limpias... Aunque se vaya uno un poco antes...

–*Los santos*, Pedro Salinas (1946)

La acción de *Los santos* transcurre en los sótanos de una iglesia, en un pueblo castellano, durante la guerra civil. A los sótanos son conducidos cinco condenados a muerte, acusados de «rojos» o de colaborar con los «rojos». Son personas inocentes del pueblo, que no han hecho daño a nadie, entre los que se encuentra Severio, el carpintero. Entre los objetos en escena, hay en el sótano cuatro tallas religiosas de madera policromada (los «santos»), que representan a la Soledad, la Magdalena, San Francisco y San José y que los hombres de la iglesia han puesto a salvo para proteger de los bombardeos. Al final, cuando se llama a los condenados para su ejecución, las

cuatro esculturas cobran vida y van a ocupar en lugar de estos para su fusilamiento. Así, se proyecta en un plano simbólico la noción de sacrificio, de entrega al Otro, reflejando su importancia decisiva para la salvación. Este drama existencialista es también una impugnación de la guerra civil y de los “valores” de quienes la ganaron.

FRAGMENTO N.º 5

DECOROSA.– ¿Y qué es lo que viste?

GUMERSINDA.– Pues, hija mía, lo que no tenía yo visto en Alcorada, ni creí que se vería nunca en Alcorada, ni se figurarían tus padres, ni los míos, que podía ocurrir jamás en Alcorada. Dos novios que llegan, cogidos de la mano (eso ya me dio mala espina), se sientan en la grada, ahí enfrentito, ahí mismo, y poco a poco, como el que no quiere la cosa, se van acercando, acercando... hasta no poder estar ya más juntos, de juntos..., y por fin, ¡pásmate, Decorosa de mi alma!, se dan un beso. Ahí, en plena plaza, delante de todo el mundo que podía haberlos visto, aunque claro, a esa hora no había nadie... ¡Indecentes, impúdicos!

DECOROSA.– Pero... ¿se besaron?

GUMERSINDA.– ¡Vaya si se besaron! Como tú lo oyes.

DECOROSA.– ¿Pero besarse, lo que se llama besarse?

GUMERSINDA.– Con todas sus letras, sí señora.

DECOROSA.– Un beso de veras...

GUMERSINDA.– Tan de veras que a mí se me comían las ganas de salir a darles dos bofetadas bien dadas...

DECOROSA.– ¿Pero dices que un beso...? ¿Los dos al mismo tiempo?

GUMERSINDA.– Al mismitísimo tiempo, hija. No se retrasó ninguno...

DECOROSA.– Jesús mío... ¡Nada, como si se hubieran puesto de acuerdo!

GUMERSINDA.– ¡Ya lo creo que se pusieron!

DECOROSA.– ¿Y fue..., vamos..., repaso me da el preguntarlo..., en la boca?

GUMERSINDA.– Sí, hija mía, en la boca de él y en la boca de ella..., en las dos, y sin chispa de ruido...

DECOROSA.– ¡Qué afrenta, qué bochorno, para Alcorada! ¡Cuándo se ha visto eso! Para mí, que no serían del pueblo... Anda por ahí tanto trajinante, titiriteros y... republicanos...

GUMERSINDA.– No me tires de la lengua, Decorosa. Dios nos manda no ser chismosos. Lo vi muy bien. Tan del pueblo como tú y como yo y como el agua de la fuente, y como la fuente, y como el mismísimo Arcángel...

DECOROSA.– ¡Ay, pueblo mío, quién te conoce! Claro..., los excesos del libertinaje... Lo dijo Fabián en el púlpito... ¡Un beso de puertas afuera..., a la luz de la luna! Y a veinte varas de la iglesia...

GUMERSINDA.– Tú comprenderás mi cargo de conciencia. ¿Qué hago yo ahora con las niñas? Esmérese usted por educarlas a lo cristiano, sin leer las revistas de Madrid, sin haber ido al teatro más que dos sábados blancos, y ahora aquí, en el pueblo de sus mayores, donde nos creíamos que no llegaban los vicios de las grandes urbes, no podrán asomarse al cierro de su casa sin exponerse a ver una indecencia...

DECOROSA.– ¿No has pensado en mudarlas de habitación?

GUMERSINDA.– ¿Y qué razón les doy para el cambio, Decorosa? Ellas están contentísimas en estos cuartos: son los más frescos. (...) No, Decorosa, no. Las niñas son una cosa, lo más urgente a que atender, claro. Pero el foco de corrupción está ahí, ahí mismo. (*Señalando a la ventana*). Yo me tengo mi idea: no voy a tocar a las niñas, es a la fuente.

DECOROSA.– ¡Ave María! Pero no querrás de la dismantelen... ¡La Fuente del Arcángel...!

(...)

GUMERSINDA.– (*A JUANILLO*). Bueno, hombre, bueno. Siéntate. Pues ya te habrá dicho el señorito Sergio lo que pasa con la fuentecita, ¿no?

JUANILLO.– Sí que me lo ha dicho, doña Gumersinda.

GUMERSINDA.– ¿Y a ti te parece bien eso?

JUANILLO.– Quítese usted allá... Una vergüenza... pa tós..., pa el pueblo... y pa los sinvergüenzas esos que se atreven...

GUMERSINDA.– Ya sé que tú has sido siempre un hombre de bien, y muy recto...

JUANILLO.– Yo... lo que me enseñaron..., na más...

GUMERSINDA.– Entonces, el Ayuntamiento está dispuesto... Don Sergio... te habrá dicho...

JUANILLO.– (*Dando vueltas al sombrero*). Pos misté, doña Gumersinda, yo no me sé explicá como ustedes los señores con letra..., pero esto es complica... Er municipá se retira del servicio a las siete. Poné un sereno... especiá pa er caso ese..., vamos, un sereno pa los besos..., se presta a mucha murmuración. Vamos, lo que quió decí es que sería llamá la atención y...

GUMERSINDA.– Tienes razón, hijo, tienes razón. No hay que señalar con el dedo al león del pecado, a la gente...

JUANILLO.– Y luego... los disgustos que traería... ¡Que si Fulano le mira a uno mal porque a su niña la cogieron..., que si Perengano viene a protestar porque su sobrino..., qué sé yo! Hoy día tó er mundo protesta... doña Gumersinda. Y la toman con uno... Además, con eso que anda por ahí de la libertad... Yo no sé a punto fijo qué é eso de la libertad. Pero me paese mal...

GUMERSINDA.– Claro, hijo, claro. Por eso mi idea es más sencilla, más práctica. Y de lucimiento para ti, como alcalde. Nos presentamos una comisión de señoras a pedirte que la Santa Imagen del Arcángel San Miguel se traslade a la iglesia y con ese motivo se hacen reformas en la fuente. Se pone una pila nueva de cemento, se quita el templete, vamos, se moderniza. Y se le añaden dos caños más, para satisfacción del público.

JUANILLO.– Misté, doña Gumersinda, con tó respeto..., esa idea é mu güena... ¡sí, señor! Pero yo en el Ayuntamiento tengo una política... y hasta ahora no me pué ir mejó...

GUMERSINDA.– ¿Cuál, Juanillo, cuál?

JUANILLO.– Po hasé lo meno posible...

–*La fuente del Arcángel*, Pedro Salinas (1946)

La fuente del Arcángel se desarrolla en un pueblo andaluz con una superstición: se dice que el Arcángel San Miguel que hay en la fuente de la plaza protege a los enamorados, les da buena suerte; estos, muy acaramelados, son frecuentes allí por las noches. El padre Fabián, erudito del pueblo, ha descubierto que debajo de los pegotes de yeso, la coraza y el casco de la estatua del Arcángel, es encuentra en realidad una antigua imagen, en mármol, de Eros, dios griego del amor. Frente a Eros se yergue la españolísima figura de doña Gumersinda, adalid de una moral sexual represiva. Doña Gumersinda, que tiene a su cuidado a dos sobrinas adolescentes, Estefanía y Claribel, quiere que desaparezca la escultura del Arcángel, a fin de que las sobrinas no puedan ver desde el balcón a los enamorados y sentir, por contagio, la tentación. Pero llega tarde. Eros es más fuerte y rapta a Claribel una noche, dejando abandonados el casco y la coraza. Doña Gumersinda señala a su enemigo: «es el de siempre».

FRAGMENTO N.º 6

BRUNO.– Vamos, hijo, suéltalo de una vez. ¿Qué te ocurrió esta mañana?

JUANELO.– Me levanté al rayar el alba, como siempre, y me fui a cavar la viña. Serían las cinco...

BRUNO.– Por tu alma, rapaz, ahórrame esas cinco horas. ¿Qué pasó a las diez?

JUANELO.– Sonando estaban en el reloj de la iglesia cuando, de repente, siento que la azada tropieza en una cosa dura ¿Una piedra? ¡Sí, sí, piedra...! Otro golpe, y veo una cosa que relumbra. ¿Un vidrio? ¡Sí, sí, vidrio...! Miro y remiro, me agacho, escarbo, toco, vuelvo a mirar... ¡Dios de Dios! ¡Creí que me caía redondo allí mismo! Que no puede ser, que sí puede ser... ¡Y era, padre! ¡Era!

BRUNO.– ¿Era?

JUANELO.– ¡Era!

BRUNO.– Pero, ¿qué era, maldito?

JUANELO.– ¡Un tesoro! ¡Un cofre lleno de alhajas y monedas de oro!

BRUNO.– ¡Bendito San Antón! ¿De modo que te cae una fortuna del cielo y piensas colgarte de un árbol?

JUANELO.– En el primer momento, no. Sólo me vi como me quisiera: una casa propia con barandales al río, la mesa grande con manteles y convidados, y un caballo con borlas encarnadas para la feria de San Gandolfo. Pero pronto se acabaron mis glorias y empezaron las cavilaciones.

BRUNO.– En eso no andas descaminado, que fortuna encontrada pierde secreto; y dinero en casa pobre y amor en ojos mozos, pronto se dan a entender.

JUANELO.– A eso iba yo. Si la cosa queda entre nosotros, ahí me las den todas: pero ¿qué va a ser de mí cuando lo sepa todo el mundo?

BRUNO.– ¿Y por qué tiene que saberlo todo el mundo? ¿Te vio alguien con el cofre?

JUANELO.– Nadie.

BRUNO.– ¿Entonces...?

JUANELO.– ¿Soy yo acaso el único detrás de mi puerta? Demasiado conoce usted a mi mujer: ¡larga de lengua como la sombra de un pino por la tarde! Saberlo ella y saberlo el pueblo entero, todo es uno y lo mismo.

BRUNO.– Por esta vez callará. Dile que es cosa de vida o muerte.

JUANELO.– Como si dijera misa. Secreto en su boca, agua en una cesta.

BRUNO.– Ruégale de rodillas.

JUANELO.– Se reirá de pie.

BRUNO.– Cósele la boca.

JUANELO.– Lo contará por señas.

BRUNO.– ¡Pégale!

JUANELO.– ¡Es más fuerte que yo!

BRUNO.– Pues si no puedes con tu mujer, no hay más que una solución: la primera que debiste pensar. No se lo digas a ella tampoco.

JUANELO.– ¿Y las narices?

BRUNO.– ¿Qué narices?

JUANELO.– ¡Se lo huele desde lejos! Sólo una vez la engañé en mi vida, con la panadera... ¡Y no hice más que volver a casa y por el olor me sacó la torta!

BRUNO.– Entierra el cofre en el sótano.

JUANELO.– Tiene ojos de zahorí.

BRUNO.– ¡Arráncale los ojos!

JUANELO.– ¡Tiene una vela en cada dedo!

BRUNO.– ¡Mátala de una vez!

JUANELO.– ¡Ésa es de las que vuelven! No hay salvación, padre: una sogá y un árbol..., una sogá y un árbol...

–*Fablilla del secreto bien guardado*, Alejandro Casona (1967)

Fablilla del secreto bien guardado pertenece al *Retablo jovial* (1967), compuesto por cinco farsas en un acto. En el ambiente rural del siglo XVIII, Juanelo cuenta la historia de cuando encontró un tesoro en el bosque, y también del problema que le ocasiona el hecho de que Leonela, su mujer, en su delirio de grandeza, lo pueda pregonar a los cuatro vientos. Sin embargo, a Juanelo se le ocurrirá un plan para proteger el tesoro que su mujer sí sabrá mantener en secreto.

FRAGMENTO N.º 7

HORMIGUITA.– Vivamos ya felices (*Abrazándole*).

sin hacer ningún ruido,
como buenos esposos
que cumplen lo ofrecido.

Yo me voy al mercado
a comprar los avíos,
y traer alcachofas,
lechugas y chorizo.

Y entre tanto tú cuidas
que no pare el hervido
de la olla, y la espumas
con el largo cacillo,
no con la cucharita
porque habría peligro
que te cayeras dentro
al quemarte el hocico.

No te olvides de hacerlo
lo mismo que lo he dicho.

RATONCITO.– (*Enfadado*). Lo que tú has olvidado
es que soy el marido
y que mando en la casa
y mando en el cocido...

HORMIGUITA.– Pero yo entiendo de esto
y por eso te digo

que si caes en la olla
te cocerás de fijo.

–*La hormiguita*, Elena Fortún

La hormiguita es una breve comedia infantil de Elena Fortún, exiliada en Buenos Aires. Está protagonizada por animales (la *Hormiguita*, el *Grillo*, el *Gallo*, el *Perro*, el *Ratoncito Pérez* y el *Señor Sapito*). La *Hormiguita*, muy presumida, encuentra una moneda de plata mientras barre su casa, con la que decide comprarse un lazo de colores. Después, van desfilando pretendientes que quieren casarse con ella: el *Grillo*, el *Gallo* y el *Perro*, pero ninguno le convence. Finalmente, el *Señor Sapito* casará a la *Hormiguita* con el *Ratoncito Pérez*. En este diálogo la *Hormiguita* advierte al *Ratoncito* de que vigile la olla del cocido, mientras ella va al mercado, y, aunque el *Ratoncito* asegura «ser el que manda», el desenlace mostrará lo contrario...

FRAGMENTO N° 8

INFANTINA.– ¿Tú conoces el matrimonio, nodriza?

NODRIZA.– Poco. Lo conocí una vez, pero ya apenas me acuerdo.

INFANTINA.– ¿Por qué?

NODRIZA.– Porque a la semana de casarnos mi marido tuvo que marchar a la guerra... y tuvimos la desgracia de que era la Guerra de los Treinta Años. Todavía lo estoy esperando.

INFANTINA.– ¿Era guapo tu marido?

NODRIZA.– De perfil, sí. El pobre era un poco tuerto.

INFANTINA.– ¿Era bueno contigo?

NODRIZA.– Cuando no se emborrachaba era un encanto.

INFANTINA.– ¿Te pegó alguna vez?

NODRIZA.– Muy poco. No tuvimos tiempo.

–*Pinocho y la Infantina Blancaflor*, Alejandro Casona (1940)

Pinocho y la Infantina Blancaflor es una de las obras de teatro infantil más conocidas de Alejandro Casona. Es una farsa en dos actos, divididos en cinco cuadros, cuyo protagonista es el famoso muñeco de madera de pino, aunque, verdaderamente, esta es la única deuda de la obra con el cuento original italiano, dado que en esta farsa el argumento, los conflictos e incidencias son enteramente nuevos. Es una pieza que sobresale dentro del repertorio de literatura dramática para niños, por su calidad literaria y su enfoque optimista y risueño. En el fragmento, Blancaflor, princesa que acaba de cumplir 15 años, se lamenta temerosa ante la obligación de contraer un matrimonio impuesto, que ella ve como una enfermedad infantil más («¡No quiero casarme, nodriza! ¿Por qué me obligan? Ya he tenido la varicela, el garrotillo, la escarlatina... ¡Y ahora el matrimonio!»). En contraposición, las palabras de la Nodriza, pobre y experimentada, completan la satírica caricatura sobre el matrimonio.

4.4. Puesta en práctica

4.4.1. Trabajo en el aula

Como se ha comentado anteriormente, la actividad planteada en este trabajo fue llevada a cabo con dos grupos, 4.º B de ESO y 1.º de Bachillerato (itinerario de Ciencias), en el IES Santiago Hernández, de Zaragoza. Emplé una sesión de cincuenta minutos con cada uno de los grupos, que se planteó de la siguiente manera: en primer lugar, me presenté como alumna en prácticas del Máster y di a conocer el objetivo de mi trabajo, puesto que, aunque había entrado anteriormente en estas aulas, no había tenido oportunidad de realizar ninguna actividad con estos grupos. Proyecté en la pizarra digital del aula un documento PDF con los ocho fragmentos escogidos, tal como se han reproducido anteriormente, que transferí al ordenador del aula desde una memoria USB con los materiales preparados.

Esta breve preparación del ejercicio, que no llevó más de cinco minutos, prosiguió con la dramatización conjunta de los fragmentos proyectados. Al presentar cada uno de los textos, procuré facilitar una breve presentación para contextualizar la obra, y familiarizar a los estudiantes con el texto al que se enfrentaban; así, el reparto de papeles siguió un criterio, en principio, de voluntariedad; si algún papel quedaba

desierto, se repartía, o bien al azar, o bien con la ayuda de la profesora del grupo, o bien atendiendo a otros criterios, como la coincidencia del nombre de algunos personajes con el de algún alumno o alumna. Yo me ocupé de leer las acotaciones, para dinamizar el recitado lo máximo posible. Este ejercicio llevó unos veinticinco minutos con ambos grupos, con lo que consumimos algo más de la mitad de la sesión. Además, fue dando cada vez mejores resultados, puesto que el alumnado, conforme íbamos leyendo los textos y llegando a los de tono más humorístico, adquiría cada vez mayor solvencia, llegando incluso a imitar, de manera espontánea, las realizaciones de los personajes con un marcado toque andalucista o rural, como Severio, de *Los santos*, Juanillo, de *La Fuente del Arcángel*, o Juanelo, de la *Fablilla del secreto bien guardado*.

Por último, los últimos veinte minutos de trabajo en el aula se dedicaron a la realización de las encuestas: la primera, destinada a la investigación de la experiencia teatral del alumnado; la segunda, a la valoración de los fragmentos leídos. Para ello, los días anteriores generé un código QR con la ayuda *QR Code Generator*, una plataforma en línea gratuita para diseñar este tipo de combinaciones de barras y cuadros que actúan como módulo de almacenaje de información. Elaboré dos códigos distintos, a cada uno de los cuales enlacé la URL que dirigía digitalmente a las encuestas, alojadas en la plataforma *Google Forms*. Para acceder a ellas, el alumnado debía escanear los códigos, proyectados en la pizarra digital, por medio del lector óptico de sus teléfonos móviles, cuyo uso en clase fue permitido por el profesor para este propósito.

4.4.2. Encuestas

Ambas encuestas, de elaboración propia, se elaboraron digitalmente en la plataforma *Google Forms*, alojada en el servicio de *Google Drive*. Todas las preguntas se programaron para ser de respuesta anónima. La primera encuesta que se realizó fue destinada a conocer la experiencia teatral del alumnado, y contó con siete preguntas de respuesta cerrada, a elegir entre una de las opciones dadas, y dos de respuesta abierta, en las que podían responder con el nombre de alguna obra literaria del exilio que recordaran, y con el nombre de algún teatro o compañía teatral que conocieran en la ciudad de Zaragoza o en la Comunidad Autónoma de Aragón.

La segunda encuesta trataba acerca de la valoración sobre los fragmentos teatrales recién leídos en clase. Esta encuesta contó con cuatro preguntas de respuesta cerrada y

una pregunta final de respuesta abierta, en la que podían responder con el nombre del personaje con el que se hubieran identificado más, intentado explicar por qué.

4.4.3. Resultados

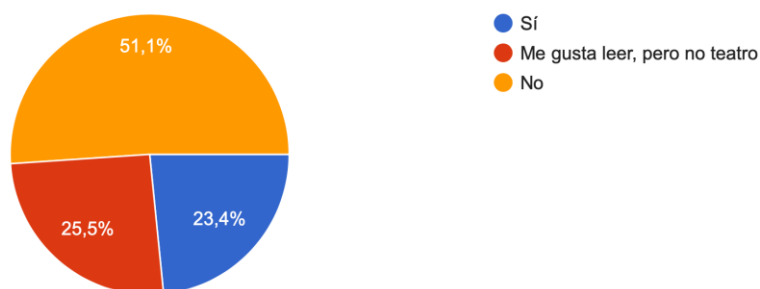
A continuación, reproducimos los gráficos generados y respuestas obtenidas tras la realización de las encuestas en ambos grupos. Con el objetivo de proporcionar la visión más representativa posible, aportamos la totalidad de los resultados, sin sesgar ningún dato ni opinión.

ENCUESTA N.º 1. ENCUESTA SOBRE MI EXPERIENCIA TEATRAL.

Pregunta n.º 1:

¿Te gusta leer teatro?

47 respuestas

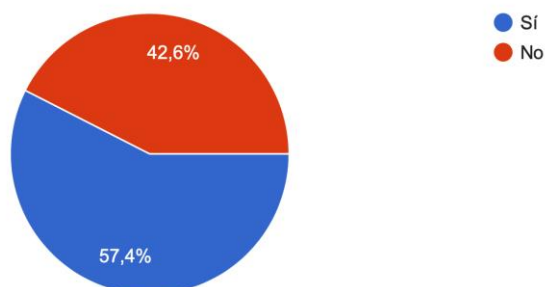


El sector de la respuesta "No" reúne un total de 24 respuestas; "Sí", 11 respuestas; "Me gusta leer, pero no teatro", 12 respuestas.

Pregunta n.º 2:

¿Conoces algo sobre teatro infantil y juvenil?

47 respuestas

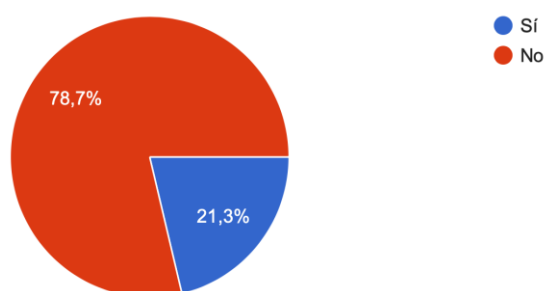


El sector de la respuesta “Sí” reúne un total de 27 respuestas; “No”, 20 respuestas.

Pregunta n.º 3:

¿Conoces algo sobre teatro del exilio?

47 respuestas

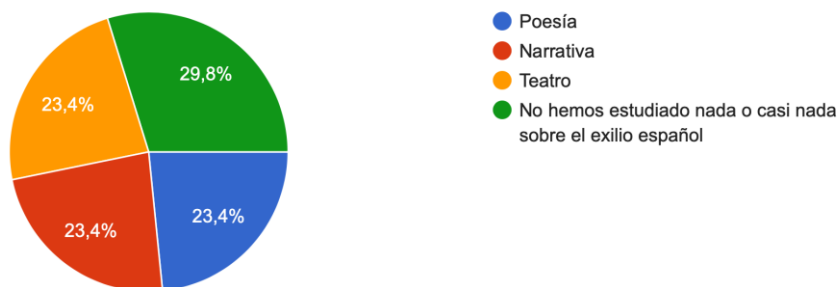


El sector de la respuesta “No” reúne 37 respuestas; “Sí”, 10 respuestas.

Pregunta n.º 4:

¿En qué género literario se ha centrado más tu enseñanza acerca de la literatura española del exilio?

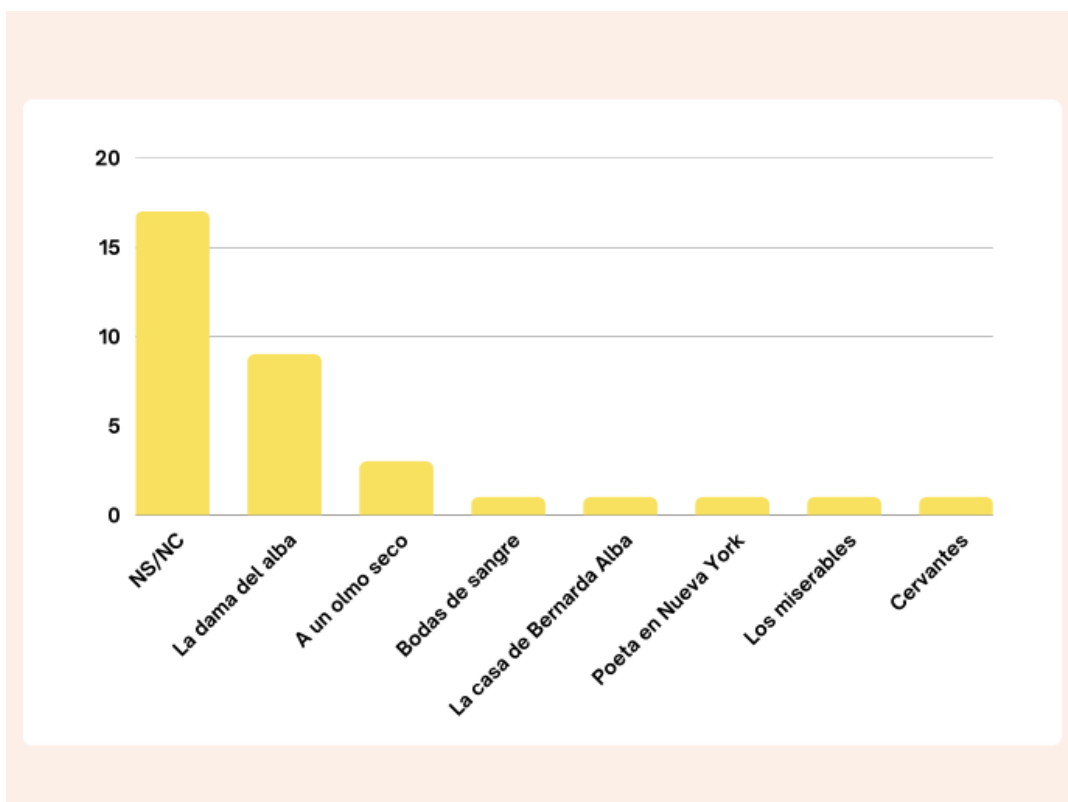
47 respuestas



El sector correspondiente a “No hemos estudiado nada o casi nada sobre el exilio español” reúne un total de 14 respuestas; “Poesía”, 11 respuestas; “Narrativa”, 11 respuestas, y “Teatro”, 11 respuestas.

Pregunta nº. 5:

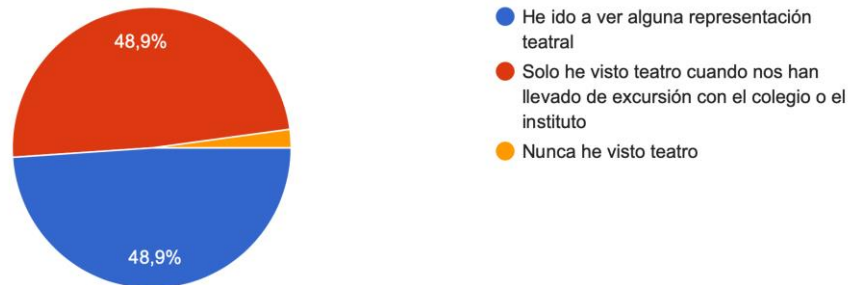
“En caso de que sí conozcas algo sobre literatura del exilio, ¿recuerdas el nombre de alguna obra?”



Pregunta n.º 6:

¿Cuál es tu experiencia con el teatro en vivo?

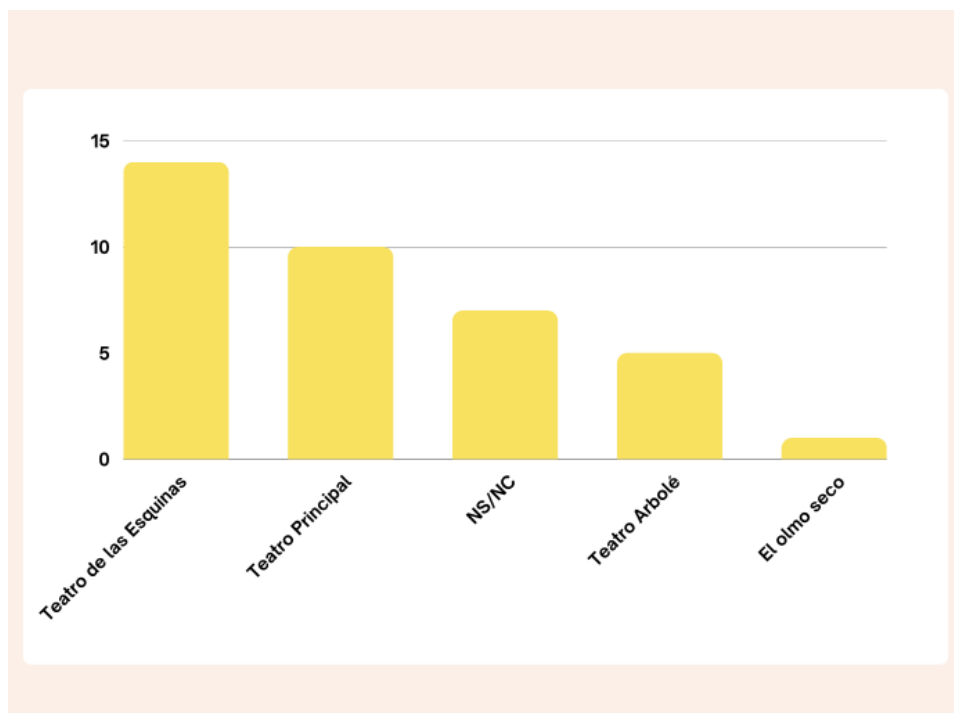
47 respuestas



El sector correspondiente a “He ido a ver alguna representación teatral” reúne un total de 23 respuestas; “Solo he visto teatro cuando nos han llevado de excursión con el colegio o el instituto”, 23 respuestas, y “Nunca he visto teatro”, a una respuesta.

Pregunta n.º 7:

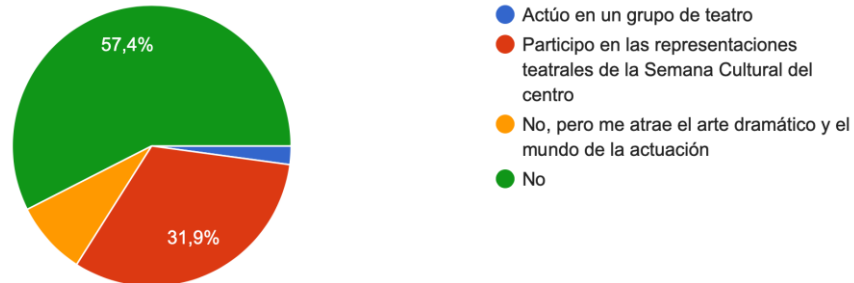
“En tu ciudad o Comunidad Autónoma, ¿conoces el nombre de algún teatro o de alguna compañía teatral?”



Pregunta n.º 8:

¿Realizas alguna actividad dramática en el centro o fuera de él?

47 respuestas

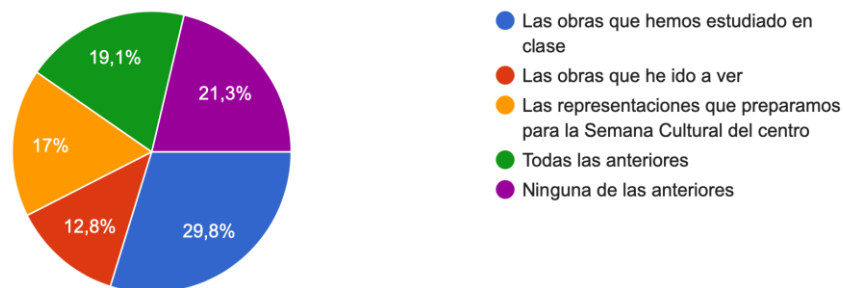


El sector correspondiente a “No” reúne un total de 27 respuestas; “Participo en las representaciones teatrales de la Semana Cultural del centro”, 15 respuestas; “No, pero me atrae el arte dramático y el mundo de la actuación”, 4 respuestas, y “Actúo en un grupo de teatro”, una respuesta.

Pregunta n.º 9:

¿Qué ha contribuido más a tu interés por el teatro?

47 respuestas



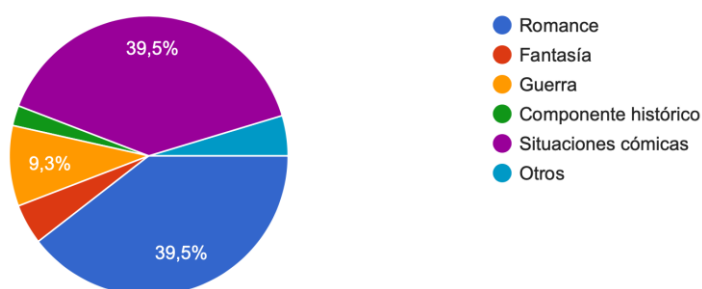
El sector correspondiente a “Las obras que hemos estudiado en clase” reúne un total de 14 respuestas; “Ninguna de las anteriores”, 10 respuestas; “Todas las anteriores”, 9 respuestas; “Las representaciones que preparamos para la semana cultural del centro”, 8 respuestas, y “Las obras que he ido a ver”, 6 respuestas.

ENCUESTA N.º 2. ENCUESTA SOBRE FRAGMENTOS TEATRALES.

Pregunta n.º 1:

Al margen de lo que te hayan podido parecer estos fragmentos, ¿qué dirías que tiene que tener una obra literaria para gustarte?

43 respuestas

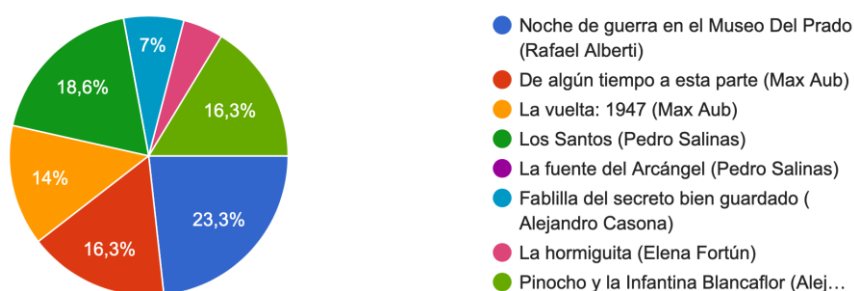


El sector correspondiente a “Situaciones cómicas” reúne un total de 17 respuestas; “Romance”, 17 respuestas; “Guerra”, 4 respuestas; “Otros”, 2 respuestas; “Fantasía”, 2 respuestas, y “Componente histórico”, una respuesta.

Pregunta n.º 2:

La literatura del exilio, en general, suele tener un marcado componente ideológico. ¿Cuál(es) de estos fragmentos te han parecido más comprometid...on el momento histórico que se vivía en España?

43 respuestas



El sector correspondiente a “Noche de guerra en el Museo del Prado” reúne un total de 10 respuestas; “Los santos”, 8 respuestas; “Pinocho y la Infantina Blancaflor”, 7 respuestas; “De algún tiempo a esta parte”, 7 respuestas; “La vuelta: 1947”, 6

respuestas; *“Fablilla del secreto bien guardado”*, 6 respuestas, y *“La hormiguita”*, 2 respuestas.

Pregunta n.º 3:

¿Y cuáles menos?

43 respuestas

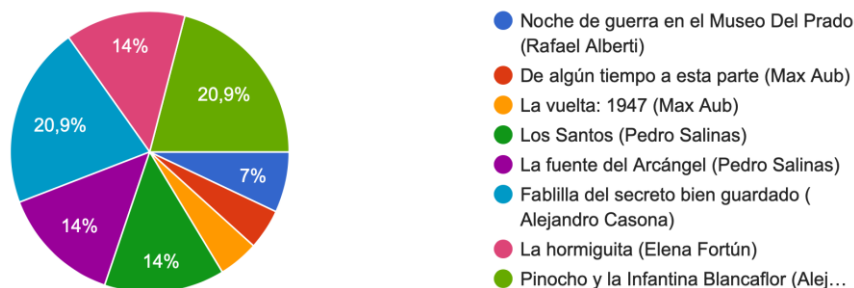


El sector correspondiente a *“La hormiguita”* reúne un total de 14 respuestas; *“Pinocho y la Infantina Blancaflor”*, 8 respuestas; *“La Fuente del Arcángel”*, 7 respuestas; *“Fablilla del secreto bien guardado”*, 4 respuestas; *“Noche de guerra en el Museo del Prado”*, 3 respuestas; *“De algún tiempo a esta parte”*, 3 respuestas; *“La vuelta: 1947”*, 3 respuestas, y *“Los santos”*, una respuesta.

Pregunta n.º 4:

Si tuvieras que preparar una representación en tu clase, ¿qué fragmento elegirías para dramatizar?

43 respuestas



El sector correspondiente a “*Fablilla del secreto bien guardado*” reúne un total de 9 respuestas; “*Pinocho y la Infantina Blancaflor*”, 9 respuestas; “*La hormiguita*”, 6 respuestas; “*La Fuente del Arcángel*”, 6 respuestas; “*Los santos*”, 6 respuestas; “*Noche de guerra en el Museo del Prado*”, 3 respuestas; “*De algún tiempo a esta parte*”, 2 respuestas, y “*La vuelta: 1947*”, 2 respuestas.

Pregunta n.º 5:

“¿Con qué personaje te has identificado más? ¿Por qué?”

Con ninguno


Con ninguno

Juanillo quer ombre tenía musho arte

El Ratoncito Pérez por ser duro

Ninguno

Hormiguita, porque expresaba muy bien todo

La  por ponerle en su lugar sobre algo en que ella es experta

Con Juanelo que es tonto

la infantina

Juanillo

De algún tiempo a esta parte (Max Aub)

Con la mujer que no se quiere casar

Juanelo

Con la vieja q comenta todo

Pinocho

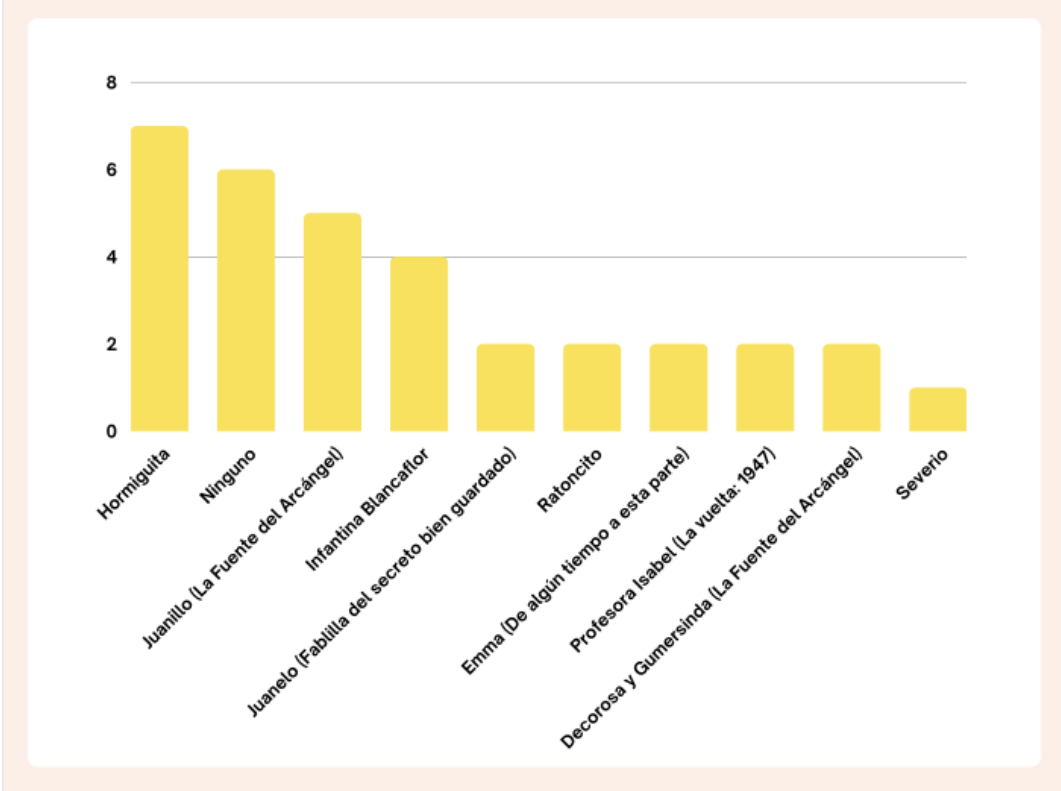
la hormiguita

Infantina

con la hormiguita

Enma
Con Juanillo porque el ayuntamiento no puede cambiar mucho.
con ninguno
la hormiguita, es independiente y se vale por sí sola sin necesitar a un hombre
Juanillo
Juanillo porque lo he leído y me ha gustado como habla, aunque hable mal, pero me gusta como personaje.
La profesora de La Vuelta
alejandro casona
No me he identificado con ninguno
Juanito
Ratoncito
En de algun tiempo a esta parte de Max Aub la figura de la profesora me identifica porque siento que tendría las mismas sensaciones que la profesora a mi vuelta a una sociedad que tras 8 años sigue siendo tan retrograda *en la primera pregunta suelo disfrutar de obras con accion pero en general disfruto de obras de todo tipo.
Pinocho
Hormiga
La hormiguita
Con el que crea las horcas porque no quiero que maten a amigos y queridos míos
La infantina por no se quiere casar
la mujer del tio que se encuentra el tesoro en la Fabilla del secreto bien guardado porque es una maruja con mala leche
Con Decorosa porque estaba muy interesada en el cotilleo del pueblo y me ha parecido divertido
No lo sé
juanito

De esta gran variedad de respuestas, se puede obtener un gráfico basado en las respuestas más frecuentes a partir de los resultados obtenidos:



5. Conclusiones

Tras haber examinado la presencia del teatro en la legislación de la materia de Lengua Castellana y Literatura vigente en Aragón, y haber sometido a prueba el conocimiento, interés y reflexiones del alumnado a partir del proyecto llevado a cabo en las aulas, podemos establecer las siguientes conclusiones:

- El género teatral cuenta con una escasa presencia en el currículo aragonés de Lengua Castellana y Literatura, y resultan insuficientes las orientaciones pedagógicas y metodológicas que este propone acerca de este género.
- El o la docente debe procurar incorporar una estrategia pedagógica lo suficientemente atractiva para aproximar el teatro de manera efectiva a sus estudiantes.
- El teatro, en particular, y la literatura española del exilio, en general, constituyen una perspectiva de innegable importancia para adquirir un conocimiento más completo y transversal del acontecimiento trágico y fratricida de la guerra civil. En ningún caso el tratamiento de este periodo puede limitarse a la asignatura de Historia de España, sino que debe enriquecerse de manera transversal con otras materias.
- Los estudiantes muestran, generalmente, una desafección «preventiva» por el teatro, puesto que parecen entenderlo en relación al estudio de obras canonizadas, pero demuestran otra predisposición al trabajar el teatro fuera del papel y contribuyendo en vivo al hecho teatral.
- Debe primar la concepción de que el teatro ha de levantarse del papel. El acercamiento al teatro entre el estudiantado de Secundaria debería realizarse de manera progresiva y desde los alicientes más estimulantes: dramatizaciones en el aula, programación de espectáculos en el centro, actividades en la biblioteca, asistencia a representaciones en los teatros de la ciudad, etc. Posteriormente, el alumnado contará con un bagaje lo suficientemente motivador para construir de manera autónoma su propio itinerario literario.
- El teatro breve constituye un género idóneo para aproximarse al género con fruición. El teatro infantil y juvenil, lejos de perspectivas idiotizantes e infantilizadoras,

familiariza de primera mano a los estudiantes y gana su simpatía con mayor presteza que muchas de las obras canonizadas.

6. Bibliografía

Amorós, P. y Paricio, P. (2000): *Títeres y titiriteros. El lenguaje de los títeres*, Jaca, Pirineum.

Aznar Soler, M. y Vilches-de Frutos, F. (2012): “La vigencia de los discursos teatrales del exilio: compromiso político y renovación de lenguajes expresivos”, *Anales de literatura española contemporánea*, vol. 37, n.º 2, pp. 303-306.

Ballesteros, P. (2014): “Child Soldier: ejemplo de cómo llevar las técnicas del teatro contemporáneo al aula de Secundaria”, *Didáctica. Lengua y Literatura*, n.º 26, pp. 57-79.

Doménech, R. (2006): *Teatro del exilio: obras en un acto*, Madrid, Biblioteca Temática RESAD, Espiral Teatro.

— (2014): “El teatro del exilio”, *Signa*, n.º 23, pp. 883-886.

Domínguez Martínez, S. (2010): “El teatro en Educación Infantil”, *Temas para la educación*, n.º 7, pp. 1-17.

García Padrino, J. (1995): “Antoniorrobes, el cazador de aleluyas”, *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, n.º 78, pp. 7-14.

Lapeña Gállego, C. (2015): “El género teatral en Secundaria: reflexión y propuesta”, Universidad de Zaragoza, Facultad de Educación, 63 pp.

Lázaro Sanz, E. (2022): “*La familia Coconeta* y *El armario de Elena*: dos micropiezas desconocidas de Max Aub”, *GEXEL*, n.º 26, pp. 94-118.

Matilla, L. *et al* (2003): “Teatro infantil y juvenil”, *Las Puertas del Drama*, n.º 14, pp. 3-48.

Molina-Angulo, R. y Selfa Sastre, M. (2019): “El teatro femenino de preguerra en España: Elena Fortún y su *Teatro para niños* (1936)”, *Revista de Literatura*, vol. LXXXI, n.º 161, pp. 153-175.

Motos-Teruel, T. (2017): “Hacer teatro: beneficios para el desarrollo positivo en adolescentes”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, vol. XLVII, n.º 3 y 4, pp. 219-248.

Muñoz Cáliz, B. (2010): *Censura y teatro del exilio. Incidencia de la censura en la obra de siete dramaturgos exiliados*, Murcia, Editum.

— y Sotomayor Sáez, M. V. (2022): *La literatura infantil y juvenil del exilio republicano de 1939*, Sevilla, Renacimiento.

Orazi, V. (2020): “La acotación como instrumento para construir la imagen del exilio en el teatro de Max Aub”, *Orillas*, n.º 9, pp. 513-526.

Rodríguez Richart, J. (1977): “En torno al teatro español del exilio”, *Boletín AEPE*, n.º 17, pp. 131-139.

Santos Sánchez, D. (2018): “El teatro del exilio en las aulas de Bachillerato: el tratamiento del tema de los refugiados a través de *San Juan* de Max Aub”, *Didáctica*, n.º 20, pp. 201-219.

Tejerina, I. (1994): “Análisis funcional, sintaxis y semántica de personajes en *Pinocho* y *Blancaflor* de Alejandro Casona”, *Letras de Deusto*, vol. 24, n.º 62, pp. 133-157.

— (2005): “Teatro y literatura infantil”, *Cuadernos de literatura infantil y juvenil*, n.º 89, pp. 18-29.

Trecca, S. (2020): “El exilio literario en las tablas (algunas consideraciones acerca de tres hitos en su puesta en escena contemporánea)”, *Orillas*, n.º 9, pp. 526-541.

Enlaces web

Santa María, M. T.: “Panorama de la dramaturgia española exiliada en México”, *Las Puertas del Drama*. Disponible en <<http://www.aat.es/elkioscotatral/las-puertas-del-drama/drama-52/panorama-de-la-dramaturgia-espanola-exiliada-en-mexico/>>.

Simón, P.: “Otros autores y escenarios en el teatro del exilio español republicano en Argentina”, *Las Puertas del Drama*. Disponible en

<<http://www.aat.es/elkioscoteatral/las-puertas-del-drama/drama-52/otros-autores-y-escenarios-en-el-teatro-del-exilio-espanol-republicano-en-argentina/>>.

Félix, V. y Villalba, D. (2012): “Teatro y adolescencia. Integración del adolescente a través del arte teatral”, *CODAJIC*. Disponible en <<http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Teatro%20y%20Adolescencia.pdf>>.