

Celda de juegos: una dramaturgia de la opresión

Esther Fernández¹

RESUMEN

Este artículo presenta un modelo de curso de teatro peninsular contemporáneo, diseñado en torno al tema de la opresión y específicamente estructurado alrededor de cuatro obras representativas de la literatura española de los siglos XX y XXI: *Escuadra hacia la muerte* (1956) de Alfonso Sastre, *La fundación* de Antonio Buero Vallejo (1974), *Los niños perdidos* (2005) de Laila Ripoll y *Himmelweg (Camino del cielo)* (2005) de Juan Mayorga. Además de introducir al estudiante al teatro, un género relegado a la retaguardia de los estudios literarios, estas obras permiten adentrarse en uno de los períodos claves de la historia de España —la dictadura franquista— e ilustrar las distintas dinámicas de opresión que operan en los regímenes totalitarios y las secuelas psíquicas que dejan en los oprimidos. Un elemento esencial del curso fue el aprendizaje vivencial, a través del cual los estudiantes crearon su propia obra y desarrollaron, al mismo tiempo, una posición crítica y comprometida frente a los distintos matices de la represión.

Palabras clave: opresión, teatro español contemporáneo, aprendizaje vivencial, dramaturgia, puesta en escena

Prison Games: A Dramaturgy on Oppression

ABSTRACT

This article presents a model for a course on contemporary Spanish theater focused on the theme of oppression. The course is structured around four representative plays from the 20th and 21st centuries: *Condemned Squad* (1956) by Alfonso Sastre, *The Foundation* by Antonio Buero Vallejo (1974), *The Lost Children* (2005) by Laila Ripoll, and *Himmelweg (Way to Heaven)* (2005) by Juan Mayorga. Although theater can provide important contextual insights, it is often disregarded in literary studies. This course allows students to delve into Franco's dictatorship —one of the key periods in the history of Spain— in order to understand the different dynamics of oppression that operate during totalitarian regimes and in their aftermaths. The class challenges students by requiring them to create their own play on oppression. This experiential learning component stimulates students' creativity and commits them to develop a critical position vis-à-vis the different nuances of such a complex and urgent theme.

Keywords: Oppression, Contemporary Spanish Theater, Experiential Learning, Dramaturgy, Performance

Recibido: 29 de noviembre de 2018

Aceptado: 18 de abril de 2019

¹ Ph.D., Assistant Professor of Peninsular Spanish Literature and Culture, Department of Spanish, Portuguese & Latin American Studies, Rice University, Houston, Texas, U.S.A. ef14@rice.edu
<https://spanishandportuguese.rice.edu/faculty/esther-fernandez>

Pain is important: how we evade it, how we succumb to it, how we deal with it, how we transcend it. — Audre Lorde

INTRODUCCIÓN

La opresión y las temáticas paralelas que surgen a partir de la subyugación del individuo han marcado el teatro español desde los autores pre-barrocos hasta los dramaturgos de hoy en día. Juan del Encina (1468 – 1529) o Gil Vicente (c. 1465 – c. 1536), por ejemplo, ilustraron en sus églogas y en obras como *Auto da sibila Cassandra* (1513) o *Tragicomedia de Dom Duardos* (1522) la opresión social y de género a través de personajes contestatarios, que cuestionaron las normas para despertar en el público un sentimiento de inconformismo. En la Comedia Nueva del siglo XVII, aunque los desenlaces de las obras siguieran una aparente adhesión a las expectativas sociales, los conflictos expuestos desestabilizaban, en la mayoría de los casos, un sistema social y político opresivos. Durante el neoclasicismo y la ilustración, la dialéctica entre opresores y oprimidos se cuestiona cada vez más, no ya a lo largo de la trama sino también en las resoluciones finales e incluso desde del propio género de las obras, como es el caso del sainete y de su visión satírica de la sociedad de la época.

Si bien en los siglos XX y XXI la temática de la opresión vuelve a surgir en el ámbito teatral en diálogo con los distintos problemas sociales y políticos por los que va atravesando la sociedad española, fue con la Guerra Civil (1936-1939) y la dictadura franquista (1939-1975) que la opresión pasa a ocupar un lugar definitivo en las tablas – tendencia que ha continuado hasta hoy en día— desde la expresión metafórica hasta el realismo documental. Ahora bien, dentro de este contexto, hay que diferenciar las obras de autores que vivieron la guerra y la dictadura de las de aquellos que, a partir de la Ley de Memoria Histórica (2007) —la cual reconoce a las víctimas de la Guerra Civil y de la dictadura— han reconstruido un recuerdo no experimentado de primera mano.

Teniendo en cuenta este contexto, el siguiente artículo está basado en el análisis de un curso avanzado de literatura dramática –*Theater and Performance Seminar / Workshop: Enacting Oppression*— impartido en el Department of Spanish, Portuguese & Latin American Studies de Rice University (Houston, Texas), durante la primavera de 2016. Con este curso me propuse prestar atención a las obras que surgieron a raíz de la

dictadura y de la necesidad de reconstruir la memoria histórica de la guerra y del franquismo. El objetivo era explorar cómo se lleva la opresión a escena, ya sea como experiencia vivida de manera directa por los dramaturgos o recontextualizada de manera indirecta a través de la memoria de los sobrevivientes. De este eje conductor brotaron otras preguntas que enmarcaron distintas discusiones que surgieron en relación a las distintas obras estudiadas, como, por ejemplo: ¿De qué manera es diferente el teatro histórico de las obras de memoria histórica? ¿Cómo dar forma en escena a la memoria de un trauma del pasado no vivido directamente? ¿Qué aportan hoy en día estas obras al estudiante de literatura española? ¿Cómo hacer que las nuevas generaciones desarrollen una conciencia hacia un tipo de opresión desconocido para la mayoría de ellas pero que sigue marcando la nación e identidad españolas?

El siguiente estudio está estructurado en tres bloques, a través de los cuales expongo la misión, el diseño y el desarrollo del curso. La primera parte está dedicada a la enseñanza del teatro como instrumento de gran potencial pedagógico y vivencial para la formación del estudiante en humanidades y estudios culturales. En la segunda parte, exploro la temática de la opresión desde un acercamiento literario y teórico dentro del contexto español de la guerra y de la posguerra, profundizando en la compleja dinámica entre opresores y oprimidos. Finalmente, en el último apartado del artículo expongo y analizo la sección más experimental de la clase, en la que los estudiantes fusionan el conocimiento teórico, literario e histórico adquirido en relación con la temática de la opresión a partir de la creación de una dramaturgia y puesta en escena original que surge de la visión colectiva del grupo.

1. La opresión más allá de la página

A nivel institucional, *Enacting Oppression* tuvo como propósito incrementar la oferta de clases en las humanidades con un componente de aprendizaje creativo y vivencial. A nivel personal, el curso surge de mi especialización en literatura dramática y en los procesos creativos que intervienen en la adaptación y en la puesta en escena. Es un hecho consabido que las humanidades, dentro del ámbito universitario, llevan en crisis hace varios años debido a una deficiencia de estudiantes, los cuales, tienden a seleccionar campos profesionales enfocados en las ciencias, la tecnología, la ingeniería o las matemáticas, es decir, los conocidos *STEM fields*. Los departamentos de estudios

literarios y culturales en lenguas extranjeras se resienten cada vez más, hasta el punto de dejar de funcionar de manera autónoma y agruparse entre sí para tener una mayor presencia y visibilidad a nivel institucional. Esto implica la necesidad de explorar nuevos acercamientos al estudio de la literatura y de la cultura en las aulas que demuestre la vigencia de estas materias dentro de la formación del individuo y como complemento indispensable para otras disciplinas.

No obstante, implementar nuevos acercamientos a los estudios literarios y culturales no significa sacrificar el rigor filológico y teórico que se dedicaría a una clase de corte más tradicional. El reto consiste en buscar un balance que presente la materia en su total integridad y que, a su vez, subraye aquellos aspectos que hacen de la literatura una vía única y distintiva a nivel intelectual, social y humano. Como parte de esta misión, el teatro se erige como un género ideal, ya que provee un componente interpersonal que permite explorar la materia literaria más allá del texto e introducir de manera orgánica un aprendizaje vivencial que estimula en el estudiante otras destrezas creativas e intelectuales.

Enacting Oppression toma como punto de partida una selección de cuatro obras escritas desde mediados de los años cincuenta hasta el 2005 por cuatro dramaturgos establecidos dentro del panorama teatral español: *Escuadra hacia la muerte* (1956) de Alfonso Sastre, *La fundación* (1974) de Antonio Buero Vallejo, *Los niños perdidos* (2005) de Laila Ripoll y, *Himmelweg (Camino del cielo)* (2005) de Juan Mayorga. El programa del curso está dividido en tres grandes bloques. La primera parte funciona a modo de seminario en el que se estudian las obras a través de un acercamiento crítico-literario. En la segunda parte, el estudiante se implica en el proceso de dramaturgia y escritura creativa y, la tercera parte, está dedicada a trabajar con los distintos aspectos de la puesta en escena ya que el objetivo final de la clase es la creación y representación colectiva de una obra original.

Los objetivos pedagógicos de la primera sección del curso pretenden dar a los estudiantes una visión panorámica de la literatura dramática peninsular contemporánea, prestando especial atención al periodo que se extiende desde los años cincuenta – correspondientes al teatro de posguerra— hasta principios del siglo XXI, momento en el

que empieza a surgir un teatro de memoria histórica que coincide con la exhumación de las primeras fosas comunes de la Guerra Civil y la fundación de la Asociación para la Recuperación de la Memoria Histórica (A.R.M.H). El acercamiento literario, además de introducir al estudiante en uno de los períodos cruciales de la historia de España y a las distintas etapas del teatro español de los siglos XX y XXI, pretende profundizar en el análisis literario a través de discusiones, de lecturas de artículos críticos y teóricos, y de la investigación. Al practicar la expresión oral, la comprensión lectora y la expresión escrita, el alumno desarrolla una conciencia crítico-literaria para formar y defender sus propias opiniones en relación con las cuestiones estéticas, éticas y sociopolíticas entorno a la opresión, dentro del contexto de las obras estudiadas.

No obstante, presentar estas obras de teatro como puramente materia literaria es dar una visión miope de un género concebido para ser escenificado y para estar abierto al constante cambio. En efecto, Stephen Greenblatt escribe a propósito del Bardo que “as a playwright, actor, and theatrical entrepreneur, Shakespeare understood that there was no final form to any of his creations, and he apparently embraced, rather than resisted, *the inherent instability of his medium*” (Greenblatt, 2010: 77, énfasis mío). Este mismo acercamiento es el que intenta transmitir *Enacting Oppression* a propósito de la concepción del género teatral. La segunda y tercera parte del curso se estructuran en torno a un taller de creación dramática en el que el estudiante participa en los distintos aspectos de la producción de una obra, tales como la dramaturgia, el decorado, el vestuario, la iluminación, la música, la elaboración de los materiales promocionales y la actuación. Todas estos elementos, aunque parten del texto, se desbordan de un marco estrictamente literario para formar parte del aprendizaje vivencial, definido por Jeffrey Cantor como “learning activities that engage the learner directly in the phenomena being studied” (Cantor, 1997: 1).



Fig. 1. Estudiantes del curso *Theater and Performance Seminar/Workshop: Enacting Oppression* (2016) en uno de los ensayos de la lectura dramatizada para el proyecto final.

Por un lado, estas actividades permiten que el alumnado se acerque de primera mano al hecho teatral y comprenda su funcionamiento como proceso creativo y, por otra, que desarrolle habilidades de colaboración y liderazgo. Se ha repetido en muchas ocasiones que el teatro no es para ser leído y, por lo tanto, no debe enseñarse simplemente como un texto-objeto de lectura. Su riqueza se revela, precisamente, al comprender lo que implica su proceso de creación artística y al revelar su inestabilidad textual en escena.

2. Opresores y oprimidos en la dramaturgia contemporánea española

Las cuatro obras escogidas, pertenecientes a distintos períodos de la historia del teatro español, comparten una serie de subtemas que las une formando un corpus cohesivo que denuncia la violencia humana que surge de la opresión política de los regímenes totalitarios y las secuelas psicológicas que éstos dejan en la sociedad. *Escuadra hacia la muerte* pertenece a un teatro de posguerra, de compromiso político y social, que rompe con el teatro burgués que dominó la escena española de los años cuarenta y cincuenta. Sastre (1926-) sitúa la trama en tiempos de una hipotética Tercera Guerra Mundial en donde cinco soldados —Pedro, Andrés, Adolfo, Javier y Luis— bajo la supervisión del cabo Gobán, son enviados a un puesto de guardia para espiar al enemigo. Los soldados se rebelan contra el cabo y terminan asesinándolo, pero, acto seguido, caen en un vacío existencial una vez que se dan cuenta de que no podrán salir vivos y de que todo ha sido una emboscada planeada por los altos mandos militares para eliminarlos.

La fundación, escrita al final de la dictadura franquista, es una obra en la que Antonio Buero Vallejo (1916-2000) mezcla el realismo dramático con el experimentalismo escénico. Cinco protagonistas (Tomás, Asel, Lino, Max y Tulio) conviven en una habitación de lo que supuestamente aparenta ser una lujosa fundación. Tomás sobresale como el más ingenuo y optimista de ellos. Paulatinamente, notamos varios cambios en el espacio y en la actitud de los protagonistas que terminarán por revelar la verdad detrás de la alucinación que está viviendo Tomás y, por consiguiente, de la del propio espectador que solo ve a través de los ojos del protagonista. Finalmente, vemos que *La fundación* es una cárcel de alta seguridad en donde los cinco presos están condenados a la pena de muerte. No obstante, a diferencia del imposibilismo de Sastre, Buero Vallejo deja un resquicio de esperanza —el posibilismo— tanto para sus personajes como para el público². En *La fundación*, el paisaje que ve Tomás en su imaginación es símbolo de una esperanza que consigue contagiar al resto de sus compañeros. Así lo expresa Asel en las últimas palabras que dirige a Tomás antes de morir: “No lo olvides Tomás. Tu paisaje es verdadero” (Buero Vallejo, 2010: 185).

Del teatro de posguerra y de finales de la dictadura pasamos a dos obras del año 2005, *Los niños perdidos* y *Himmelweg (Camino del Cielo)*. Laila Ripoll (1964-), una de las dramaturgas más destacadas de la escena española contemporánea, escribe *Los niños perdidos* cuando las primeras reivindicaciones de la memoria histórica empiezan a dejarse sentir. *Los niños perdidos* es una obra de denuncia y de conciencia social. El título hace referencia a cuatro huérfanos —Lázaro, Cucachica, Tuso y Marqués— todos hijos de republicanos y que, durante la posguerra, fueron separados de sus madres para luego ser recluidos en un orfanato como medida preventiva tendiente a regenerar a los hijos de los llamados *rojos*. A lo largo de la obra, el espectador es testigo de diversos traumas de una infancia marcada por la violencia, el hambre, las vejaciones y la pérdida de la identidad. Solo en el desenlace, los protagonistas revelan que son, en realidad, recuerdos fantasmagóricos que viven en la memoria de Lázaro, un adulto deficiente mental y único

² Al contrario del imposibilismo sastriano, es decir la angustia existencial que caracteriza las tragedias de este autor, para Buero Vallejo en la tragedia siempre hay esperanza, tal como explica Martha T. Halsey: “Buero Vallejo has stated that the essence of all tragedy is probably hope and that this is present even in the apparently most unpromising situations. This tragic hope is for him, all-embracing (Halsey, 1973: 29).

sobreviviente del grupo que se aferra a la memoria de sus compañeros para que estos no caigan en el olvido.

Al igual que los otros tres dramaturgos, Juan Mayorga (1965-) también inscribe su producción teatral entre la historia y la política. *Himmelweg* está basada en un suceso real que tuvo lugar en el campo de concentración de Theresienstadt cuando una delegación de la Cruz Roja visitó las instalaciones en 1944. En la obra, un delegado de la misma organización hace una visita al campo y cae en la trampa de creer que la vida de los presos ocurre con toda normalidad a pesar de tener una corazonada que le sugiere lo contrario. En efecto, todo lo que observa a su alrededor es una representación de la vida cotidiana minuciosamente orquestada por el comandante del campo y el líder de la comunidad judía, Gottfried. Este último está obligado a dirigir a sus compatriotas, incluida su propia hija, en una farsa, para lavar la cara del nazismo y, al mismo tiempo, alargar su vida.

Todas estas obras comparten una serie de características en la manera en la que se acercan al tema de la opresión. Por una parte, coinciden en ilustrar la complejidad existente en las relaciones entre opresores y oprimidos. Por otra, utilizan el espacio, que juega en todas las obras un papel esencial a nivel metafórico. En tercer lugar, la memoria y los recuerdos ocupan un lugar central en la trama y aparecen estrechamente unidos a la evolución de los protagonistas. Finalmente, la metateatralidad funciona, en mayor o menor medida, como estrategia de resistencia para lidiar con la sujeción.

En relación a la dinámica entre opresores y oprimidos, ésta no se reduce a una simple concepción dualista entre antagonistas y protagonistas. En *Escuadra hacia la muerte*, por ejemplo, el cabo no es sino otra víctima del sistema militar, quien, al igual que el resto de los soldados, también está condenado a muerte. Como ha apuntado Robert Lauer: "The author makes clear that all his characters are guilty and pathetic entities, including the corporal" (Lauer, 2008: 441). El asesinato de Gobán, no hace sino revelar la violencia interiorizada de los soldados subalternos y la avidez de poder, muy evidente en el caso de Pedro, el cual no duda en convertirse en el capataz del grupo, como nota Adolfo con sorna: "¿Oís, chicos? Hay un nuevo cabo. Se ha nombrado él. (*Ríe. De pronto serio.*) Escucha Pedro. Si quieres seguir la suerte del otro continúa así" (Sastre, 1967: 57).

Finalmente, la ausencia del cabo desencadena un desasosiego general entre los soldados y revela la incapacidad de autogobernarse, como indica el dramaturgo en la siguiente acotación en cuanto a la dejación paulatina que van experimentando los personajes: “*Todos, menos Pedro, sucios, sin afeitarse y tirados por los suelos*” (Sastre, 1967: 60). El asesinato de Gobán los libera momentáneamente, pero el remordimiento y la incertidumbre por las consecuencias de su muerte, los disuelve como grupo. En otras palabras, es un acto colectivo de libertad que, irónicamente, se vuelve en su contra, al desunirlos y sacar a flote las inseguridades y debilidades de cada uno de ellos.

En *La fundación*, los guardianes de los presos cumplen una función de opresores institucionales mucho más plana que Gobán, al limitarse a custodiar a los protagonistas y conducirles, uno a uno, al paredón. No obstante, al igual que en *Escuadra hacia la muerte*, los presos van revelándose también como verdugos por toda una serie de crímenes cometidos en el pasado. No estamos ante un grupo de víctimas inocentes sino ante individuos que conocen de primera mano lo que implica subyugar al otro. De hecho, la alucinación que sufre Tomás es una auto-negación de sus acciones pasadas, especialmente, por el hecho de haber delatado a sus compañeros por cobardía. En *La fundación* la desunión del grupo es también inminente. Max termina traicionando a sus compañeros, pero es sobre todo el lidiar con Tomás y con su alucinación lo que, poco a poco, los va poniendo a prueba a cada uno, revelando las diferencias que existen entre ellos.

En *Los niños perdidos*, el papel de las víctimas está claramente representado por los cuatro huérfanos recluidos en un orfanato del estado regido por monjas. No obstante, Sor Resurrección, la religiosa que los vigila, representada por Tuso en los juegos que escenifican, se revela también como una víctima de la dictadura. Al igual que el resto de los niños, ella también fue hija de republicanos, pero terminó por sucumbir al lavado de cerebro del régimen, como explica Tuso en uno de los monólogos en el que encarna a la monja:

TUSO. Así que hice lo que tenía que hacer. Pedí a la superiora que me ayudara y escribí una carta al penal para la señora que me había parido: “Señora: déjeme usted en paz. Ahora sé que mi padre era un criminal y bien fusilado está. Aquí me han abierto los ojos y no quiero saber nada más de su familia de asesinos. Voy a tomar los hábitos. Mari Carmen ha muerto,

ahora soy sor Resurrección del Señor. Le ruego que se olvide de que alguna vez tuvo usted una hija” (Ripoll, 2010: 54).

Finalmente, la borrosa división entre opresores y oprimidos se deja intuir en *Himmelweg*. Ninguno de los tres protagonistas, el delegado, el comandante o Gottfried, son personajes maniqueos. El comandante, aunque es el principal creador del engaño, no está solo en esta tarea³. Gottfried acepta ser el director artístico de la farsa para sobrevivir. Él es el responsable de seleccionar a los actores entre los presos judíos y su hija resulta ser una de las actrices a expensas de otros individuos en el campo de concentración. El delegado de la Cruz Roja, por su parte, acepta de manera pasiva lo que le dicen sin atreverse a abrir ninguna puerta, ya sea por miedo a descubrir la verdad o por inercia, como él mismo confiesa en estas palabras: “¿Cree que voy a abrir esa puerta? También yo creo que voy a abrirla. Pero, ¿y si estoy equivocado, después de todo? ¿No me estaré dejando llevar por mis prejuicios? O por la arrogancia. Por la vanidad de quien cree ver más allá de lo que la vista ve. Me separo de la puerta y bajo a reunirme con los otros dos” (Mayorga, 2014: 305).

Es como si los tres protagonistas en *Himmelweg* se apoyaran los unos en los otros para no destapar un crimen del que todos son partícipes por cobardía e inercia. Incluso el propio comandante parece que está esperando a que alguien delate el engaño y lo saque de su posición de verdugo: “Por un momento, pensé que intentaríais algo. Que os pondríais a gritar o algo así. ¿Me creerás si te digo que, por un momento, deseé que lo hicieseis? Yo mismo tuve ganas de gritar” (Mayorga, 2014: 330). Estas palabras dirigidas a Gottfried se pueden interpretar como el deseo de que alguien lo libere de su deber de verdugo y la esperanza de denunciar el silencio colectivo que se erige como el verdadero opresor de la obra.

El análisis de estos personajes resulta clave para desmontar los falsos clichés entre víctimas y victimarios, y cuestionar las dinámicas de poder ya que la mayoría de los protagonistas no encajan en categorías fijas, ni caen en lo maniqueo. Un oprimido puede actuar como verdugo y un opresor puede también leerse como víctima del sistema del

³ De hecho, el comandante permite que judíos se reúnan en la escuela bajo el tutelaje de Gottfried, como revela en las siguientes palabras: “Podéis seguir reuniéndoles en la escuela para enseñarles. Es irregular pero podéis hacerlo” (Mayorga, 2014: 325).

que está obligado a formar parte. Discutir estos matices tiene una especial importancia con respecto a la caracterización de los personajes que los estudiantes reconstruirán como parte del proceso creativo durante la segunda parte del curso, tanto a nivel dramático como a nivel actoral.

Además de los personajes, el espacio resulta altamente simbólico y aparece unido al concepto de opresión institucional y existencial. En todas las obras, el espacio donde ocurre la acción tiende a ser un lugar aislado, regido por el gobierno o por el ejército. En *Escuadra hacia la muerte* se trata de una cabaña de guardabosques; en *La fundación*, de una celda; en *Los niños perdidos*, del desván en un orfanato; y en *Himmelweg*, de un campo de concentración. Además de su aislamiento, todos estos espacios tienen aperturas hacia el exterior, ya sea en forma de puertas o ventanas. Los personajes están invitados a observar o traspasar estos umbrales y, a su vez, la realidad exterior también penetra en el interior, ya sea en forma de sonidos –como el tren que se escucha en *Himmelweg*– o de percepciones visuales –como el paisaje imaginado de Tomás en *La fundación*—. Ahora bien, al igual que los personajes, estos lugares no se pueden reducir a una simple dualidad que implique estrictamente interior/sujeción y exterior/liberación.

Por una parte, el hecho de que el exterior penetre en estos rincones de dominación es, precisamente, lo que convierte estos espacios en lugares sofocantes y angustiosos al recordarles constantemente a los personajes que nunca podrán disfrutar de esa libertad que se deja ver y oír fuera de su *prisión*. Por otra parte, salir de estos espacios de sumisión no implica automáticamente una liberación, sino más bien el ingreso en una nueva cárcel con matices más metafóricos. En *Escuadra hacia la muerte*, el hecho de abandonar la cabaña y renunciar a la unión del grupo conduce a cada uno de los soldados hacia una muerte segura. En *La fundación*, los protagonistas siguen un destino parecido ya que el hecho de ser escoltados fuera de la celda implica ser conducidos al paredón⁴. En *Los niños perdidos*, abrir la puerta del desván al final de la obra obliga a Tuso a enfrentarse con la realidad, en donde –como discapacitado mental— estará

⁴ En una de las críticas de *La fundación*, Juan I. García Garzón interpreta la dimensión metafísica de la obra partiendo del simbolismo del espacio: “Todos, como se dice en algún momento, estamos condenados a muerte y nos encontramos presos en sucesivas cárceles cuyos barrotes debemos ir forzando en busca de nuestra dignidad como seres humanos y de una libertad tal vez imposible de alcanzar” (García Garzón, 1999: s.p).

destinado a la invisibilidad y a la discriminación⁵. Finalmente, en *Himmelweg*, el ruido del tren funciona para los judíos como la acechante amenaza de muerte. Por otra parte, la libertad de movimiento que aparenta tener el delegado dentro del campo es también una trampa ya que, una vez que regrese, nunca más podrá volver a salir del tortuoso presidio interior al que estará condenado por el cargo de conciencia después de escribir su informe. Como él mismo advierte: “Al llegar a Berlín, escribí mi informe. Mi memoria vuelve a escribirlo todas las noches. La gente me pregunta: ‘¿No viste los hornos? ¿No viste los trenes?’ No, no vi nada de eso. ‘¿El humo?’ ‘¿la ceniza?’ No. Todo aquello que dicen que había aquí, yo no pude verlo” (Mayorga, 2014: 305).

La manera en que los espacios definen la opresión y viceversa es, por lo tanto, otra de las líneas de reflexión a la que la clase volverá en la segunda parte del curso, cuando los estudiantes elijan el lugar para su obra, como se comentará más adelante. Todos los espacios mencionados evolucionan de manera orgánica con los personajes. En algunos momentos, contribuyen a reforzar una atmósfera represiva y, en otros, simbolizan zonas de falso confort o antesalas de una *falta de salida* definitiva.

Dentro de la precariedad psíquica que sufren los oprimidos, el acto de recordar permite a los protagonistas explorar su conciencia, aceptarse como son y crecer ante la situación en la que están. Dicho de otro modo, la memoria les ayuda a no resignarse, aunque la única salida sea la muerte. Tanto en *Escuadra hacia la muerte* como en *La fundación*, los soldados y los presos, respectivamente, sienten la necesidad de recordar en sus momentos de mayor debilidad. Al revivir su pasado, es como si se reconstruyeran a sí mismos. Compartir sus recuerdos los une y es entonces que las diferencias entre ellos desaparecen. En *Los niños perdidos* y en *Himmelweg*, el proceso de rehabilitación de la memoria de los oprimidos determina la estructura de ambas obras, las cuales siguen un desarrollo fragmentario, marcado por la vuelta de los fantasmas del pasado o la “estética del haunting” (Dorado 2011: 181). Tanto Tuso como el delegado sienten la necesidad de recordar el pasado para sobrellevar el presente. Si en *Escuadra hacia la*

⁵ Analizar la función del espacio en *Los niños perdidos* implica también estudiar los micro-espacios que existen dentro del desván, como el armario, donde Cucachica se refugia cuando tiene miedo, o el biombo de enfermería que se utiliza a modo de telón de fondo para algunas de las representaciones metateatrales.

muerte y *La fundación* el pasado se invoca en los momentos de debilidad para purificarse a través del doloroso recuerdo, en *Los niños perdidos* y en *Himmelweg*, la memoria convive en todo momento con los protagonistas, confundiendo con el presente y re-historizándose⁶.

Finalmente, todas estas obras comparten en mayor o menor medida elementos metateatrales en estrecho diálogo con la opresión. El caso más obvio es, sin lugar a dudas, el de *Los niños perdidos*, en donde el teatro-dentro-del-teatro sirve para revivir las experiencias de un pasado traumático, aunque con un tono de irreverencia que implica cierta superación. De hecho, gracias a la subversión de estas representaciones, el desván se transforma, gracias a los juegos, en un espacio liberador y de creación (Vilches de Frutos 2010: 20). En *La fundación*, el elemento metadramático lo pone en marcha Tomás a través de su alucinación, que empapa la mayor parte de la trama. El resto de los compañeros se ven obligados a llevarle la corriente y a participar en una ficción que, poco a poco, irá desmoronándose. Hasta cierto punto, la ficción de Tomás contagia, momentáneamente, al resto de sus compañeros, pero cuando esos instantes de *fuga* mental cesan, estos se resienten de ver que Tomás continúa evadiéndose de la realidad mientras ellos no pueden evitarla.

En *Himmelweg*, el teatro-dentro-del-teatro es también uno de los aspectos centrales de la trama. A diferencia de *Los niños perdidos* o de *La fundación*, la metateatralidad en esta obra viene impuesta por las autoridades que obligan al comandante, a Gottfried y a un selecto elenco de judíos a participar en un teatro que representa la *normalidad* dentro de un infierno humano. A lo largo de la obra, asistimos a distintos ensayos de cómo recrear una *normalidad* convencional a través de varios sketches protagonizados por dos niños jugando con una peonza, una pareja de enamorados que discuten y una niña que juega con su muñeca a la orilla del río.

Quizás, la obra relacionada de modo más indirecto con la metateatralidad sea *Escuadra hacia la muerte*, ya que no incluye representaciones metateatrales per se. No obstante, el elemento ceremonial empapa la trama de principio a fin debido a la estructura

⁶ A este propósito, véase el artículo de Jorge Avilés Díaz sobre la función de la memoria en *Los niños perdidos*, y el de Mabel Brizuela sobre el teatro de Juan Mayorga en general.

circular del relato, la repetición de algunas de las acciones y el significado simbólico y ritualista del fuego presente a lo largo de la obra a través de objetos como la chimenea o del cigarrillo⁷.

El estudio de los personajes, los espacios, la memoria y el metateatro son cuatro acercamientos que dan cohesión al corpus de obras estudiadas y, a su vez, suscitan otros cuestionamientos que sobresalen como parte de la representación de la opresión tales como la pena de muerte, la responsabilidad ética en relación a la representación de genocidios y de crímenes contra la humanidad, el debate en torno al deber de la memoria y al derecho al olvido, la justificación del tiranicidio, o los límites de la intervención humanitaria. Para concluir esta primera parte del curso y preparar la transición a la segunda, enfocada en el proceso dramaturgico, la clase se divide en cuatro grupos. A cada uno de los grupos se le asigna una de las cuatro obras estudiadas, sobre la cual, los estudiantes escriben individualmente un ensayo relacionando el texto designado con uno de los siguientes temas⁸: a) el aislamiento espacial y sus consecuencias; b) la fragilidad humana; 3) los tipos de violencia que surgen de la opresión; 4) la realidad versus la ficción construida. En la clase que impartí, los trabajos escritos resultaron en los siguientes títulos y enfoques:

Grupo 1: *Escuadra hacia la muerte*

- "Poder y soledad en *Escuadra hacia la muerte*"
- "Coraje percibido: Indicaciones de la fragilidad humana"
- "Ficción y realidad en *Escuadra hacia la muerte*"

Grupo 2: *La fundación*

- "'Jugando a las casitas': Reacciones de una teatralidad construida en *La fundación*"
- "*La fundación*: Empatía a través del espacio"

⁷ Este aspecto ritual está también presente en el resto de las obras. Por ejemplo, muchos de los juegos de los protagonistas en *Los niños perdidos* funcionan como micro-ceremonias. Las acciones que representan los presos en *La fundación* para mantener viva la ilusión de Tomás tienen también un componente ceremonial; y las escenas que se repiten en *Himmelweg*, en mi opinión, se acercan, incluso, al rito sacrificial.

⁸ Las obras se asignan a los distintos grupos teniendo en cuenta el interés individual de los estudiantes, pero manteniendo cierto balance entre los grupos.

- “El conocimiento y la libertad: Conexiones entre *La fundación* y la filosofía tradicional budista”
- “Lo que no mata hace más fuerte”

Grupo 3: *Los niños perdidos*

- “Niños violados”
- “Juegos crueles: La creación de ficciones en *Los niños perdidos*”

Grupo 4: *Himmelweg (Camino del Cielo)*

- “Cuando las puertas se mantienen cerradas: La construcción simbólica de la realidad y de la ficción en *Himmelweg (Camino del Cielo)*”
- “Violencia y no-violencia en *Himmelweg (Camino del Cielo)*”

El propósito de estos ensayos es, por una parte, que el alumno recapitule la parte literaria de la clase, practique la expresión escrita a nivel avanzado y la metodología de la investigación literaria, cultural y teórica. Por otra parte, con este ejercicio se pretende que los estudiantes de cada grupo se familiaricen a fondo con la obra de la que serán responsables durante el proceso dedicado a la dramaturgia.

3. Re-crear la opresión en el aula: *Celda de juegos*

La parte del curso enfocado en el aprendizaje vivencial se divide en dos fases. La primera está enfocada en el trabajo de dramaturgia y la segunda, en los distintos aspectos de la producción y la puesta en escena. La dramaturgia se erige como la parte más compleja del curso ya que se origina del análisis de las obras estudiadas y establece la base de una nueva obra. Para profundizar en los textos leídos y seguir trabajando en el análisis literario, el objetivo es crear un texto original partiendo de escenas de las cuatro obras en lugar de crear una obra completamente original. Recordemos que los estudiantes ya tienen un grupo asignado y una obra sobre la cual han escrito un ensayo crítico. En la primera sesión dedicada a la dramaturgia, el conjunto de la clase decide, en plenum, qué se quiere contar y cómo se quiere contar. Para *Celda de juegos*, la obra que surge a raíz de este seminario, los estudiantes eligieron representar una serie de experiencias vividas por distintos protagonistas oprimidos en torno a una realidad construida que, tras un simbólico *portazo*, se va desmoronando dejando en cada uno de

ellos un angustioso vacío⁹. Una vez trazada la estructura básica de la trama, cada grupo selecciona en su obra varias escenas que encajen con este desarrollo narrativo.

En la segunda sesión de dramaturgia, las escenas elegidas por cada grupo se discuten, se escogen las más representativas de cada obra y se ordenan buscando cierta cohesión. Este trabajo se lleva a cabo a modo de discusión general en la que toda la clase participa. Acto seguido, se discuten los momentos de la trama que necesitan transiciones para recrear una mayor fluidez entre escenas y la manera de llevar a cabo estos giros transicionales. Estas transiciones pueden ser escenas cortas que los propios estudiantes escriben, interludios musicales o escenas visuales construidas únicamente a base de objetos simbólicos¹⁰. En *Celda de juegos*, nos inclinamos por utilizar la peonza o trompo como uno de los símbolos conectores. En todas las escenas, alguno de los personajes jugaba con una peonza y hacía algún tipo de alusión a su carga metafórica. En efecto, la fragilidad de su equilibrio, su movimiento efímero y su irremediable cese, son rasgos que aproximan este juguete a todos los protagonistas de *Celda de juegos*. Otro objeto conector que sobresalía en *Celda de juegos*, tanto a nivel visual como simbólico, era la puerta, presente en todo momento en escena, como umbral metafórico entre la realidad y la ficción, entre la represión o sujeción y la posibilidad de una falsa liberación, como comentábamos en la primera parte del artículo¹¹.

Celda de juegos se estructuró entorno a ocho escenas divididas en dos partes:

⁹ La idea de crear una dramaturgia original basada en distintas obras alrededor de un mismo tema surgió del primer congreso que los fundadores del Iberian Theater and Performance Network (ITPN) organizamos en torno al teatro de memoria histórica en la universidad de Illinois, Urbana-Champaign, en 2016. Como parte del simposio, trabajamos con dos actores profesionales para crear una obra que aglutinara escenas de distintos textos de los que se hablaría en el congreso y que tocaban el tema de la memoria de la Guerra Civil española. El resultado final fue la obra *Haciendo memoria* (2016), compuesta a base de fragmentos de *¡Ay, Carmela!* (1986) de José Sanchis Sinisterra, *Presas* (2007) de Ignacio del Moral y Verónica Fernández, *NN12* (2008) de Gracia Morales, *Delicadas* (2011) de Alfredo Sanzol, *Pies descalzos bajo la luna de agosto* de Joan Cavallé, y *El triángulo azul* (2014) de Laila Ripoll. Véase teaser y entrevista con los actores: <https://uofi.app.box.com/s/kka8rc9ub6d66ixiubbzxbaj6gw5ikp9>

¹⁰ En la producción de *Haciendo memoria*, se utilizó la copla “Tatuaje” (1941) que popularizó la cantante española Concha Piquer (1906-1990) como una de las canciones representativas de la memoria de los vencidos durante la posguerra española.

¹¹ Una vez que se tiene un borrador final de la obra, el trabajo de dramaturgia es algo que el instructor puede ir puliendo con un grupo de voluntarios a lo largo de las próximas semanas.

Primera parte. La realidad construida

- Escena 1 Jugando a las casitas (*La fundación*)
- Escena 2 En esta gota (*Escuadra hacia la muerte*)
- Escena 3 Ensayando juegos (*Himmelweg*)
- Escena 4 El portazo (*La fundación*)

Segunda parte. La realidad verdadera

- Escena 5 ¿He visto una ciudad normal? (*Himmelweg*)
- Escena 6 Temblando en la ratonera (*La fundación*)
- Escena 7 Juegos crueles (*Los niños perdidos*)
- Escena 8 ¡Abre la puerta! (*Los niños perdidos*)

A partir del trabajo de dramaturgia, surgió el título de la obra y el diseño del póster promocional. Ambos tenían que sintetizar los pilares conceptuales de la trama.



Fig. 2. Póster de *Celda de juegos* (2016)
Theater and Performance Seminar/Workshop: Enacting Oppression

De manera unánime, todos los grupos se enfocaron en la perspectiva de los oprimidos y en su lucha sisífrica por la supervivencia a través de la magia y la inocencia del juego. Curiosamente, no se incluyeron escenas protagonizadas por guardianes u opresores.

Una vez concluido el trabajo de dramaturgia —al que se le dedicó un total de tres semanas—, los estudiantes vuelven a organizarse en nuevos grupos, según sus afinidades, para las tareas relacionadas con el diseño de la producción. Esta

reorganización de los grupos permite un mayor intercambio de ideas y la posibilidad de formar nuevas conexiones entre los estudiantes con intereses parecidos en cuanto a la parte artística del curso. Esta vez, cada grupo se concentra en una labor específica focalizada en el diseño de: (1) el decorado (y la utilería) y la iluminación; (2) el vestuario; (3) la música; y (4) los materiales promocionales (póster y programa de mano). La única condición impuesta en relación con estas tareas es que las ideas propuestas puedan llevarse a cabo de manera realista por los propios estudiantes. Cada grupo presenta ante la clase su misión artística y sus ideas, las cuales se discuten y se ajustan teniendo en cuenta los comentarios del resto de la clase. Al final del curso, cada grupo entrega un dossier o póster en el que se ilustre el proceso creativo de cada una de las tareas asignadas a cada uno de ellos¹².

Específicamente en relación con *Celda de juegos*, la obra se diseñó para representarse en un espacio de dimensiones reducidas que reflejara una estética industrial y de abandono. Elegimos los sótanos de un edificio —Sewal Hall, Rice University—, en donde se guardan los materiales que sobran de las exposiciones de arte. Se quería sugerir una atmósfera de dejación en donde una serie de protagonistas relegados a la invisibilidad salen momentáneamente de sus escondrijos gracias al poder de la imaginación y a la esperanza por sobrevivir. Los únicos objetos de utilería empleados como parte del decorado fueron el marco de una puerta, un par de sillas, una peonza de madera y una sábana. Las distintas escenas estaban delimitadas espacialmente en el escenario según la obra a la que pertenecían y recreaban una estructura circular, símbolo de la opresión como fenómeno constante de nuestras sociedades y de la lucha incesante de los oprimidos por sobrevivir.

¹² En el caso de que se hagan pósters, estos se pueden exponer el día de la representación abierta al público y los estudiantes pueden interactuar al final de la representación con los espectadores y explicar el proceso de trabajo de sus respectivos grupos.

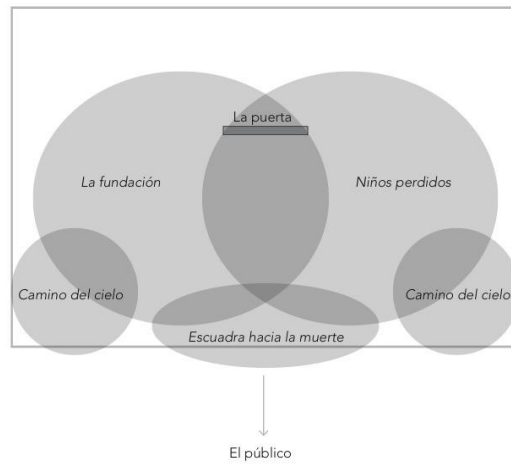


Fig. 3. Esquema del uso del espacio en *Celda de juegos* (2016).

El diseño de luces se llevó a cabo a nivel teórico, ya que la representación final se realizó al aire libre y a pleno día. No obstante, la idea era marcar el contraste entre el plano de la imaginación —como una zona de confort artificial, envuelto en una luz cálida— y el de la realidad, en la segunda parte de la obra —cuando lo real va paulatinamente eclipsando la ilusión de bienestar, a través de una iluminación más fría y agresiva—.

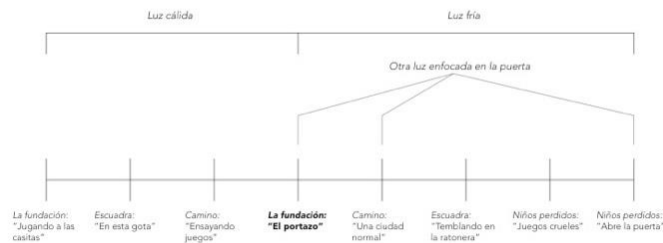


Fig. 4. Esquema de la iluminación de *Celda de juegos* (2016).

Con respecto al vestuario, se pretendía que los personajes reflejaran una fuerza interior para resistir por sí mismos. Se decidió homogeneizar a todos los personajes vistiéndoles de negro, ya que tanto los soldados de *Escuadra hacia la muerte*, los presos de *La fundación*, los niños de la obra de Ripoll como el delegado de *Himmelweg* comparten una misma *celda* literal y metafórica en la que viven experiencias similares, aunque desde puntos de vista muy distintos. Se eligió tan solo un accesorio que diferenciara los distintos grupos de protagonistas para facilitar la comprensión del espectador. Los soldados vestían chaquetas militares, los prisioneros iban identificados con un número, los niños se intercambiaban entre ellos una sábana blanca como símbolo de su condición de fantasmas y el delegado traía consigo, en todo momento, el cuaderno de notas de su visita al campo.

Para el diseño sonoro, se recurrió a una selección de piezas de *Játékok (Juegos)* (1973-) del compositor húngaro György Kurtág (1926 -), emitidas desde una computadora portátil con altavoces. Los temas de *Játékok* emulan los juegos de un niño frente a un piano, llevado solo por la curiosidad y sin ningún tipo de restricciones o reglas artísticas. Estas piezas, aunque reflejan la frescura de la improvisación, tienen también un tono oscuro. Kurtág compuso *Játékok* en un momento de opresión, justo cuando el partido comunista soviético controlaba Europa del este. Por lo tanto, podemos leer estos juegos musicales como una serie de experimentos liberadores por parte del compositor. *Celda de juegos* concluye con *Preludio y Fuga en Do Mayor* del primer libro de *El clavecín bien temperado (Das wohltemperierte Klavier)* (1722) de Johann Sebastian Bach (1685-1750). La melodía ascendente de la fuga cierra la obra, expresando una apertura, pero también un tono de resignación, dos sentimientos con los cuales tienen que lidiar tanto los protagonistas como los propios espectadores a la hora de interpretar el mensaje de la obra.

La representación final de *Celda de juegos* fue una lectura dramatizada. Esto evita que los estudiantes memorizen el texto. No obstante, la preparación actoral para la lectura es intensa a nivel de ensayos, tanto en clase como fuera de ella. La dicción es uno de los aspectos que más se debe practicar en los grupos. También, insistir en el análisis textual es indispensable para conseguir una lectura más convincente. Prestar especial atención a

los gestos resulta clave ya que, al ser una lectura dramatizada, los movimientos de los actores deben de estar muy bien elegidos y ser precisos.



Fig. 5. *Celda de juegos* (2016)

Escena de *Los niños perdidos*. De izquierda a derecha: Sarah George, Emilia Duno, Eun-Bit Chang



Fig. 6. *Celda de juegos* (2016)

Escena de *Los niños perdidos*. De izquierda a derecha: Rachel Ngo, Margaret Hall, Héctor Melicoff

CONCLUSIONES, RETOS Y FUTURAS MIRAS

Una clase como la que aquí he presentado da la oportunidad a los estudiantes de nivel avanzado de profundizar en los estudios literarios desde una perspectiva diferente a

las clases de literatura de corte más tradicional. Aunque la parte literaria se cubre en la primera parte del curso, el análisis literario se sigue practicando a través del aprendizaje vivencial. Pensar, por ejemplo, en cómo sintetizar la opresión alrededor del simbolismo de una peonza o del marco de una puerta o decidir vestir a todos los protagonistas de una misma manera para representar las múltiples caras del oprimido, son ideas a las que solo se llega a través de la práctica escénica, de los ensayos y de experimentar el teatro *desde dentro*. El producto final, *Celda de juegos*, es, por lo tanto, una reflexión sobre la opresión llevada a cabo tras muchas discusiones sobre el significado y la simbología de los textos estudiados, pero también teniendo en cuenta las distintas experiencias de los estudiantes implicados de manera personal en el proyecto.

Las satisfacciones de enseñar este tipo de curso son muchas, como espero haber sintetizado a lo largo de este artículo. No obstante, los retos para el instructor son también numerosos. En primer lugar, se trata de una clase en la que hay que especificar de manera concreta los objetivos desde un principio, ya que, a primera vista, puede parecer mucho menos rigurosa que otros tipos de cursos. En segundo lugar, es una clase que exige del instructor un alto grado de flexibilidad, pero también de organización. Cada sesión depende de la anterior, lo que exige un constante trabajo de ajuste y un cuidadoso monitoreo de los avances de los distintos grupos. En tercer lugar, al tratarse de una clase en la que la mayoría de la responsabilidad creativa recae en el estudiante, el instructor es responsable de mantener una buena dinámica de grupo, saber mitigar conflictos y crear una atmósfera de trabajo en donde la crítica constructiva resulta imprescindible. En cuarto lugar, el método de evaluación del trabajo de grupo es complejo. Es necesario un constante seguimiento de los estudiantes a través de tareas individuales y colectivas y de reuniones regulares con los distintos grupos. Por último, se trata de una clase que requiere una planificación en cuanto a la logística, ya que necesita un espacio específico para la representación final, una serie de objetos de utilería, la difusión de materiales promocionales e, incluso, la exhibición del trabajo de los estudiantes en el caso de que se quiera hacer una exposición o un panel divulgativo después de la representación final.

A pesar de estos desafíos, este tipo de curso es una vía pedagógica que muchos de los instructores de literatura pueden implementar en sus clases, ya sea a nivel parcial o integral, como la que he discutido a lo largo de este artículo. A nivel metodológico, este

modelo de enseñanza consigue desarrollar un programa factible para los profesores de literatura sin experiencia en la parte más técnica del teatro e independientemente del apoyo de becas o de la ayuda de otros departamentos. A nivel temático, este curso permite acercar al estudiante a la literatura dramática de manera comprometida, sobre todo si se elige una temática social como eje del curso. Desde sus orígenes, el teatro ha sido el género más apto para acercarse a las problemáticas sociales y uno de los portavoces artísticos más potentes y eficaces para denunciar la injusticia, mover conciencias y educar. Entender este proceso solo se consigue participando en él.

Crear una obra que comprometa a los estudiantes a distintos niveles, como individuos, como grupo, como creadores o como activistas sociales, aporta una riqueza añadida al hecho de saber analizar un texto literario. Entender el teatro como instrumento social, orgánico, en continuo cambio, es quizás la lección más importante que un curso como éste puede enseñar al instructor y al estudiante. La esencia del teatro radica en llenar un espacio vacío, ya sea éste una página de un ensayo, un guion dramático o un escenario. Un curso de literatura dramática que consiga estos tres objetivos es, en mi opinión, la única manera de hacer justicia a un género que sigue en la retaguardia de los estudios literarios y que, sin embargo, puede enriquecer por partida triple el currículo de cualquier departamento de literatura y cultura¹³.

OBRAS CITADAS

- Avilés Diz, Jorge.** 2012. "Los desvanes de la memoria: *Los niños perdidos* de Laila Ripoll." *Letras femeninas* 38.2: 243-64.
- Brizuela, Mabel:** "El teatro de Juan Mayorga: El arte de la memoria." *Iº Congreso Internacional de Literatura y Cultura Españolas Contemporáneas, 1 al 3 de octubre de 2008, La Plata. Los siglos XX y XXI* [en línea]. Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.378/ev.378.pdf [Consulta 13/01/2019].
- Buero Vallejo, Antonio.** 2010. *La fundación*. Ed. Francisco Javier Díez de Revenga. Madrid: Espasa.
- Cantor, Jeffrey, A.** 1997. *Experiential Learning in Higher Education: Linking Classroom and Community*. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Higher Education.

¹³ Quisiera dedicar este artículo los estudiantes que participaron en mi clase de SPPO 382 (2016), Eun-bit Chang, Carmella DeSerto, Emilia Duno, Sarah George, Margaret Hall, Camilla Kennedy, Héctor Melicoff, Lenna Mendoza, Raquel Ngo, Nathalie Phillips, Preston Quine y Arlen Suárez. Quisiera también agradecer a Robin Paige por crear un blog sobre este curso para el Center for Teaching Excellence en Rice University, a mis colegas del Committee for Teaching Excellence por su apoyo y guía, y a Núria Enríquez por sus consejos.

- Dorado, Liliana.** 2011. "Memoria histórica y compromiso ético en *Los niños perdidos* de Laura Ripoll." *Letras Femeninas* 37. 1: 169-185.
- García Garzón, Juan I.** 1999. "Crítica de teatro. *La fundación* veinticinco años después, de la metáfora política a la metafísica." *ABC*, 28 de enero: s.p.
- Greenblatt, Stephen.** 2010, "Theatrical Mobility." In *Cultural Mobility: A Manifesto*. Ed. Stephen Greenblatt. Cambridge: Cambridge University Press: 75-95.
- Halsey, Martha T.** 1973. *Antonio Buero Vallejo*. New York: Twayne Publishers.
- Laurer, Robert.** 2008. "Alfonso Sastre's *Escuadra hacia la muerte*: A Liminal Approach." *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos* 32. 3: 439-52.
- Mayorga, Juan.** 2014. *Himmelweg (camino del cielo)*. En *Teatro 1989-2014*. Segovia: La uña rota: 297-332.
- Ripoll, Laila.** 2010. *Los niños perdidos*. Oviedo: KRK Ediciones.
- Sastre, Alfonso.** 1967. *Escuadra hacia la muerte*. Ed. Anthony Pasquariello. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Vilches de Frutos, Francisca.** 2010. "Entre tumbas, desvanes y tejados: Los espacios de la memoria histórica en el teatro español contemporáneo." En *Los niños perdidos de Laila Ripoll*. Oviedo: Ediciones KRK: 9- 29.