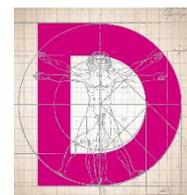


Digilec 3 (2016), pp. 51-68

Fecha de recepción: 02/10/2017

Fecha de aceptación: 06/11/2017

DOI: <https://doi.org/10.17979/digilec.2017.4.0.3082>



e-ISSN: 2386-6691

EL TEATRO COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA EN EL AULA DE SECUNDARIA: EL TEMA BÉLICO A TRAVÉS DE PIC-NIC, DE FERNANDO ARRABAL

THEATRE AS DIDACTIC TOOL IN SECONDARY EDUCATION: WAR THROUGH PIC-NIC, BY FERNANDO ARRABAL

Diego SANTOS SÁNCHEZ*
Universidad de Alcalá

Resumen

El presente artículo plantea las ventajas del teatro, en su doble naturaleza textual y escénica, como herramienta para el aula de Lengua castellana y literatura en el nivel de secundaria. La propuesta, sustentada en una base teórica actualizada, aborda el tema bélico, considerado de importancia por la LOMCE, en el nivel de cuarto de ESO. En este sentido, el artículo pone de manifiesto los beneficios de este enfoque para abordar un tema de gran complejidad y para, a su vez, desarrollar valores cívicos y críticos transversales en el alumnado.

Palabras clave: Teatro; aplicación didáctica; secundaria; guerra; absurdo.

Abstract

This paper presents the advantages of using theatre, understood in its twofold nature as text and performance and as a tool while teaching Spanish Language and Literature at secondary education. The proposed activity, based on state-of-the-art theoretical work, focuses on the notion of war which is central to LOMCE at the 4th grade of secondary education. Light is shed on the benefits of this approach in dealing with a complex topic such as war as well as developing civic and critical values in the students.

Key Words: theatre; didactic application; secondary school; war; absurd.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestra sociedad, pese a vivir en un confortable estado de paz, se encuentra expuesta a una constante presencia de diversos conflictos bélicos en los medios de comunicación. Esta presencia contribuye, de alguna manera, a la normalización de la guerra: el bombardeo de imágenes de muertos, heridos y desplazados por el conflicto en Siria, por citar el que seguramente es el ejemplo más sangrante, desplazan nuestro umbral de sensibilidad hasta el punto de la banalización. Esto es especialmente grave en el caso de niños y adolescentes, cuya capacidad cognitiva les aleja de los argumentarios que sustentan los conflictos bélicos. De este modo, la falta de una reflexión adecuada que les permita entender los resortes de lo bélico es causa responsable de que la guerra se convierta para ellos en algo cotidiano; es decir, normalizado.

El sistema educativo debe prestar especial atención a estas carencias e intentar atajarlas mediante respuestas adecuadas. La propia LOMCE insta a las administraciones educativas a fomentar el aprendizaje de

los valores que sustentan la libertad, la justicia, la igualdad, el pluralismo político, la paz, la democracia, el respeto a los derechos humanos, el respeto a los hombre y mujeres por igual, a las personas con discapacidad y el rechazo a la violencia terrorista, la pluralidad, el respeto al Estado de derecho, el respeto y consideración a las víctimas del terrorismo y la prevención del terrorismo y de cualquier tipo de violencia [...] de la violencia contra las personas con discapacidad, de la violencia terrorista y de cualquier forma de violencia, racismo o xenofobia. (BOE, 2015: 174).

En este sentido, este trabajo se plantea como una propuesta para trabajar en el aula el fenómeno bélico de una manera adecuada al conocimiento del mundo y la capacidad cognitiva de un público adolescente. La actividad propuesta se dirige al alumnado de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria y está íntegramente basada en el teatro: por un lado se parte de un texto teatral y, por otro, se introducen diversas actividades de dramatización que fomenten un acercamiento crítico a la guerra. El texto escogido en torno al que se ha de articular la sesión será *Pic-Nic*, de Fernando Arrabal. Con esta opción no sólo se introduce en el aula a un autor generalmente pasado por alto en la Secundaria, sino que además se propone un texto bélico concebido desde el absurdo. La potencial vis cómica del texto, unida a su capacidad de extrañamiento y su trasfondo trágico, permitirá que el alumnado aborde la guerra desde su ilogicismo. En última instancia, se fomentará un breve debate en el aula, cuya finalidad es que las alumnas y los alumnos extraigan sus propias conclusiones críticas sobre el fenómeno bélico.

2. COMPETENCIA LITERARIA Y VALORES CÍVICOS

A través del Real Decreto 1105/2014, la LOMCE señala como competencias del currículo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato la lingüística, la matemática y científico-tecnológica, la digital, la de aprender a aprender, las sociales y cívicas, el espíritu emprendedor y la conciencia y expresión cultural (BOE, 2015: 172). Además, este marco legal plantea el proceso de enseñanza-aprendizaje como un fenómeno holístico en que, “para una adquisición eficaz de las competencias y su

integración efectiva en el currículo, deberán diseñarse actividades de aprendizaje integradas que permitan al alumnado avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo” (172). En este sentido, la actividad que se plantea en este trabajo, que parte de un texto teatral e incluye dramatizaciones y debates con la finalidad de abordar el tema bélico, pretende poner en práctica el espíritu integrador de la LOMCE al satisfacer tanto la competencia lingüística y la conciencia cultural como las competencias social y cívica. En última instancia, el objetivo pedagógico de la combinación de estas competencias es que el alumnado gane conciencia de la literatura como herramienta útil que no sólo sirve para evadirnos de la realidad, sino que también la refleja y, además, nos da claves para reflexionar sobre esta de manera crítica.

Según la LOMCE, la finalidad de la asignatura de Lengua castellana y literatura tanto en ESO como en Bachillerato es “el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria” (357). La consecución de este objetivo no debería ser óbice para que las alumnas y los alumnos consigan desarrollar, al mismo tiempo, otro tipo de destrezas que les permitan convertirse en ciudadanos capaces y críticos. Esa es la apuesta que también hace la propia LOMCE, que señala justamente el desarrollo del pensamiento crítico como otra de las finalidades de esta etapa educativa (358). Sin embargo, lamentablemente, estas otras metas educativas no siempre son debidamente perseguidas en el aula, que tiende a primar una clase magistral basada en “la reproducción memorística de datos que responden a un enfoque tradicional de enseñanza y al modelo didáctico, en teoría desterrado de los centros educativos, de la historia de la literatura” (Vila Carneiro, en prensa).

Nuestra propuesta busca cuestionar este modelo tradicional a través del trabajo simultáneo de la competencia literaria con el desarrollo de una serie de valores ciudadanos. En este sentido, la LOMCE señala entre los objetivos de la ESO la importancia de inculcar en el alumnado una serie de valores cívicos basados tanto en los derechos humanos y la ciudadanía democrática como en un fortalecimiento de su capacidad para “rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos” (BOE, 2015: 177). Consideramos, por tanto, que el tratamiento crítico de la realidad bélica satisface esta necesidad. Abordar ese tema desde un texto literario tiene, además, otra ventaja nada desdeñable: forjar en el alumnado la capacidad de formular interpretaciones personales y críticas que, desde lecturas multidimensionales, le permitan poner en relación las obras literarias con su propia realidad. Así, en un curso en que buena parte del alumnado culmina su formación académica, esta conexión del texto con el mundo puede ser de vital importancia para satisfacer uno de los objetivos básicos que la LOMCE marca para la Educación Secundaria Obligatoria: “hacer de los escolares lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida y no se ciña solamente a los años de estudio académico” (359).

Además, el hecho de que una parte considerable del alumnado no vaya a proseguir su formación en el Bachillerato aboga por la inserción de esta actividad en 4º curso de ESO, ya que el conjunto de las alumnas y los alumnos deberían reflexionar, como parte de su formación, sobre la guerra de manera profunda y crítica antes de poner fin a su

periplo académico. Del mismo modo, la capacidad crítica y de razonamiento del alumnado de este curso le hace competente desde un punto de vista no solo cognitivo sino también ético y cívico para abordar tanto un texto teatral contemporáneo como un debate adulto sobre un tema de la trascendencia de la guerra. En este sentido, la propia LOMCE marca como estándares de aprendizaje evaluables la capacidad de leer y comprender, por un lado, “una selección de textos literarios representativos de la literatura del siglo XVIII a nuestros días” y, por otro, la capacidad de expresar “la relación que existe entre el contenido de la obra, la intención del autor y el contexto [...] emitiendo juicios personales razonados” (370). Ambos aspectos interpelan, en efecto, tanto al desarrollo de la competencia literaria como al de los valores cívicos. Por tanto, una actividad como la que se propone en estas páginas se muestra especialmente relevante al final del periodo de la enseñanza secundaria no sólo por la adecuación de las capacidades del alumnado sino también por su potencial para el desarrollo de ciudadanos críticos, maduros y responsables.

3. EL TEATRO COMO HERRAMIENTA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Respondiendo a la naturaleza híbrida del teatro, el rendimiento que podemos extraer de una obra teatral en el aula es también doble: por un lado, trabajaremos el texto y, por otro, la dramatización. Desde el punto de vista textual, el teatro ofrece una serie de importantes beneficios docentes frente a otros géneros como la narrativa o la poesía. El primero de esos beneficios se sustenta en el concepto de “teatralidad implícita” (Santos Sánchez, 2009): se maneja la obra no únicamente como texto literario, sino también como manual para la puesta en escena, por lo que se ha de incitar al alumnado a que, durante la lectura, despliegue en su imaginación la puesta en escena virtual contenida en el texto, de manera que sea consciente de la naturaleza escénica del teatro. De este modo el/la docente puede incidir en la naturaleza híbrida del teatro como género que va más allá de la mera literatura y se proyecta, aunque sea virtualmente, en un escenario. Así se posibilita una lectura de naturaleza más lúdica y visual, por menos lineal y textual, que “desemboca en unos mejores resultados académicos y formadores” (Álvarez Ramos y Morán Rodríguez, 2016: 492). Si bien el trabajo individual de las alumnas y los alumnos con el texto ofrece estos beneficios, abordar la lectura grupal en el aula redonda también en un carácter colaborativo que, a su vez, propone una atmósfera más distendida y lúdica. Todos estos factores contribuyen a situar al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que dispara, huelga decir, la motivación.

Consideramos también importante diversificar el currículo de lecturas con el que se trabaja en la Educación Secundaria Obligatoria por varias razones. La primera de ellas está relacionada con la necesidad de dotar al alumnado que ha de continuar su formación académica con las herramientas hermenéuticas necesarias para acercarse al texto teatral, con el que tendrá que enfrentarse en el Bachillerato. La segunda tiene en cuenta el hecho, apuntado más arriba, de que el 4º curso de ESO cierra la etapa académica de buena parte del alumnado. Esa situación determina que, en muchos casos, ese curso suponga la última oportunidad de impacto de las y los docentes en los lectores del futuro. En la mayoría de

los casos, esos futuros lectores serán más susceptibles a no leer teatro y, lo que es peor, a no asistir al teatro, si no han tenido contacto previo con él en el aula. Por último, el texto teatral plantea un formato muy asequible de lectura que es abordable tanto de manera individual en casa como de manera colectiva en el aula. El caso de *Pic-Nic* es especialmente destacado en este sentido, ya que la obra cuenta con apenas veinte páginas y su lectura dramatizada en grupo no debería exceder la media hora.

En nuestra propuesta, el texto se utiliza, además de como recurso *per se*, como punto de partida para trabajar una explotación posterior basada en la dramatización. En este sentido, este tipo de práctica se inserta en la tendencia, comenzada el siglo pasado, de integrar teatro y educación para despojar al proceso de enseñanza-aprendizaje de su carácter unidireccional y, de este modo, otorgarle al alumnado un rol marcadamente protagonista, haciendo del/de la docente un mero mediador. No son, en efecto, pocos, los estudiosos que han destacado la capacidad pedagógica del teatro:

Education can take place in an enormous variety of ways – not least through the medium of the arts. Any good theatre will of itself be educational – that is, when it initiates or extends a questioning process in its audience, when it makes us look afresh at the world, its institutions and conventions and at our own place in that world, when it expands our notion of who we are, of the feelings and thoughts of which we are capable, and of our connection with the lives of others. (Jackson, 1993: 35).

Este enfoque ha determinado una creciente presencia del teatro en el sistema educativo. Por un lado, existen asignaturas volcadas en esa explotación, en que el teatro es el fin, tanto en el área artística de Primaria como en la optativa ofrecida en Educación Secundaria Obligatoria. Por otro, el teatro conquista también terreno en otras asignaturas, desde las Ciencias Sociales hasta la Educación Física, como herramienta funcional y comunicativa, es decir, como medio para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos que poco o nada tienen que ver con el teatro. Esta normalización se ampara en una serie de beneficios derivados del uso de la dramatización en el aula: si bien “los trabajos en grupo ayudan al alumnado a conocerse mejor y a tolerar las diferencias de actitud”, también contribuyen a un fuerte incremento motivacional que se deriva del “ejercicio de la experiencia directa o bien la actividad que los lleva [a los alumnos y las alumnas] a una vivencia o comprensión directa de los fenómenos” (Pérez Fernández, 2011: 173, 35-36). Por tanto, la integración de la dramatización en el aula comporta una serie de beneficios que redundan, a su vez, en una mejora sustancial del aprendizaje.

Sin embargo, se ha de tener en cuenta que, como señala Özbek, esa dramatización es un recurso que “is not to be understood as a substitute method for traditional didactic strategies, but rather as a complementary teaching activity which may be used productively in order to achieve certain educational goals and objectives more efficiently” (2014: 46). Así, consideramos que los métodos tradicionales han de convivir con esta herramienta que, aplicada en dosis oportunas, puede ser entendida por parte del alumnado como un premio que, en tanto que tal, es susceptible de multiplicar la motivación. Al mismo tiempo, el carácter menos rígido de sesiones en las que se use esta herramienta puede redundar en significativos beneficios a la hora de abordar temas delicados como, en nuestro caso, el de la guerra.

La reciente disciplina del Teatro Aplicado ofrece el marco teórico para este tipo de prácticas. Los trabajos publicados en los últimos años tanto en el mundo anglosajón (Nicholson, 2005; Balme, 2008; Prentki y Preston, 2009; Shaughnessy, 2012) como en España (Motos, 2013; Motos y Ferrandis, 2015) entienden el Teatro Aplicado como una disciplina inserta en el ámbito más amplio de los Estudios Teatrales. Su misión es la de abordar tanto el estudio como la práctica de un teatro desarrollado fuera de las instituciones teatrales convencionales y fuertemente orientado a la participación del público, concebido como una herramienta para conseguir fines específicos ajenos al propio teatro y generalmente asociados a la transformación de la sociedad. Los diferentes autores varían a la hora de ofrecer un listado de las distintas prácticas que se dan dentro del Teatro Aplicado: si bien Nicholson (2005) ofrece un amplio catálogo (que incluye Teatro en la Educación, Teatro Popular, Teatro del Oprimido, Teatro en la Educación Sanitaria, Teatro para el Desarrollo, Teatro Penitenciario, Teatro Museo, Teatro Reminiscencia y Teatro Comunitario), Motos y Ferrandis (2015) limitan la acción del Teatro Aplicado a cuatro grandes ámbitos (el teatro en la educación, el teatro social, la dramaterapia y el teatro en la empresa) y Balme (2008) reduce el listado a tres (usos terapéuticos, educacionales o políticos). Lo significativo para este trabajo es que el uso educativo del teatro es una constante en todos los estudios y, en este sentido, esta práctica supone un pilar básico del Teatro Aplicado.

La literatura especializada plantea dos modalidades para la aplicación de la dramatización en la escuela. Por un lado, se habla de Teatro en la Educación (Theatre in Education, TIE) para referirse a “a particular kind of theatre, practised by professional drama companies, or TIE teams, which work specifically in educational projects to be devised at schools” (Pérez Valverde, 2003: 8). Este uso profesional del teatro en la escuela nace en Reino Unido durante los años sesenta y pone de manifiesto “the importance of the arts (and drama particularly) in the school curriculum, together with the increasing stress given to the functional role that the arts have to play in helping children to understand, and operate in, the world in which they live” (Jackson, 1993: 4). Frente a esta opción, se entiende por dramatización o Drama en la Educación (Drama in Education, DIE) el uso del teatro en el aula para trabajar cualquier aspecto del currículum. La mayor diferencia entre ambos enfoques es que el DIE no requiere de la presencia de actores profesionales en el aula, sino que es íntegramente diseñado y guiado por el propio docente. Esta característica lo convierte en una herramienta más viable en el aula, ya que, al no necesitarse para su práctica recursos ajenos al propio centro, puede usarse con más frecuencia.

Onieva (2001) señala cómo la dramatización o DIE puede aplicarse como recurso educativo a cualquier asignatura, desde las Matemáticas hasta la Lengua y Literatura. Consideramos que en el caso de nuestra asignatura esta explotación es más interesante, si cabe, porque puede partir, como sucede en nuestra propuesta, de un texto teatral. Esta concatenación de texto y DIE permite que “drama is seen as an extension of play in the early stages” (Pérez Valverde, 2003: 13) y propone un tránsito natural entre texto y representación, lo que a su vez le ofrece al alumnado una clara visión de la dualidad del género teatral. Por otra parte, el DIE permite “the creation of a dramatic environment where students learn the subject by playing roles and using other dramatic techniques

while conducting a topic-related investigation” (Özbek, 2014: 50). Esta viabilidad nos permitirá desarrollar, en una segunda fase, una estrategia didáctica que ligue el comentario del propio texto con debates donde los estudiantes desarrollen diversos roles y defiendan opciones/opiniones que les sean asignadas. El nivel cognitivo de los alumnos de 4º curso de ESO, ya comentado más arriba, aboga también por esta opción, especialmente porque, como señala el propio Onieva, los beneficios de la dramatización son iguales para todas las edades y “lo importante es adaptar los diferentes ejercicios dramáticos a los alumnos según su madurez” (2001: 162). En este sentido, una reflexión construida desde una práctica basada en DIE se nos muestra como una herramienta óptima para trabajar valores cívicos en el contexto del tema bélico.

4. *PIC-NIC* DE FERNANDO ARRABAL

Después de haber vivido un tiempo en París y tras el fracaso de su primer estreno madrileño (“me pegaron un palo tremendo. Si hubiera tenido éxito, tal vez me habría quedado [en España]”; en Jiménez, 1966: 10), Arrabal decide a finales de la década de los cincuenta instalarse definitivamente en la capital francesa, donde desarrollaría toda su carrera. La crítica no habla de *exilio* para referirse al autor, ya que su salida de España es más epistemológica que histórica (Naharro Calderón, 2004: 627); hay quien incluso habla de un exilio formal ya en las primeras obras de Arrabal, como *Pic-Nic* (1952), redactadas aún en España (Berenguer, 1977). Sin embargo, aunque no hubo en este primer momento razones políticas para salir de la España de Franco, su fama e irreverencia “origin[aron] un revuelo considerable y di[eron] inmediata notoriedad a Arrabal como *enfant terrible* y nueva cabeza visible de la anti-España” (Gracia y Ródenas, 2011: 507). De este modo, mientras los intelectuales españoles prestaban atención a la actividad de un Arrabal que, ya en los años sesenta, había alcanzado una fuerte proyección internacional gracias a su teatro, el régimen de Franco lo identificaba como un claro enemigo tanto por su irreverencia estética como por su cada vez más claro posicionamiento político a favor de la libertad. A pesar de que su teatro había sido traducido a multitud de lenguas y se había estrenado en Europa, Estados Unidos, Latinoamérica, Australia y Japón, a finales de los años 60 la censura española comenzó una ofensiva total contra el teatro del autor, que se plasmaría en el veto a la totalidad de su producción dramática y que se mantuvo hasta el año 1976, ya muerto Franco (Muñoz Cáliz, 2006: 461-462). No es de extrañar, por tanto, que en 1971 la revista *Primer Acto* se lamentase de que las ediciones españolas del autor fuesen exiguas en comparación con las francesas, de que sus representaciones fuesen marginales y precarias y de que las “irreproducibles” críticas periodísticas no fuesen objetivas con la grandeza del teatro del autor (VV.AA., 1971: I-II).

No es de extrañar que, con estos antecedentes, Arrabal afirmase que “pour l’Espagne, je suis quasiment un écrivain étranger” (Á. Berenguer y A. Chesneau, 1978: 119-120). En efecto, la crítica también ha llegado a apuntar sobre el teatro de Fernando Arrabal que “il est discutable d’aborder le théâtre d’Arrabal par son côté ‘hispanique’, qui est finalement un aspect plutôt accidentel” (Daetwyler, 1975: 129). Sin embargo, Arrabal ha escrito la integridad de su obra en español y, pese a ser uno de los autores dramáticos vivos más representados del mundo, sigue sin estar plenamente integrado en

el canon teatral de la España contemporánea. En este sentido, una responsabilidad ineludible de cualquier docente de Literatura es la de pluralizar el canon. La elección de unas u otras lecturas a la hora de conformar los programas docentes tiene una enorme repercusión en las alumnas y los alumnos, llamados a ser los lectores del futuro. Como ha señalado José Carlos Mainer, “todo canon es una lectura intencional del pasado, una simplificación más que a menudo, un ejercicio del poder sobre la literatura” (2000: 234). En este sentido, es de justicia recuperar la figura de un autor español con un reconocimiento internacional sin precedentes que, por razones extraliterarias, salió del canon.

En este contexto, la inclusión de una obra de teatro de Fernando Arrabal en el 4º curso de ESO cumple varias funciones. Por un lado, pluraliza el catálogo de obras de teatro trabajadas en la Educación Secundaria Obligatoria. Al mismo tiempo, esta inclusión permite a los alumnos entrar en contacto con una opción estética no realista que es, sin embargo, asequible a sus capacidades cognitivas y estéticas no sólo por la facilidad de su lenguaje verbal y escénico, sino también por su brevedad textual. Por otro lado, poner al alumnado en contacto con una obra de Arrabal se convierte en un ejercicio de reparación de la memoria literaria española del siglo XX, que busca contribuir a concederle al autor un papel mucho más relevante en el sistema de las letras españolas. Por último, la obra escogida comporta dos grandes ventajas. La primera es que trata el tema bélico desde una perspectiva de gran conveniencia para abordarlo en el aula y así satisfacer el tratamiento de los valores cívicos que la LOMCE considera de gran interés. La segunda reside en su lenguaje teatral, que es susceptible de una lectura tanto en clave cómica como trágica; como veremos, ambas han de servir para una doble fase de explotación en la actividad propuesta más abajo.

Pic-Nic, la primera obra de Fernando Arrabal, fue escrita en 1952, aunque su publicación no tuvo lugar hasta 1961 y, en ese tiempo, fue sometida a varias modificaciones por parte del autor (Berenguer, 1990: 60). En ella, dos personajes que podríamos definir como clónicos, Zapo y Zepo, luchan en ambos bandos de una guerra cuyas causas desconocen. La irrupción en escena de los padres del primero, que quieren invitar a su hijo a un pic-nic en pleno campo de batalla, aleja la acción de toda lógica y la inserta en una realidad alternativa donde los peligros de la guerra dejan de percibirse. A esta apacible comida de domingo se une Zepo, que acaba integrándose con la familia y deja de ser percibido como enemigo, en tanto que él tampoco conoce el argumentario que da razón de ser a su propio bando. La inocencia de los personajes contrasta fuertemente con el contexto bélico que les rodea. De hecho, ambas realidades confluyen de manera trágica al final de la obra cuando los personajes son ametrallados mientras bailaban alegremente. Los camilleros, que habían aparecido previamente en escena buscando heridos o muertos que recoger para darle sentido a su labor, se alegran al encontrar los cadáveres.

Esta obra epitomiza de manera magistral el primer teatro de Fernando Arrabal, que materializa escénicamente a través de formas ceremoniales la falta de perspectiva de los vencidos en la Guerra Civil, condenados a un futuro sin salida (Berenguer, 1977). En multitud de ocasiones, comenzando por el pionero trabajo de Martin Esslin (1964), estas obras han sido catalogadas como teatro del absurdo, poniéndolas en el mismo cajón que

los textos que estrenaban en el París de los primeros años cincuenta autores como Ionesco y Beckett. Esta corriente, que daba continuidad en los años de la posguerra europea a la tradición vanguardista interrumpida por la Segunda Guerra Mundial en Europa y la Guerra Civil en España, plasmaba la alienación del hombre ante un mundo percibido como agresor, salvaje, incomprensible e inexplicable. Para ello, los autores se valen de recursos dramáticos que plasman en escena la incoherencia, el disparate y el ilogicismo. Por un lado se quiebra el aristotelismo, lo que produce la supresión del principio de causalidad, da lugar a tramas sin significado y redundante en una clara falta de secuencia dramática. Por otro lado el lenguaje deja de comunicar y los diálogos se articulan en torno a la repetición como patrón compositivo para dejar constancia de cómo la comunicación es imposible. Estos recursos destacan el sinsentido de la condición humana, entendida como un absurdo.

El hecho de que los autores perciban de este modo el mundo que les rodea es una consecuencia directa de la(s) guerra(s) que ha(n) destruido Europa (y España) en los años anteriores. No es casual, por tanto, que la primera obra de Arrabal dé forma escénica, desde esa percepción de incompreensión, al fenómeno bélico. En este sentido, la obra intenta “aclarar el sistema de relaciones existente entre un grupo de individuos y un sistema que los ha colocado en la situación límite de una guerra” (Berenguer, 1990: 76). La primera característica fundamental del texto que determinará nuestra lectura para las actividades propuestas en el siguiente apartado es el extrañamiento que los propios personajes sienten ante una guerra que no entienden porque no consiguen desentrañar ni sus razones ni sus mecanismos. Así se plasma, por ejemplo, cuando el señor Tepán habla de cómo en las guerras del pasado los enemigos se diferenciaban claramente, mientras que en la actual hay uniformidad: “Zapo y Zepo nos van pareciendo, al hilo de la obra, tan idénticos que hacen pensar en una posible identidad, en un solo personaje” (73). Se trata, en definitiva, de una guerra entre iguales: personas que hablan la misma lengua, que viven realidades similares y tienen trasfondos biográficos y sociales homologables, como queda patente cuando ambos protagonistas narran el modo similar en que fueron reclutados.

En la repetición que jalona la obra reside su otra característica fundamental: la homogeneización de los personajes frente a la guerra. La repetición compositiva se plasma, por ejemplo, en los nombres de los personajes, que son prácticamente clónicos. El hecho de que los personajes de ambos bandos sean homologables y, hasta cierto punto, intercambiables, imposibilita una lectura dicotómica de víctima vs. verdugo; bien al contrario, parece que todos sean víctimas de una guerra organizada por un verdugo que no está en escena y con el que, por tanto, la comunicación no es posible. Ahí reside la sensación de incompreensión que atraviesa el texto. De este modo, *Pic-Nic* presenta en última instancia la guerra como “modo de relación del individuo con una sociedad en la que ya no tiene nada que decir. El sistema les niega toda posibilidad de ejercer influencia alguna sobre su propio porvenir” (79). En efecto, las decisiones individuales son neutralizadas frente a un ente abstracto (la guerra) para cuya interpretación los personajes no parecen tener los resortes cognitivos necesarios. En esa disonancia reside el carácter absurdo de la obra, que es un recurso óptimo que explotar desde el punto de vista didáctico.

La propuesta docente que planteamos para *Pic-Nic* se fundamenta en estos dos aspectos fundamentales: el extrañamiento ante la guerra y la homogeneización de las víctimas. La obra es especialmente apta para guiar una reflexión global sobre la guerra no basada en un caso concreto, ya que *Pic-Nic* carece de cualquier referencia espacio-temporal y pone en escena, de este modo, una guerra de fácil lectura universal. De este modo se le transmite al alumnado también la impresión de que la literatura española no se centra exclusivamente en problemas domésticos, sino que es además susceptible de tratar temas a una escala más global.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

La sesión dedicada a *Pic-Nic* debe partir de una lectura previa del texto. Esta puede abordarse de dos modos: idealmente, con una lectura del texto en la sesión anterior que, dada la brevedad del texto, no debería tomar más de veinticinco minutos; o, si esto no fuese posible, los alumnos deberían haber leído *Pic-Nic* en casa y acudir al aula con la lectura reciente. Esto permitiría comenzar la sesión de trabajo, de cincuenta minutos, de manera inmediata. Una vez en el aula, los primeros cinco minutos se dedicarían a que el/la docente llevase a cabo una breve presentación de la figura de Fernando Arrabal. Una forma de llamar la atención del alumnado sería la proyección de un breve vídeo de uno o dos minutos con una de las polémicas e irreverentes intervenciones del autor en televisión, que, sin duda, despertará la curiosidad del alumnado por Fernando Arrabal. A continuación, se abordarán las actividades dramatizadas.

Como se señaló más arriba, la finalidad de nuestra actividad es, partiendo de un texto teatral y utilizando el DIE como recurso basado en ese texto, llegar a un debate posterior que permita a las alumnas y los alumnos llevar a cabo una reflexión crítica sobre el fenómeno bélico. Para conseguirlo, nuestra propuesta se centrará en tres bloques de actividades de dramatización que se centren, respectivamente, en qué tipo de guerra plantea la obra, por un lado, y, por otro, en las dos interpretaciones de que es susceptible el texto: primeramente, una lectura en clave cómica que haga hincapié en los recursos humorísticos de *Pic-Nic* y, después, una lectura de cariz trágico donde se reflexione sobre la incomunicación e incomprensión que rige la guerra y que subyace a la primera lectura.

En su trabajo sobre el uso educativo de la dramatización, *Bowell y Heap (2001)* plantean seis principios que deben estructurar el uso de este recurso por parte del docente en el aula: tema, contexto, roles, marco, signos y estrategias. Para las actividades que siguen, circunscritas a una única sesión de cincuenta minutos, se opta por la simplificación en aras de la operatividad. Por tanto, tendremos en cuenta de manera especial los cuatro primeros aspectos señalados por *Bowell y Heap*: el tema será el conflicto bélico; el contexto, un campo de batalla desnudo, que podrá ser una parte de la clase desprovista de mobiliario; los roles, los de la obra; y el marco, entendido como el desencadenante de la tensión, variará en cada una de las actividades.

El primer bloque estará destinado a sentar las coordenadas de la guerra que propone la obra. Se comenzará con una muy breve reflexión sobre la pobreza de la acotación inicial (“Decorado: Campo de batalla. Cruza el escenario, de derecha a izquierda, una alambrada. Junto a esta alambrada hay unos sacos de tierra”; *Arrabal, 1952: 128*) y sobre

sus implicaciones espacio-temporales: la obra no habla de ninguna guerra en particular y, precisamente en virtud de eso, se refiere a todas. A continuación, las alumnas y los alumnos dramatizarán, de manera improvisada y durante quince minutos, algunas de las escenas de la obra en que se presentan los personajes y se trazan sus identidades, de manera que puedan reflexionar sobre las enormes similitudes que hay entre ellos, a pesar de pertenecer a bandos enfrentados. En la primera dramatización, basada exclusivamente en la corporalidad y siguiendo una estética de *clown*, los roles serán los de Zapo y Zepo y el marco será el del descubrimiento fortuito del otro, según marca la escena inicial de la obra:

Entra un soldado enemigo: ZEPO. Viste como ZAPO. Sólo cambia el color del traje. ZEPO va de verde y ZAPO de gris. Al ponerse de pie, ZAPO descubre a ZEPO. Ambos se ponen manos arriba llenos de terror. (138).

Esta primera dramatización debe servir para reforzar una imagen especular de ambos personajes y, en ese sentido, crear empatía. A este breve ejercicio introductorio seguirá otro que permita ahondar en la falta de enfrentamiento real que existe entre ambos personajes, tal y como muestra el siguiente pasaje:

Sra. Tepán.- [...] Y usted, ¿por qué es enemigo?

Zepo.- No sé de estas cosas. Yo tengo muy poca cultura.

Sra. Tepán.- ¿Eso es de nacimiento, o se hizo usted enemigo más tarde?

Zepo.- No sé. Ya le digo que no sé.

Sr. Tepán.- Entonces, ¿cómo ha venido a la guerra?

Zepo.- Yo estaba un día en mi casa arreglando una plancha eléctrica con mi madre cuando vino un señor y me dijo: “¿Es usted Zepo?. -Sí. Pues que me han dicho que tienes que ir a la guerra.” Y yo entonces le pregunté: “Pero, ¿a qué guerra?” Y él me dijo: “Qué bruto eres, ¿es que no lees los periódicos? Yo le dije que sí, pero no lo de las guerras...”

Zapo.- Igualito, igualito me pasó a mí.

(152).

Este pasaje dará pie a que las alumnas y los alumnos hagan improvisaciones de tipo humorístico basadas en la contraposición cómica de nociones como “enemigo” y “de nacimiento”. La improvisación podrá seguir la deriva del propio texto en que uno de los combatientes relata su propia experiencia mientras el otro va jalonando ese relato con la expresión “igualito”. Por último, y basándonos en la ausencia de diferencias sustanciales entre los personajes y en las similitudes de sus historias, introduciremos una tercera dramatización en que se trate el modo en que los altos mandos han construido esa identidad de “enemigo” que intenta ponerse por encima del “igualito” que equipara a los soldados. Este nuevo ejercicio estará basado en los dos fragmentos que se presentan a continuación:

Sra. Tepán.- Yo creo que, ya que el señor prisionero y tú os encontráis tan cerca y tan aburridos, podríais reuniros todas las tardes para jugar juntos.

Zapo.- Ay, no mamá. Es un enemigo.

Sr. Tepán.- Nada, hombre, no tengas miedo.

Zapo.- Es que si supieras lo que el general nos ha contado de los enemigos.

Sra. Tepán.- ¿Qué ha dicho el general?

Zapo.- Pues nos ha dicho que los enemigos son muy malos, muy malos muy malos. Dice que cuando cogen prisioneros les ponen chinitas en los zapatos para que cuando anden se hagan daño.

Sr. Tepán.- ¡Qué barbaridad! ¡Qué malísimos son!

(154-155).

Zepo.- [...] Además le diré que a nosotros nuestro general nos ha dicho lo mismo de ustedes.

Sra. Tepán.- ¿Cómo se ha atrevido a mentir de esa forma?

Zapo.- Pero, ¿todo igual?

Zepo.- Exactamente igual.

Sr. Tepán.- ¿No sería el mismo el que os habló a los dos?

Sra. Tepán.- Pero si es el mismo, por lo menos podría cambiar de discurso. También tiene poca gracia eso de que a todo el mundo le diga las mismas cosas.

(156-157).

La finalidad de esta primera fase de la sesión es que los alumnos y las alumnas cobren noción de quiénes son Zapo y Zepo: dos soldados con identidades similares y completamente ajenos a su función en una guerra que no entienden. Se pretende, con esta batería de actividades, que el alumnado reflexione sobre el modo en que la obra refleja “una guerra entre gentes que hablan la misma lengua, piensan igual y tienen los mismos problemas” (Berenguer, 1990: 77-78). Esta noción, que no debe trabajarse de manera explícita en este momento de la sesión, podrá recogerse como uno más de los argumentos que se lanzarán al final de la sesión en el debate que realizará toda la clase.

La segunda fase de la propuesta está centrada en la vis cómica de la obra y pretende que las alumnas y los alumnos exploten los recursos del teatro del absurdo de una manera superficial. En efecto, el teatro del absurdo es normalmente percibido en una primera lectura, por sus aparentes contradicciones, como divertido, si bien una reflexión más pausada sobre el mismo revela su cariz eminentemente trágico; esa lectura se reserva para la tercera fase de la propuesta. Es más que previsible que la mayoría del alumnado haya percibido ya en la primera fase ese cariz cómico y lo haya explotado en la primera tanda de dramatizaciones. Esa vis cómica, que puede observarse a lo largo de toda la obra, está sustentada en el modo en que se contraponen la ingenuidad de las acciones cotidianas de los personajes y el marco bélico que les rodea. Así sucede, por ejemplo, cuando, después del primer bombardeo, Zapo “saca de una cesta de tela una madeja de lana y unas agujas. Se pone a hacer un jersey que ya tiene bastante avanzado” (Arrabal, 1952: 129); cuando irrumpe en escena el matrimonio Tepán para pasar un día de campo en el frente de guerra (130); o cuando se sientan a comer (“Zapo.- ¿Como con el fusil?; Sra. Tepán.- Nada de fusiles. Es de mala educación sentarse a la mesa con fusil”; 135).

En esta fase, que ha de tomar unos quince minutos, se trata de que el alumnado perciba, a través de dramatizaciones libres e improvisadas que han de continuar diversos episodios del texto, el carácter absurdo y carente de lógica de la guerra que presenta *Pic-*

Nic. Para ello partiremos primeramente de dos episodios. El primero es el momento en que aparece Zepo y la familia Tepán decide aprisionarlo y el segundo es la escena en que deciden invitar a comer al preso:

Sr. Tepán.- Átale, que no se escape.

Zapo.- ¿Por qué atarle?

Sr. Tepán.- Pero, ¿es que aún no sabes que a los prisioneros hay que atarles inmediatamente?

Zapo.- ¿Cómo le ato?

Sr. Tepán.- Átale las manos.

Sra. Tepán.- Sí. Eso sobre todo. Hay que atarle las manos. Siempre he visto que se hace así.

Zapo.- Bueno. (*Al prisionero.*) Haga el favor de poner las manos juntas, que le voy a atar.

Zepo.- No me haga mucho daño.

Zapo.- No.

Zepo.- Ay, qué daño me hace...

Sr. Tepán.- Hijo, no seas burro. No maltrates al prisionero.

Sra. Tepán.- ¿Eso es lo que yo te he enseñado? ¿Cuántas veces te he repetido que hay que ser bueno con todo el mundo?

Zapo.- Lo había hecho sin mala intención. (*A Zepo.*) ¿Y así, le hace daño?

Zepo.- No. Así, no.

(139-140).

Zapo.- Bueno, ¿y qué hacemos ahora con el prisionero?

Sra. Tepán.- Lo podemos invitar a comer. ¿Te parece?

Sr. Tepán.- Por mí no hay inconveniente.

Zapo.- (*A Zepo.*) ¿Qué? ¿Quiere comer con nosotros?

Zepo.- Pues...

Sr. Tepán.- Hemos traído un buen tintorro.

Zepo.- Si es así bueno.

(144-145).

Primeramente se propondrá que las alumnas y los alumnos den una continuidad alternativa al episodio de la comida: ¿de qué cosas hablarán los comensales?, ¿cómo articularán sus diferencias?, ¿y sus similitudes? Se pretende que se mantenga el relato de la obra (que los personajes se den cuenta de que no entienden la guerra en la que luchan y que, de alguna manera, confraternicen), manteniendo también el tono absurdo que empapa todo el texto de Arrabal. No sólo se potenciará así la creatividad del alumnado, sino también su capacidad de sentir empatía con los personajes y su visión cómica y, por tanto, desdramatizada de la guerra. Esta misma estructura se mantendrá para continuar el episodio de los camilleros en el que estos entran a buscar cadáveres y heridos y todos quedan apenados porque no hay ninguno:

Sr. Tepán.- ¿Pero qué pasa?

Primer camillero.- Sencillamente, que los demás tienen ya las muñecas rotas a fuerza de transportar cadáveres y heridos y nosotros todavía sin encontrar nada. Y no será porque no hemos buscado...

Sr. Tepán.- Desde luego que es un problema. (A Zapo.) ¿Estás seguro de que no hay ningún muerto?

Zapo.- Pues claro que estoy seguro, papá.

Sr. Tepán.- ¿Has mirado bien debajo de los sacos?

Zapo.- Sí, papá.

Sr. Tepán.- (*Muy disgustado.*) Lo que te pasa a ti es que no quieres ayudar a estos señores. Con lo agradables que son. ¿No te da vergüenza?

Primer camillero.- No se ponga usted así, hombre. Déjelo tranquilo. Esperemos tener más suerte y que en otra trinchera hayan muerto todos.

Sr. Tepán.- No sabe cómo me gustaría.

[...]

Camillero segundo.- A ver si nos desquitamos en las otras trincheras.

(*Empiezan a salir.*)

Sr. Tepán.- No se preocupen ustedes, si encontramos un muerto, se lo guardamos. Estén ustedes tranquilos que no se lo daremos a otros.

(150-151).

Un último ejercicio de esta segunda fase centrada en la vis cómica del texto puede consistir en la explotación de la comunicación no verbal por parte del alumnado. La escena en la que el matrimonio Tepán se refugia del bombardeo bajo su paraguas, continúa su pic-nic y, por último, el señor Tepán saca el brazo para ver si ha terminado de “lover” es un ejemplo más de una posible interpretación cómica basada en la yuxtaposición de realidades irreconciliables: la lógica no belicista de los personajes con el entorno de guerra que les envuelve. Pueden proponerse un par de dramatizaciones libres en las que las alumnas y los alumnos escojan de manera autónoma los roles y el marco y desarrollen, mediante técnicas de *clown*, situaciones carentes de lógica que contrapongan esas dos realidades y que puedan interpretarse en clave cómica.

Por último, la tercera parte de la actividad pretende, a través de una última dramatización que ha de tomar la forma de un debate, que el alumnado perciba el sentido trágico del texto, que es más que probable que hayan pasado por alto en su lectura, eclipsados por la comicidad que deriva de la falta de lógica en la obra. Esta fase es más breve y debe, por tanto, tomar en torno a cinco minutos. La actividad propuesta parte de la escena de gran ingenuidad en que los personajes se proponen buscar una solución que acabe con la guerra:

Sra. Tepán.- Pero, oiga, ¿es que todos los soldados se aburren tanto como usted?

Zapo.- Eso depende de lo que hagan para divertirse.

Zapo.- En mi lado ocurre lo mismo.

Sr. Tepán.- Pues entonces podemos hacer una cosa: parar la guerra.

Zapo.- ¿Cómo?

Sr. Tepán.- Pues muy sencillo. Tú le dices a todos los soldados de nuestro ejército que los soldados enemigos no quieren hacer la guerra, y usted le dice lo mismo a sus amigos. Y cada uno se vuelve a su casa.

Zapo.- ¡Formidable!

[...]

Zapo.- ¿Cómo no se nos habrá ocurrido antes una idea tan buena para terminar con este lío de la guerra?

(159-160).

Partiendo, pues, de este texto, se propondrá un debate dramatizado en que los roles que se asuman sean los de los cuatro personajes y el marco consista en la búsqueda de soluciones para parar el conflicto. En este caso buscamos que el alumnado reflexione ya sobre las causas reales de la guerra, que los personajes desconocen, de una manera crítica para que puedan asumir posicionamientos también críticos frente al conflicto.

Tal y como está diseñada la sesión, hasta este punto el conjunto de una clase de unos 30 alumnos y alumnas debería ya haber participado en alguna de las dramatizaciones propuestas. En caso de contar con un aula más numerosa, se sugiere que se repitan algunas de las dramatizaciones basadas en el mimo y la actuación de tipo *clown*, que son más breves y asequibles y pueden, llegado el caso, simultanearse.

Para cerrar esta tercera fase se propone la lectura por parte del docente de la acotación final de la obra:

[...] Continúa el baile. Comienza de nuevo la batalla con gran ruido de bombazos, tiros y ametralladoras. Ellos no se dan cuenta de nada y continúan bailando alegremente. Una ráfaga de ametralladora los siega a los cuatro. Caen al suelo, muertos. Sin duda, una bala ha rozado el gramófono: el disco repite y repite, sin salir del mismo surco. Se oye durante un rato el disco rayado, que continuará hasta el final de la obra. Entran, por la izquierda, los dos camilleros. Llevan la camilla vacía. [...]

(162).

Tras esta lectura se espera en el alumnado una reacción de sobrecogimiento mayor que durante la lectura. Ello se deriva del hecho de que la muerte de los personajes se produce inmediatamente después de la discusión sobre cómo poner fin a la guerra, que pasará a percibirse como fútil.

A continuación, abordaremos la fase final de la sesión que consistirá ya en un breve debate sin roles y sin dramatización, es decir, sin reproducción de posiciones asignadas, en el que participará el conjunto de la clase y a través del que se intentará poner en común las reflexiones generadas por parte de las alumnas y los alumnos a lo largo de la sesión. El docente arrojará dos ideas fundamentales que habrán de guiar el debate, que tomará los últimos diez minutos de la sesión: por un lado, y recogiendo el estado de ánimo que habrá dejado la lectura del sobrecogedor final de la obra, se lanzará la idea de cómo en la última escena los personajes “[...] se ponen a bailar, olvidando que la realidad sigue su curso, que las decisiones individuales suelen ser inoperantes ante la inmensa marea de la colectividad” (Berenguer, 1990: 67), de modo que el alumnado perciba la necesidad de buscar soluciones colectivas, y no meramente individuales, para atajar los problemas colectivos. Por otro lado, se hará una reflexión más general sobre la característica fundamental de la obra: la falta de comunicación entre los personajes y los responsables

de esa guerra de la que acaban siendo las verdaderas víctimas, en tanto que la guerra se entiende como “un modo de relación del individuo con una sociedad en la que ya no tiene nada que decir” (79). Se pretende, de este modo, generar en el alumnado una reflexión sobre cómo la guerra no sólo no beneficia a ningún segmento de la sociedad, sino que los convierte a todos en víctimas y sobre cómo sus razones y mecanismos escapan a la comprensión de las sociedades que las sufren. A modo de cierre, después del debate que se haya generado, intentaremos que el alumnado cobre también conciencia de cómo a través de la literatura es posible comprender y, al mismo tiempo, problematizar la realidad en que vivimos y de cómo, por tanto, una y otra no son en absoluto ajenas.

6. CONCLUSIÓN

El presente artículo pretende plantear una aportación práctica, basada en un marco teórico pertinente y actualizado, a la didáctica de la literatura española contemporánea y, en particular, del teatro. La propuesta lanzada satisface tres aspectos que consideramos que comportan un claro beneficio al proceso de enseñanza-aprendizaje de la literatura en el aula de secundaria: el trabajo en valores cívicos y el debate crítico sobre el tema bélico; el tratamiento del teatro desde su doble naturaleza textual y escénica; y la pluralización del canon a través de la figura de Arrabal y de su teatro de corte absurdo. Primeramente, la actividad propuesta lleva al aula de ESO una obra que trata un tema de especial interés para la LOMCE: la cuestión bélica, sus consecuencias y el modo en que asumimos esa realidad. Esta actividad, además, presenta dos características que permiten un tratamiento lúdico y al mismo tiempo crítico de un tema tan complejo: por un lado, el carácter deslocalizado y universal de la guerra que plantea Arrabal y, por otro, su configuración absurda, que posibilita una motivadora lectura en clave cómica susceptible de complementarse con otra de corte más profundo y trágico. De este modo no sólo introducimos en el aula de manera transversal el tema bélico y una discusión sobre su naturaleza y la necesidad de abordar soluciones colectivas, sino que también se le muestra al alumnado que la literatura es una herramienta fundamental con que abordar la realidad en que nos movemos. En última instancia, esta reflexión ha de estar encaminada al desarrollo del pensamiento crítico y de las actitudes cívicas en el alumnado.

Del mismo modo, consideramos central que el alumnado, especialmente aquel que acaba su formación académica en el curso para el que se propone la actividad, tenga una experiencia real de la doble naturaleza del fenómeno teatral y pueda vivenciar de manera práctica el tránsito del texto a la dramatización. Si por un lado la obra de Arrabal es breve, asequible y permite una lectura lúdica y entretenida, por otro lado su dramatización aumenta la motivación, la creatividad y el compromiso del alumnado, al mismo tiempo que rompe la rutina del aula y genera un espacio en que las alumnas y los alumnos se sienten el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, la introducción de un texto de Fernando Arrabal permite pluralizar el corpus de textos tradicionalmente trabajados educación secundaria y, en consecuencia, enriquecer el canon literario de quienes están llamados a ser los lectores (y espectadores) del futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Ramos, E. y Morán Rodríguez, C. (2016). “El cine y la literatura en el ámbito de la educación: principios metodológicos y sugerencias didácticas para el aula de Bachillerato”. En *Instructional Strategies in Teacher Training*, J. Gómez, E. López y L. Molina (Eds.), 492-500. San Juan, Puerto Rico: UMET.
- Arrabal, F. (1990). *Pic-Nic, El triciclo, El laberinto*. Madrid: Cátedra.
- Balme, C. (2008). *The Cambridge Introduction to Theatre Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berenguer, A. (1977). *L'Exil et la cérémonie. Le premier théâtre d'Arrabal*. París: Union Générale d'Éditions.
- Berenguer, A. (1990). “Presentación y análisis de *Pic-Nic*”. En *Pic-Nic, El triciclo, El laberinto*, F. Arrabal, 60-82. Madrid: Cátedra.
- Berenguer, A. y Chesneau, A. (1978). *Plaidoyer pour une différence. Entretiens recueillis à Courcerault*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Boletín Oficial Del Estado (2015). “Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato”, (3 de enero de 2015) 169-546. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bowell, P. y Heap, B.S. (2001). *Planning Process Drama*. Londres: David Fulton.
- Daetwyler, J.-J. (1975). *Arrabal*. Lausanne: Éditions L'Age de l'Homme.
- Esslin, M. (2001[1964]). *The Theatre of the Absurd*. Londres: Methuen.
- Gracia, J. y Ródenas, D. (2011). *Historia de la literatura, vol. 7. Derrota y restitución de la modernidad 1939-2010*. Barcelona: Crítica.
- Jackson, T. (ed.) (1993). *Learning through Theatre*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Jimenez, S. (1966). “En París con Fernando Arrabal, español traducido a veinte idiomas”. *Yorick* 15, 10.
- Mainer, J.C. (2000). *Historia, literatura, sociedad (y una coda española)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Motos, T. (2013). *Otros escenarios para el teatro*. Madrid: Ñaque.
- Motos, T. y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado*. Barcelona: Octaedro.
- Muñoz Cáliz, B. (2006). *Expedientes de la censura teatral franquista*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Naharro Calderón, J.M. (2004). “Twentieth-Century Literature in Exile”. En *The Cambridge History of Spanish Literature*, D.T. Gies (Ed.), 620-627. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nicholson, H. (2005). *Applied Drama. The Gift of Theatre*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Onieva, J. (2011). *La dramatización como recurso educativo: Estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga. Disponible en: <http://goo.gl/nuQt2R> [consulta: 03-09-2017].
- Özbek, G. (2014). “Drama in education: key conceptual features”. *Journal of*

- Contemporary Educational Studies* 1, 46-61.
- Pérez Fernández, J. (2011). *Motivar en Secundaria. El teatro: una herramienta eficaz*. Barcelona: Erasmus Ediciones.
- Pérez Valverde, C. (2003). "Theatre in education (TIE) in the context of educational drama". *Lenguaje y textos* 20, 7-19.
- Prentki, T. y Preston, S. (eds.) (2009). *The Applied Theatre Reader*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Santos Sánchez, D. (2009): "El análisis del texto y los Estudios Teatrales". En *Motivos & Estrategias*, C. Alba y L.M. González (Eds.), 135-48. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria / Universidad de Granada.
- Shaughnessy, N. (2012). *Applying performance. Live art, socially engaged theatre and affective practice*. Nueva York: Palgrave MacMillan.
- Vila Carneiro, Z. (en prensa). "Hacia una didáctica de la literatura áurea en el siglo XXI". *Lenguaje y Textos*.
- VV.AA. (1971). "Editorial", *Primer Acto* 139, I-II.