

**La dramaturgia de Ana Diosdado  
y su aplicación en la enseñanza del español**



Autora: Verónica Alonso Torres  
Directora: Carmen Márquez-Montes  
Codirector: José Luis García Barrientos

2023

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

## **Resumen**

La dramaturgia de Ana Diosdado ha sido definida, en líneas generales, como «obra bien hecha» y/o «teatro de consumo». Sin embargo, estos conceptos presentan un sentido relativo, pues si bien es cierto que el fin último de la producción de la autora es hacer que el hombre de la Transición española tomara partido en los acontecimientos de su tiempo, su sistema creativo contiene una serie de claves discursivas y temáticas que lo ubican más allá de la obra bien hecha y de ese teatro de consumo.

En esta investigación se proponen las claves interpretativas de la dramaturgia de Ana Diosdado y se demuestra que proporcionan a la obra diversos niveles de recepción. En este sentido, el teatro de Ana Diosdado ofrece diferentes lecturas, que serán interpretadas por cada espectador en función de su competencia. Asimismo, se ofrece una revisión de toda su producción, incluyendo en la nómina las obras no estrenadas e inéditas, un análisis exhaustivo de su segundo teatro, comprendido entre 1988 y 2015, y una aplicación de dos de sus obras, en concreto *La última aventura* (1999) y *Decíamos ayer* (1997), a la enseñanza del español como lengua extranjera y la materia de Lengua Castellana y Literatura en la enseñanza de Educación Secundaria.

## **Palabras clave**

Ana Diosdado, teatro del segundo franquismo, teatro de la transición, teatro español del siglo XX, dramaturgia, claves interpretativas, teatro y mujer, teatro en la enseñanza

## **Abstract**

Ana Diosdado's dramaturgy has been defined, in general terms, as well-done work and/or commercial theatre. However, these two concepts present relative senses, since, although it is true that the author's production final purpose is to involve the man of the Spanish Transition in the events of his times, its creative system holds a series of discursive and thematic keys that place it beyond these concepts of well-done work and commercial theatre.

In this investigation, we propose the interpretative keys for Ana Diosdado's dramaturgy and thus demonstrate how they provide diverse levels of reception in her production. In this way, Ana Diosdado's drama offers different interpretations, which can be taken one way or another, depending on the spectator's competence. On top of this, we also offer a revision of the author's whole production, including the unperformed and unpublished dramatic pieces, an exhaustive analysis of her so called second theatre, spanned between 1988 and 2015, and an application of two of her plays (*La última aventura*, from 1999, and *Decíamos ayer*, from 1997) to both the teaching of Spanish as a foreign language and the Language and Literature subject in secondary school.

## **Keywords**

Ana Diosdado, drama from the Second Francoism, drama from the Spanish Transition. Spanish drama in the 20th century, dramaturgy, interpretative keys, drama and woman, drama in teaching

## AGRADECIMIENTOS

*A mis padres, gracias por su esfuerzo y lucha por darme la mejor de las herencias, mi formación.*

*A mi amiga, confidente, compañera de vida y mamá de nuestro pequeño Aarón por su apoyo incondicional, su compañía a lo largo de esta investigación, por todas las noches en vela a mi lado y por ayudarme a saltar los obstáculos que iban apareciendo en el camino. Este logro es de las dos.*

*A ti, mi pequeño Aarón, por amenizar este viaje con la melodía de tu sonrisa.*

*A Tiva y José Matías, por enseñarme el significado de la rueda de la vida y acercarme a la literatura espiritual hindú, tan importante para Ana Diosdado.*

*A Itamar, por su ayuda con el inglés.*

*A mis directores. A ti, Carmen, por haber creído en mí desde el principio, por apoyar esta investigación, por enseñarme, por acompañarme y levantarme. A ti, José Luis, por haberme enseñado todas claves de tu método.*

## INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	9
1.1. Objetivos.....	10
1.2. Metodología.....	11
1.2.1. Estructura textual del drama.....	23
1.2.2. El tiempo.....	29
1.2.3. El espacio.....	34
1.2.4. El personaje.....	40
1.2.5. La recepción teatral o visión.....	45
CAPÍTULO 1. ANA DIOSDADO EN SU CONTEXTO TEATRAL.....	50
1.1. El contexto teatral de Ana Diosdado.....	50
1.2. La producción de Ana Diosdado.....	68
CAPÍTULO 2. LA ESTÉTICA DE ANA DIOSDADO.....	91
1. El discurso.....	91
2. Las claves del discurso de Ana Diosdado.....	91
2.1. Clave primera. Los cimientos del drama. La estructura textual y la progresión de la acción.....	97
2.2. Clave segunda. Los personajes.....	100
2.2.1. El protagonismo colectivo y el intruso.....	100
2.2.2. La onomástica.....	103
2.3. Clave tercera. El tiempo: usos de los nexos temporales.....	106
2.4. Clave cuarta. El espacio referencial, simbólico y escenográfico.....	109
2.5. Clave quinta. Los función-signos o símbolos oníricos de la vida.....	111
2.5.1. El teléfono.....	112
2.5.2. El juego.....	113
2.5.3. Las copas.....	114
2.5.4. Los nudos.....	117
2.5.5. Los medios de transporte (tren, coche...) y el ascensor.....	118
2.5.6. Los efectos sonoros.....	119
2.5.7. Las palabras-clave.....	122
2.5.8. Los colores.....	123
2.5.9. Las luces.....	124
CAPÍTULO 3. EL SEGUNDO TEATRO DE ANA DIOSDADO (1988-2015).....	126
<i>Camino de plata</i> (1988).....	127
<i>Trescientos veintiuno, trescientos veintidós</i> (1991).....	134
<i>En la corteza de un árbol</i> (1991).....	139
<i>Cristal de bohemia</i> (1994).....	143
<i>Decíamos ayer</i> (1997).....	152
<i>La última aventura</i> (1999).....	161
<i>La imagen del espejo</i> (1979, 1981, 2001).....	169
<i>Harira</i> (2005).....	172
<i>El cielo que me tienes prometido</i> (2015).....	174
CAPÍTULO 4. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A TRAVÉS DE LA PRODUCCIÓN DE ANA DIOSDADO.....	183
4.1. <i>Flipped Classroom</i> , método del Aula Invertida o Modelo Invertido de	

Aprendizaje.....	189
4.2. Teatro y Aprendizaje Integrado de Contenidos (AICLE).....	195
4.3. La producción de Ana Diosdado en el aula de ELE.....	199
4.4. Una propuesta didáctica para el aula de ELE. El caso de <i>La última aventura</i> (1999).....	202
4.5. Una situación de aprendizaje para la Educación Secundaria Obligatoria.....	216
4.5.1. Un panorama educativo entre dos aguas.....	216
4.5.2. «La máquina del tiempo»: una situación de aprendizaje con <i>Decíamos ayer</i> (1997).....	220
CONCLUSIONES.....	234
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	239
Anexo 1. Ficha de la producción de la autora .....	275
Anexo 2. <i>Curriculum</i> de 3º de la ESO de la materia de Lengua Castellana y Literatura (LOMLOE) .....	280
Anexo 3. <i>Curriculum</i> de 3º de la ESO de la materia de Geografía e Historia (LOMCE).....	299
Anexo 4. Documentación sobre la producción de la autora en publicaciones periódicas.....	316

**La dramaturgia de Ana Diosdado  
y su aplicación en la enseñanza del español**

Autora: Verónica Alonso Torres  
Directora: Carmen Márquez Montes  
Codirector: José Luis García Barrientos.

Las Palmas de Gran Canaria, a    de    de 2023

Doctorado en Estudios Lingüísticos y Literarios en sus Contextos Socioculturales

## 1. INTRODUCCIÓN

La realización de esta tesis sobre la dramaturgia de Ana Diosdado se origina por diversas razones. La primera de ellas es continuar con la labor de dar visibilidad a la mujer en el ámbito de la literatura, a pesar de que es cierto que la autora gozó de una gran popularidad durante los últimos años de la dictadura y la transición, sin embargo, en nuestro tiempo es recordada solo por aquellas generaciones de los años setenta y ochenta, como la protagonista de *Anillos de oro* (1983) y *Segunda enseñanza* (1986), dos series de televisión que marcaron un antes y un después en la sociedad española de los primeros años de la Democracia. Pero quedó prácticamente en el olvido su producción narrativa, dramática, periodística, radiofónica y parte de la televisiva –en concreto *Juan y Manuela* (1974), otra de sus series de televisión– así como su influencia social en la Transición. Por ello, se considera indispensable recuperar su figura y acercar a las nuevas generaciones la significación de su obra en el momento de su producción, así como la actualizada de los temas tratados en nuestro tiempo.

La segunda motivación es dar mayor visibilidad al género teatral, no solo en el ámbito cultural, sino también en el de la enseñanza. Y es que el teatro de Ana Diosdado no deja indiferente al lector/espectador de nuestro tiempo, pues tanto en él como en el resto de su producción, la autora trata temas y problemas que siguen vigentes en nuestro contexto sociocultural. Este hecho, unido a las características propias del género teatral como constructo cultural, hace que la producción de Ana Diosdado ofrezca para la enseñanza de español como lengua extranjera una serie de posibilidades idóneas, tanto para el desarrollo de las habilidades y destrezas como para la enseñanza de referentes culturales.

El tercer y principal motivo que inspiró esta tesis doctoral es la habilidad de la autora para tejer una red de referencias y referentes en cada obra absolutamente extraordinaria, cuya recepción será más o menos profunda en función de la competencia del espectador. Su quehacer literario ha sido analizado, estudiado y valorado por la crítica hasta el estreno de *Los ochenta son nuestros* en 1988. Desde ese momento, los estudios en torno a su figura descienden. Por este motivo, se analizan las obras posteriores a *Los ochenta son nuestros* (1988), se demuestra que su modo de hacer teatro sigue apoyado en la misma base de sus primeras obras y se descifra esa red profunda de referencias. Así, se



ofrece un marco teórico derivado del análisis exhaustivo de estos textos, en el que se incluyen las claves para comprender y desentrañar las peculiaridades de la dramaturgia de Ana Diosdado.

### 1.1. Objetivos

Llegados a este punto, conviene establecer qué se entiende en este estudio por *dramaturgia*. Como se verá a lo largo de la tesis, las obras seleccionadas se analizan teniendo en cuenta su proyección en la escena, es decir, desde el punto de vista de la representación. Por lo tanto, se aceptan las definiciones de dramaturgia propuestas a partir de Brecht (2004), cuando, según Pavis (1980), se amplía el concepto, contemplando este plano. Recuérdese que las aportaciones de Brecht (2004) sobre las diferencias entre las funciones del teatro dramático y del épico dieron lugar a una mayor consideración del espacio:

FORMA DRAMÁTICA	FORMA ÉPICA
El escenario encarna un suceso	El escenario lo cuenta
Implica al espectador en una acción	Lo convierte en observador
Consume su actividad	Despierta su actividad
Le posibilita sentimientos	Le obliga a tomar decisiones
Le procura vivencias	Le procura conocimientos
El espectador es implicado en una acción	El espectador confrontado con la acción
Se trabaja con sugestión	Se trabaja con argumentos
Los sentimientos se conservan	Se exacerban hasta producir conocimiento
El hombre se presenta como algo conocido	El hombre es objeto de análisis
El hombre inmutable	El hombre inmutable e inductor de mutaciones
Los acontecimientos se suceden linealmente	Los acontecimientos se suceden en curvas
<i>Natura non facis saltus</i>	<i>Facis saltus</i>
El mundo como es	El mundo como se va transformando
Lo que el hombre debe hacer	Lo que puede hacer
Sus instintos	Sus motivos

Tabla 1. Las funciones del teatro dramático y épico, basado en Brecht (2004: 46)

Por ello, se comparte también la consideración que Pavis (1980) extrae de la teorización de Brecht (2004):

La dramaturgia concierne a la vez al texto de origen y a los medios escénicos de la puesta en escena. Estudiar la dramaturgia de un espectáculo es, entonces, describir su fábula «en relieve», es decir, en su representación concreta, especificar la manera teatral de mostrar y narrar un acontecimiento (Pavis, 1980: 148).

En este mismo sentido también se posiciona García Barrientos, autor del método dramatológico —que, como se verá más adelante, es el que se sigue en este trabajo para

el análisis de las obras seleccionadas— que aporta una definición general de dramaturgia que atañe tanto al texto como a la representación: «práctica del drama o del modo dramático de representar argumentos» (García Barrientos, 2017a: 30).

Con los motivos expuestos, queda también justificada la relación entre esta investigación y la mención del programa de doctorado donde se inscribe la tesis, ya que, efectivamente, se realiza un estudio lingüístico y literario de la producción de una autora que influyó decisivamente en su contexto sociocultural y que continúa vigente en el nuestro.

En síntesis, a través de esta investigación se persiguen los siguientes objetivos:

1. Fomentar el interés por la figura y obra de Ana Diosdado.
2. Determinar las claves de su discurso.
3. Descifrar la red de referencias y referentes que construye la autora combinando lenguaje y signo literario.
4. Descubrir la razón que llevó a la autora a realizar una serie de combinaciones lingüísticas y artísticas y sus resultados.
5. Proporcionar la relación de obras que conforma la producción de la autora, tanto las finalizadas y estrenadas, como las inéditas e inconclusas.
6. Reflexionar sobre el perfil de autora comercial con la que se le ha designado.
7. Rememorar la repercusión social que ejerció durante la Transición.
8. Exponer y justificar las posibilidades didácticas de su producción en la enseñanza del español.

## **1.2. Metodología**

Para la consecución de los objetivos citados se han revisado diversos métodos y consideraciones relativos al análisis teatral, que según Márquez-Montes (1996), se organizan en torno a tres posiciones frente al texto dramático:

Por una parte, quienes privilegian al texto sobre la puesta en escena; por otra, quienes sostienen que el hecho teatral sólo puede ser estudiado desde la representación; y por último, los que buscan una postura conciliadora entre ambas, que estudian el texto escrito y el espectacular e intentan discernir las interrelaciones entre ambos (1996: 7).

A ese primer grupo que favorece al texto sobre la escenificación pertenecen, principalmente, las aportaciones de Souriau (1950), Marcus (1975) y Serpieri (1980).

El método dramaturgógico de Souriau (1950) incide en la figura del dramaturgo, que vierte su visión del mundo en los personajes. Estos representan diversos papeles y, en consecuencia, distintas funciones<sup>1</sup>. Estas consideraciones de Souriau, junto con las de Propp en su conocida obra *Morfología del cuento* (1977), dan lugar al modelo narratológico de Greimas (1976) que continúa con esta línea y que distingue entre actores y actantes. Considera actores a los personajes que aparecen en el cuento; y actantes, al grupo de personajes que realizan una misma función. Según Greimas existen tres categorías de actantes<sup>2</sup>: 1) sujeto-objeto, entre los que se establece una relación de deseo; 2) remitente-destinatario, que establecen una relación de saber; y 3) ayudante-oponente, que establecen una relación de poder.

En este mismo modelo narratológico se ubica Pagnini (1992), que sostiene que la acción es el elemento principal de la obra dramática y que debe estudiarse en sus niveles sintagmático y sincrónico, pues existe una especie de mediación entre texto escrito y representación que hace posible la puesta en escena, mediación que, además, marca la diferencia entre obra de teatro y obra literaria.

Continúa esta línea de Souriau, el modelo glosemático de Jansen (1968), quien también se inclina por una estructuración del texto por situaciones. En este caso las situaciones se dividen en sucesión y en conjunto. Las primeras son aquellas que hacen posible la progresión de la acción; las segundas hacen posible la comprensión de la obra. Las relaciones que pueden establecerse entre las situaciones pueden ser de dependencia, independencia o interdependencias. Las relaciones en la sucesión, a su vez, pueden ser de dos tipos: 1) yuxtapuestas o con independencia formal y semántica; o 2) antepuestas o con dependencia; las relaciones en el conjunto pueden ser 1) en combinación, si las situaciones se toman en su totalidad; 2) en selección, si una situación depende de otra; y 3) en solidaridad o con interdependencia. Para llevar a cabo este análisis, Jansen divide la obra teatral en dos planos: el textual, compuesto por los diálogos y las acotaciones; y el escénico, por los personajes y el *atrezzo* (cfr. Bobes Naves, 1997).

---

<sup>1</sup> Las funciones dramaturgógicas de Souriau son seis y a cada una de ellas le asigna un símbolo astrológico: el León para la fuerza temática; el Sol para el representante, el objeto que anhela el león; La Tierra para el receptor; Marte para el oponente; la Balanza para el árbitro de la situación; y La Luna para el ayudante. Las posibles combinaciones que pueden establecer estas funciones dan lugar a 210.141 situaciones, las recogidas en su estudio de 1950 *Les deux cent milles situations dramatiques*.

<sup>2</sup> Como bien es sabido, el modelo actancial lo desarrollará posteriormente Anne Ubersfeld (1989).

Por otra parte, la escuela rumana, cuyo mayor representante es Salomon Marcus (1975) presenta una aportación novedosa, ya que combina el método lingüístico y el matemático para extraer la significación del diálogo, que queda separado de las estructuras no verbales a través de un sistema binario que vincula situaciones dramáticas y personajes. Una vez definida la presencia o ausencia de cada personaje en cada situación se aplica una serie de fórmulas matemáticas que mide la importancia de cada personaje.

La última de las propuestas sobresalientes de este primer bloque es la de Serperi (1980) y su modelo lingüístico. Este autor considera que el lenguaje es el elemento que da especificidad a la obra dramática, de tal manera que son los elementos deícticos los que hacen posible su segmentación. Así, el autor habla de una tercera articulación que vincula la expresión con la situación y se enfoca en los personajes, puesto que son los que dirigen la deixis del discurso dramático. Tanto es así que considera el diálogo como la unidad básica, pues pone en escena la relación yo-tú; el aparte supone un cambio de orientación; y el monólogo, la orientación del personaje hacia sí mismo. Este cambio de deixis provoca en la obra los cambios de situación, de ahí la importancia de los personajes.

Al segundo grupo, el que favorece a la representación, pertenecen las aportaciones de Helbo (1978) y Kowzan (1968).

Helbo (1978) parte de la hipótesis de que el teatro es un fenómeno comunicativo, afirmación que justifica destacando que siempre existe un destinatario y por tanto predomina la función fática del lenguaje. Por este motivo, ubica el teatro en el ámbito de la semiología y subraya la necesidad de una propuesta teórica de análisis desde su perspectiva, que descifre los procesos semióticos que aspiran «a escapar del terrorismo de una modelización lingüística y a superar el inductivismo de un puro censo sémico» (Helbo, 1978: 85), a saber, la proxémica y la kinésica. Las mismas consideraciones defiende Umberto Eco (1978); para quien el signo y elemento más importante del teatro es el personaje, de tal manera que en la investigación semiótica de la obra teatral se hace indispensable el análisis de la kinésica, la proxémica y la paralingüística.

Kowzan (1968) va más allá y afirma que en la representación intervienen tanto signos lingüísticos como no lingüísticos y aporta una taxonomía de los trece signos que, según su concepción, están presentes en el teatro. El autor apunta la posibilidad de analizar estos signos de forma aislada y, para ello, sería conveniente establecer una serie

de unidades mínimas que se obtendrían realizando una separación en el signo de menor duración.

Para Márquez-Montes (1996) el sistema propuesto por Kowzan (1968) presenta importantes dificultades de aplicación debido a la extensa división a la que se expone el texto, pero sí le parece idónea como base para el análisis de los personajes.

No puede cerrarse este apartado sin mencionar la aportación de Sito Alba (1987), que acentúa la importancia de analizar los elementos constitutivos del teatro –personajes, espacio, tiempo, etc.– desde la semiología. Da total predominio al espectáculo y denomina «pretexto» al texto escrito. En su propuesta de división de las unidades significativas del texto sugiere los siguientes términos: 1) *mimema*<sup>3</sup>, que es la unidad básica, «primaria, en cierto modo, mínima que realiza una función determinada, pudiendo ser esta variable en las distintas utilizaciones posibles» (Sito Alba, 1987: 33); y 2) *diegemas*, que son las secuencias en que pueden dividirse los *mimemas* y que, por tanto, presentan tres tiempos, o sintagmas teatrales, –de iniciación, de realización y de finalización.

Finalmente, en el tercer y último grupo, que combina el estudio de texto y espectáculo se encuentran las teorías de Carmen Bobes Naves (1987, 1992), Ubersfeld (1989) y José Luis García Barrientos (2007).

Bobes Naves (1987) define la obra escrita y representada como texto dramático y distingue dos aspectos: el texto literario, destinado a la lectura; y el texto espectacular, destinado a la representación; ambos textos incluidos en el texto escrito. La semiología estudia el proceso «de comunicación dramático en todos sus aspectos; analiza las unidades y categorías en su valor sintáctico (formas y distribución), el valor semántico (sentido lingüístico, literario y espectacular) y el valor pragmático (situación del texto en una cultura y relación con los sujetos del proceso» (Bobes Naves, 1987: 12). El texto dramático consta de cuatro unidades horizontales que se extraen por abstracción al dividir el texto. De esta forma se obtienen unidades de sentido, que son las funciones; el personaje, y todo lo que a él respecta; el espacio y el tiempo. Deben estudiarse estos elementos por separado, bien en el propio texto, bien desde un punto de vista pragmático, que incluye el universo de la cultura a la que pertenece la obra y/o los condicionantes

---

<sup>3</sup> Clasifica estos *mimemas* en *mimemas núcleo*, que dan origen a una escena; y *mimemas complementarios*, dependientes de los nucleares (Sito Alba, 1987: 33).

personales del autor o del espectador, pero siempre teniendo en cuenta su presentación, su distribución y su valor semántico.

No se puede dejar de mencionar las consideraciones de Bobes Naves expuestas en su obra *El diálogo. Estudio pragmático, lingüístico y literario* (1992), donde establece que la base principal del teatro es la palabra, dado el modo de representación que lo define. El teatro hace la historia –frente a la novela, que la cuenta– para dirigirla a unos espectadores con el objeto de establecer relaciones diversas. Por estos motivos los usos directos del lenguaje –a saber, la comunicación, el diálogo y la conversación–, deben quedar bien delimitados. En consecuencia, es indispensable especificar qué vínculos se derivan de estos usos<sup>4</sup>.

Bobes Naves distingue «cinco procesos semióticos verbales, que en algún caso concurren con signos no verbales, y que llamamos: expresión, significación, comunicación, interacción e interpretación» (1992: 64). Dichos procesos delimitan los usos directos del lenguaje, y difieren entre sí por el número de sujetos, su forma de intervención, la función que desempeñan los signos y su valor.

El proceso de expresión cuenta con un sujeto, que simplemente tiene la función de exteriorizar, y no de interactuar, por lo que tiene libertad absoluta sobre su *modus dicendi* y no está obligado a ceñirse a ningún tipo de norma.

El proceso de significación, por su parte, envuelve al anterior y, entre otras cosas, se define por mantener a los sujetos en estado latente, ya que, «los signos objetivan el significado y constituyen las unidades de un código, de un sistema, que tiene existencia fuera de los sujetos [...], los signos actúan como si tuvieran autonomía, como si lograsen actuar por sí mismos» (Bobes Naves, 1992: 64).

El proceso de comunicación engloba a los anteriores y los amplía añadiendo el matiz de intencionalidad informativa o interactiva, pues el emisor y el receptor desempeñan «roles no simétricos: uno comunica, el otro recibe la comunicación» (1992: 66).

---

<sup>4</sup> Es de vital importancia en este trabajo tener bien delimitados los usos directos del lenguaje y la exposición de los procesos semióticos que los definen, pues es precisamente en ellos donde Ana Diosdado crea un juego multidireccional, del que se desprenden las claves que se expondrán y ejemplificarán en el capítulo segundo.

Los dos procesos restantes, la interacción y la interpretación, producen un conjunto de juegos discursivos que, en el ámbito de la literatura, provocan una polivalencia semántica y una diversidad de interpretaciones. De este modo, en el primer proceso, el de interacción, existen dos sujetos que desempeñan funciones activas y simétricas, frente al proceso de comunicación. En la interacción, es preciso que el receptor responda al mensaje que le lanza el emisor, de la manera que sea, verbal o no. Así, ambos, emisor y receptor, realizan las mismas funciones respetando los turnos, es decir, emitir y responder. A este proceso de interacción corresponden el diálogo y la conversación. Según Bobes Naves, la primera forma de discurso, el diálogo, «es un fenómeno que se localiza en algunos usos concretos y tiene un carácter eminentemente pragmático» (1992: 72), y aunque presenta características comunes con la conversación –discurso dialogado y actividad interactiva semiótica y verbal–, el diálogo construye un sentido, frente a la conversación, en la que esa unidad de construcción no existe.

El otro proceso, el de interpretación, comprende los signos y un sujeto: el receptor. Según su competencia, las interpretaciones de los signos, utilizados intencionadamente o no por un emisor, serán más o menos profundas. Como bien es sabido, en la literatura se utilizan varios elementos con sentidos denotativo y connotativo. En el teatro estos elementos pueden ser las luces, la música y algunos objetos que el autor semantice por diversos motivos. Bobes Naves utiliza el término barthiano de función-signos, que son aquellos «objetos que utiliza el hombre y por el hecho de usarlos se semiotizan adquiriendo la capacidad de connotar tiempo, clase social, gustos personales o de grupo, etc.» (1992: 66).

Una vez claros estos procesos y conceptos se pueden establecer ciertas premisas. La primera es que la comunicación constituye en sí misma un proceso, puesto que en ella actúan dos sujetos con sendos roles. La segunda premisa es que el diálogo, como proceso interactivo e interpretativo se orienta hacia la construcción de un sentido por parte de dos sujetos, frente a la conversación, cuya situación constituye la tercera premisa, que es un proceso comunicativo e interactivo, pero no interpretativo, pues se define como intercambio de mensaje sin la necesidad de una construcción única de sentido.

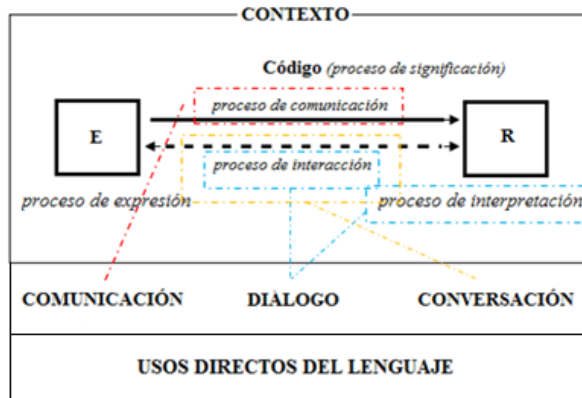


Ilustración 1. Procesos semióticos verbales contextualizados en el esquema de la comunicación.

¿Cómo aplicar estos usos al teatro si ese intercambio comunicativo se produce entre los *dramatis personae*<sup>5</sup>? ¿Cómo es el mecanismo de comunicación que se establece entre autor y espectador? Si se comparan ambos intercambios comunicativos, personaje-personaje y autor-público, se observa una diferencia muy importante, y es que el intercambio comunicativo entre personajes se da de forma directa, frente al intercambio autor-público, que se da manera indirecta, a través de un mediador o elemento intersubjetivo, que es la obra. Bobes Naves denomina dialogismo a este proceso comunicativo en el que existe un mediador intersubjetivo y añade, además, que «constituye un rasgo general de los sistemas de signos» (1992: 72), debido a la retroalimentación entre los sujetos a medida que se formula el discurso: «Los resultados, pues, de la interacción de los sujetos tienen carácter dialógico en el proceso de comunicación literaria, y tienen carácter dialogado solamente en el mundo cerrado y perfecto de la ficcionalidad» (Bobes Naves, 1992: 104). Por lo tanto, esta relación dialógica, y no dialogal, entre autor y espectador es la suma de tres procesos: de comunicación e interacción, por un lado, porque son los que incluyen dos sujetos; y de interpretación, por otro lado, ya que «al ser la obra literaria un mensaje semánticamente abierto a varios sentidos, el lector tiene [también] una función activa en el proceso de interpretación, pero no establece diálogo con el autor, sino con la obra» (Bobes Naves, 1992: 77).

<sup>5</sup> El diálogo es la forma característica de la obra dramática. La comunicación y la conversación aparecen de manera muy restringida en el teatro, dado que lo que se busca es la construcción de un mismo sentido, sin desviaciones, ni desorden, rasgos que sí presentan estas dos formas del discurso (cfr. Bobes Naves 1992: 57-62).



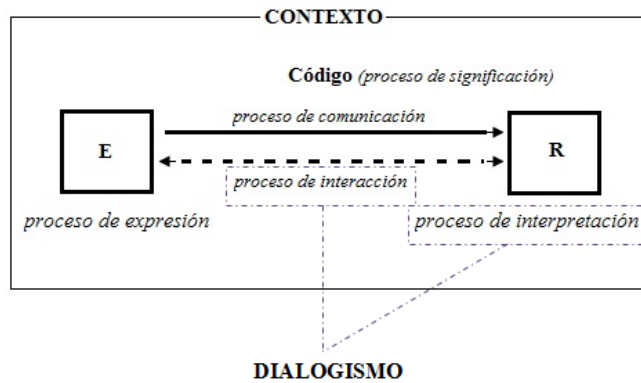


Ilustración 2. El dialogismo en relación con los procesos semióticos verbales de la comunicación.

Otra de las aportaciones que aúna el estudio del texto y la representación es la conocida propuesta de Anne Ubersfeld (1989). Su método abarca todas las posibilidades que ofrece el texto desde la segmentación por elementos, la interrelación entre ellos y su análisis. Para Ubersfeld (1989) el texto es teatral está conformado por dos componentes principales: el diálogo y las didascalias<sup>6</sup>. Considera, además, dos cuestiones que deben tenerse en cuenta antes de comenzar un análisis: 1) que la representación, desde el punto de vista del texto, está formada por una multiplicidad de microtextos vinculados entre sí; y 2) desde el punto de vista de la comunicación, la representación consta de dos sujetos principales, autor y director, que construyen un mensaje global. Para poder analizar una obra, es necesario delimitar los microtextos que conforman la representación y, para ello, propone tres niveles de análisis: el discursivo, el narrativo y el semiótico<sup>7</sup>. Del estudio de estos niveles se comprueba la interrelación de los elementos en la representación y se comenzaría el análisis de la obra en un orden concreto.

En primer lugar, se analiza el personaje, categoría que Ubersfeld considera decisiva en «la verticalidad del texto [pues] permite unificar la dispersión de los signos simultáneos» que conforman los microtextos (Ubersfeld, 1989: 88). Para el análisis del personaje propone, como se apuntó anteriormente, el modelo actancial, siguiendo los presupuestos de Greimas.

Destinador → Sujeto ← Destinatario

Ayudante → Objeto ← Oponente

<sup>6</sup> Con el término «didascalia» se refiere tanto a las acotaciones como a otro tipo de anotaciones del dramaturgo, como la introducción o el nombre de los personajes.

<sup>7</sup> El nivel discursivo estudia los signos que conforman los microtextos para poder definir las unidades más complejas; el nivel narrativo estudia, en diacronía, los cortes textuales que podrían identificar las secuencias; y el nivel semiótico estudia los rasgos de significación mínimos que se derivan de las relaciones entre personajes u objetos.

De este modo, el personaje debe analizarse simultáneamente desde tres perspectivas: 1) como lexema, pues funciona en una estructura sintáctica que le permite figurar como elemento retórico; 2) como conjunto semiótico, pues se deben descifrar los elementos que lo caracterizan frente a otros personajes; y 3) como sujeto de un discurso, que muestra el contenido de la mente del personaje. Para analizar esta categoría la autora propone analizar su discurso y las etapas de la acción, para poder determinar la acción principal y el lugar actancial del personaje. Así se establece la relación entre personajes y acción.

En cuanto al espacio, siguiente categoría susceptible de análisis, lo considera un lugar por construir y es un elemento imprescindible ya que su existencia conlleva la disposición del texto. Para delimitar el espacio es necesario prestar atención a los elementos dispuestos en las didascalías. Por lo tanto, el espacio debe estudiarse como naturaleza icónica, como convención estrictamente necesaria en el teatro y como signo textual y referente del mundo.

El tiempo, por su parte, presenta una característica especial, que es su doble perspectiva en el teatro: el tiempo de la representación y el tiempo de la acción. Esta categoría está íntimamente ligada al espacio y así lo manifiesta la autora: «el significante concreto del tiempo se encuentra en el conjunto de los signos espaciales, particularmente en aquellos que figuran en las didascálicas» (Ubersfeld, 1989: 152). Del mismo modo que el personaje, debe atenderse a la relación del tiempo con la acción, los cambios de escena, los sucesos, etc.

El discurso, como se ha visto en otras propuestas metodológicas, es una parte importante de la obra. Para Ubersfeld, el discurso teatral es un conjunto de signos atribuible a un autor como sujeto de la enunciación y que en la obra de teatro se desdobra en el discurso del autor propiamente dicho y el discurso del personaje. Para analizar este aspecto, la autora aconseja seguir el siguiente procedimiento: 1) establecer la posición de los locutores en el discurso, así como su situación de habla; 2) determinar los principios que disponen el diálogo; y 3) realizar un recuento de los enunciados producidos para dilucidar el proceso de enunciación. A través de este procedimiento se demuestra que el discurso opera en la obra de teatro por la palabra y sobre la palabra, de tal manera que informa de las relaciones entre los personajes.

Finalmente, el objeto teatral es para la autora todo lo que conforma la escena, elementos que clasifica en utilitarios, si aparece en las didascalías; referenciales, icónicos

o indiciales; y simbólicos, si su función es eminentemente retórica, objeto que deberá analizarse a lo largo de toda la obra para establecer el sistema signifiante que vierte en ella el autor.

García Barrientos (2007) y su método dramatológico representan las últimas propuestas de este apartado. La selección de obras de Ana Diosdado que conforman este estudio será analizada siguiendo las aportaciones de Bobes Naves (1992) y el método dramatológico de García Barrientos (2007), por lo que se considera indispensable exponer de manera más detallada el funcionamiento de dicho método.

Tras años de trabajo, en diversos aspectos del análisis teatral<sup>8</sup>, García Barrientos publica en 2001 *Cómo se comenta una obra de teatro. Ensayo de método*, que reeditará, ampliado y revisado en 2017, método que comprende todos los aspectos para realizar un análisis completo y abarcador de los textos dramáticos. Significa un aporte muy importante para los estudiosos de las artes escénicas, que ha tenido una gran aceptación en España e Hispanoamérica. De hecho, inicia un Proyecto de Investigación en el año 2009, «Análisis de la dramaturgia actual en español», que se ha ido ampliando a la casi totalidad de los países de habla hispana, fruto de una serie de proyectos posteriores, que se han materializado en nueve volúmenes<sup>9</sup>. Estas publicaciones propician el conocimiento de su método desde la teoría y desde la praxis concreta, gracias al análisis de 53 obras.

García Barrientos aprovecha las diversas perspectivas desde las que se ha estudiado el género dramático, toma los grandes referentes, como Aristóteles, Genette, Pavis, etc., que, una vez asumidos, son trascendidos para crear un método propio fruto del estudio y la reflexión pausada, en el que integra el texto y la representación, fin último del teatro:

La peculiaridad más inmediatamente perceptible de los textos que llamamos dramáticos es su destino teatral, su aspiración a ser “puestos en escena”, es decir, a un modo de recepción propio, inscrito o programado en el texto mismo y distinto al de los textos narrativos o líricos (o cinematográficos). Es cierto que una obra de teatro puede ser leída. [...] Y, todavía, habría que ver si la lectura de un texto dramático no consiste precisamente en una puesta en escena virtual, imaginada, que actualiza y completa la obra teatral que el texto contiene de forma potencial e inacabada (García Barrientos, 2017a: 23).

---

<sup>8</sup> Recuérdense, por ejemplo, su tesis doctoral (*Contribución a la determinación formal del texto dramático*, 1991) o su conocido *Drama y tiempo* (1991), amén de sus numerosos artículos desde 1981.

<sup>9</sup> *Análisis de la dramaturgia argentina actual* (2015), *Análisis de la dramaturgia española actual* (2016), *Análisis de la dramaturgia cubana actual* (2016), *Análisis de la dramaturgia colombiana actual* (2017), *Análisis de la dramaturgia venezolana actual* (2017), *Análisis de la dramaturgia costarricense actual* (2018), *Análisis de la dramaturgia uruguaya actual* (2018), *Análisis de la dramaturgia mexicana actual* (2019) y *Análisis de la dramaturgia puertorriqueña actual* (2019).

Como menciona García Barrientos, lo primero es aclarar los conceptos indispensables para evitar ambigüedades innecesarias. Comienza por los términos *teatro*, *drama*, *texto dramático* y *obra dramática*; el *teatro* es una clase de espectáculo – entendido como «conjunto de modelos o acontecimientos comunicativos cuyos productos son comunicados en el espacio y en el tiempo» (2017a: 24)– que viene definida por dos criterios principales: la situación comunicativa y la convención representativa. En cuanto a la situación comunicativa, el teatro es «espectáculo de actuación por excelencia y se centra en la atribución del estatuto de *sujetos* [...] a los actores y al público, efectiva y necesariamente presentes en el espacio y en el tiempo del intercambio espectacular» (2017a: 25). Por otro lado, el teatro es convención representativa en tanto que es, y esto es lo que lo diferencia de otros espectáculos, «forma de imitación (re)presentativa [...] basada en la “suposición de alteridad”, que deben compartir los sujetos teatrales y que desdobra cada elemento representante en “otro” representado» (2017a: 25). Efectivamente, el teatro supone un juego entre actor y público que implica el desdoblamiento de los cuatro elementos que constituyen la base del *teatro*: el actor, el público, el espacio y el tiempo. El actor, en el papel de otro sujeto que no existe en el mundo real, presenta y representa una acción que el público acoge, de tal manera que este –partícipe ya del juego–, el espacio y el tiempo real de la representación se desdoblan en un público, espacio y tiempo ficticios. Este conjunto de elementos desdoblados conforma el *drama*, «la acción teatralmente representada» (2017a: 26), porque lo que se cuenta en el teatro no es un argumento sin más, sino una acción concreta, condicionada por el modo de representarla<sup>10</sup>. De este modo, se ubica el drama entre la escenificación, o puesta en escena, entendida como «conjunto de elementos reales representantes» (2017a: 26), y la fábula –entendida desde la concepción formalista<sup>11</sup> como «[...] universo ficticio representado, pero no como se (re)presenta, sino como el espectador lo (re)construye de acuerdo con los principios (lógicos, espaciales, temporales...) que estructuran su propio universo real» (2017b: 91).

---

<sup>10</sup> Como bien apunta García Barrientos en el capítulo dedicado a la vigencia de la *Poética* de Aristóteles en el análisis dramático: «los modos de imitar son dos: narrando lo imitado [...] [o] presentando a todos los imitados como operantes y actuantes» (2017a: 209-210).

<sup>11</sup> «La fábula [es decir, el relato] representa el paso de una situación a otra. [...] Los motivos que cambian la situación se denominan motivos dinámicos, y los que no la cambian se denominan motivos estáticos» (Tomachevski en Todorov, 2004: 130-131).

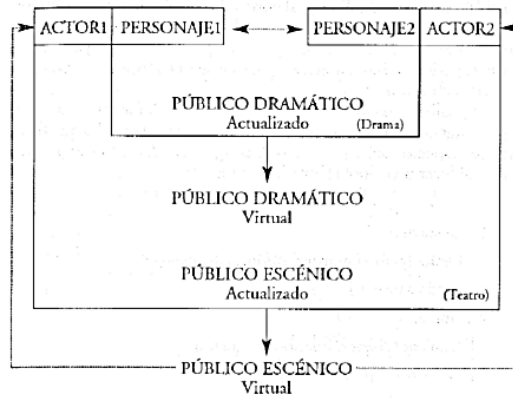


Ilustración 3. Modelo de comunicación teatral extraído de García Barrientos (2017a: 27)

Por lo tanto, de este desdoblamiento, y del concepto y ubicación del drama entre otros dos planos, se obtiene un modelo de comunicación de doble enunciación –por un lado, la interacción actor-personaje; por otro, la actuación dirigida al público– con carácter de *instancia extradiscursiva englobante*<sup>12</sup>, es decir, que el único intercambio comunicativo que se produce en el teatro se da entre ese público escénico virtual y los actores, y «se traducirá en respuestas más o menos convencionales: silencios, aplausos, pateo, etc.» (García Barrientos, 2017a: 27).

La transcripción, reproducción y descripción del espectáculo teatral quedan fijadas en un *texto*, que es «la escritura (no necesariamente lingüística) de una actuación» (2017a: 27). Como bien se mencionó más arriba, el drama se ubica entre la escenificación y la fábula, por lo que el texto, como documento del teatro que es, recoge los elementos que componen estos tres planos en el *texto escénico*, el *texto dramático* y el *texto diegético*. El texto dramático –transcripción del drama– presenta una particularidad, frente a los otros dos textos, y es que tiene un carácter lingüístico y no lingüístico a la vez; es reproductivo y descriptivo<sup>13</sup>. De esta consideración se desprende que el texto dramático está compuesto por dos subtextos principales: el diálogo<sup>14</sup> y la acotación<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> Término de Alexandrescu (1985) tomado por García Barrientos (2017a).

<sup>13</sup> García Barrientos aporta una clasificación que permite caracterizar el texto teatral y también los textos parciales que fijan los aspectos del espectáculo, entendido como una actividad efímera (2017a: 28).

<sup>14</sup> Recordemos que Bobes Naves define el diálogo dramático «como parte del Texto Espectacular, se realiza en un escenario, en una situación determinada, es decir, en un lugar dispuesto y preparado para hablar y para decir precisamente esos diálogos: el espacio escenográfico, y es representado por unos actores que encarnan a los personajes y se mueven creando un espacio lúdico. Todo lo que está o se hace en ese espacio acotado y preparado que es el escenario y en el tiempo limitado en que se representa, está a la vista del espectador que convencionalmente lo recibe como si fuera natural y espontáneo» (1992: 249). Definición se relaciona indudablemente con el concepto de *drama* de García Barrientos (Cfr. 2017a: 26).

<sup>15</sup> Seguimos los presupuestos de García Barrientos, por este motivo no se mencionan las consideraciones que sobre esta cuestión realiza Roman Ingarden en su conocido artículo de 1925, publicado en *Poétique* (1971).

Una caracterización análoga presenta la *obra dramática*, definida como «la codificación literaria (pero ni exhaustiva ni exclusiva) del texto dramático» (2017a: 28). Por tanto, es un texto relativamente autónomo, que nos permite leer el drama desde una perspectiva puramente literaria. No obstante, la obra dramática también recoge elementos de la escenificación y la fábula y, en consecuencia, puede servir como documento del teatro o del drama, en función de la competencia del lector, de si es capaz o no de leer tanto el mundo representado como el modo de representarlo. La diferencia entre texto y obra dramática radica en la manera en que se accede a la pieza, es decir, a través de la representación o de la lectura.

Cualquier método de análisis de una obra literaria es incompleto, en tanto que es imposible abordar todas las perspectivas. El crítico se ve obligado a delimitar el estudio centrándose en ciertos aspectos, aquellos que permiten sacar el máximo provecho a la obra. En el caso del teatro, su destino es la puesta escena, la convivencia en un espacio y en un tiempo de unos actores y un público. En consecuencia, el análisis de una obra dramática debe privilegiar los elementos más significativos para su escenificación o, en palabras de García Barrientos, «puede tomarse la representación como el criterio (más claro que el puramente literario) para discriminar lo que es o no pertinente en el análisis de obras dramáticas en cuanto dramáticas» (2017a: 24).

El método dramatólogo o dramatólogía es «la teoría del drama [...], es decir, del *modo* dramático, o, si se quiere, el estudio de las posibles maneras de disponer una historia para su representación teatral» (García Barrientos, 2017a: 30). El método se sustenta así en dos pilares básicos: 1) los elementos fundamentales constituyentes del teatro –actor, público, espacio y tiempo–; y 2) la distinción entre los planos escénico, dramático y diegético en la obra dramática. Desde esta base, García Barrientos propone cinco elementos que se pueden privilegiar, según qué obras dramáticas, para un análisis dramatólogo, a saber: 1) estructura textual; 2) tiempo; 3) espacio; 4) personaje; y 5) visión.

### ***1.2.1. Estructura textual del drama***

Para analizar la estructura textual del drama se debe atender a tres cuestiones: la escritura, la dicción y la ficción. La escritura, porque la obra literaria es la transcripción y el soporte básico del que surge la representación. La dicción, porque es el diálogo la forma característica del teatro y, por tanto, adquiere unas formas y funciones concretas

que influyen, indudablemente, en la conformación y recepción de la obra dramática. Y, finalmente, la ficción, que engloba la acción y el esquema en el que se desarrolla el drama.

Toda obra literaria tiene una estructura textual mínima: el texto y el paratexto. Casi tan importante es el texto de la obra en sí mismo, como los elementos anexos a él, puesto que influyen en su recepción desde diversas perspectivas. En primer lugar, porque asegura la pervivencia de la obra en el tiempo; en segundo, porque puede establecer con el texto una serie de relaciones que determinen la estructura y significación de la obra; y en tercer lugar, porque puede aportar otro tipo de informaciones que contribuyan a la lectura, la recepción e incluso la puesta en escena de la obra, que es lo que sucede en el caso que nos ocupa.

El texto dramático se define, desde el punto de vista estructural, como la suma de diálogos –el componente verbal– y acotaciones –el componente extraverbal y paraverbal– (García Barrientos 2017a: 36, 38). El diálogo es el producto de la actuación concreta de un hablante, y, por consiguiente, presenta un carácter social y pragmático<sup>16</sup>. Por lo tanto, el diálogo no presenta mediación y, en este método, supone la materialización del dominio formal y funcional del lenguaje por parte de los actores. Los diálogos perfilan numerosos matices indispensables en la determinación y recepción de la obra dramática, como la caracterización de los personajes o el marco de la situación comunicativa. En consecuencia, es importante tener en cuenta en un análisis dramático tres elementos característicos del diálogo: el estilo, formas y funciones.

Desde el punto de vista formal, los diálogos pueden manifestarse de diversas maneras: el coloquio, el soliloquio, el monólogo, el aparte, la apelación... Estas formas de expresión se definen en función del número de interlocutores y de la extensión, y pueden manifestarse en el drama a través de varios procedimientos: el parlamento, la réplica, el monólogo exterior, el aparte *ad spectatores*, etc.

Desde la perspectiva funcional, los diálogos, como discursos directos que son, presentan, por un lado, funciones lingüísticas, como cualquier acto comunicativo; y, por otro, funciones teatrales. Las primeras, entendidas desde la concepción y propuesta de Jakobson (Ubersfeld, 1989: 31); las segundas, entendidas desde la perspectiva de la

---

<sup>16</sup> Bobes Naves define el diálogo como «discurso directo en el que intervienen cara a cara varios sujetos, con intercambio de turnos, que tratan un tema único para todos» (1992: 33).

recepción, es decir, de la finalidad de un mensaje destinado al público. Desde este último punto de vista es interesante la aportación de Bobes Naves:

El diálogo dramático tiene también un carácter funcional orientado a la construcción de una unidad de sentido y sigue las estrategias necesarias para que la recepción pueda hacerse también en unidad. [...] El diálogo desarrolla a la vez varios contextos, los de cada uno de los personajes que sucesivamente intervienen, pero lo hace de modo que todos ellos se van incorporando a una línea de sentido única y conjunta y se van compenetrando continuamente [...], de este modo el diálogo dramático, a pesar de la multiplicidad de hablantes, está obligado a seguir el sentido único de la fábula (1992: 260-261).

Así, se pueden diferenciar las funciones: 1) dramática, porque el diálogo es una forma de acción, lo dicho es un hecho; 2) caracterizadora, ya que a través de los parlamentos, se perfila el carácter de los personajes; 3) poética, pues el diálogo dramático está dirigido, en última instancia, a un público escénico que capta no solo el referente del mundo ficticio de la representación sino también su “forma”; 4) diegética o narrativa, cuando el personaje da cuenta de la historia en las escenas de exposición; 5) ideológica o didáctica, si se exponen ideas o lecciones; y 6) metadramática, si el diálogo se refiere al propio drama (cfr. García Barrientos, 2017a: 50-52).

Por otra parte, y atendiendo a los elementos extraverbales y paraverbales del texto dramático, es indispensable atender también la otra cara de la estructura textual del drama, el componente textual que no contempla el diálogo: las acotaciones. Este término junto al de didascalía ha generado una serie de posiciones en torno a su definición.

Para Ubersfeld (1989), las acotaciones, siguiendo a Jansen (1968), son las indicaciones meramente escénicas, por lo tanto, el de didascalía es un término más amplio que incluye estas notaciones técnicas y las del dramaturgo, como la introducción o el nombre de los personajes, entre otros.

Bobes Naves (1997) concibe la acotación como texto referido a la escenografía, que se transforma en signo no verbal en el escenario, de tal manera que informa sobre los movimientos de los personajes, los objetos, el vestuario etc. Las didascalías serían aquellas indicaciones escénicas que, por estar contenidas en el diálogo, son de naturaleza verbal y como tal se muestran en la escena<sup>17</sup>. En palabras de García Barrientos, la concepción de didascalías de Bobes Naves es un «híbrido entre acotación y diálogo» (2009: 1126); con acotación se refiere a la indicación explícita; con didascalía, a la

---

<sup>17</sup> En este mismo sentido se posiciona Hermenegildo (2001).



implícita. Esta última es para García Barrientos (2009) inadmisible, pues no es un motivo suficientemente riguroso el hecho de que el diálogo y la acotación compartan, en ocasiones, un mismo referente<sup>18</sup>.

De esta manera el método dramatológico define la acotación como «la notación de los componentes extraverbales y paraverbales (volumen, tono, intención, acento, etc.) de la representación, virtual o actualizada, del drama» (García Barrientos, 2017a: 38) y en función del plano al que se refieren – fábula, escenificación y drama o, en otras palabras, mundo representado, realidad representante u operación representativa– pueden ser dramáticas y extradramáticas. Las primeras se refieren únicamente al drama; las segundas, pueden ser diegéticas, argumentales o literarias si aluden a la fábula, y escénicas o técnicas si aluden a la escenificación<sup>19</sup>. Por lo tanto, las acotaciones precisan al espectador o lector ante qué texto se va a encontrar, una tragedia o una comedia; cuántos actos tiene; en qué espacio y tiempo se desarrolla la acción; cuál es el reparto, la proxémica de los personajes, el volumen y el tono de su voz, etc.

Desde el punto de vista lingüístico, las acotaciones presentan características muy distintas a las del diálogo, entre ellas destacan la impersonalidad y el uso del tiempo presente, dado que el teatro es un género que carece de mediación. Se debe tener en cuenta, además, que las acotaciones no son fragmentos narrativos del drama, sino una escritura no pronunciada, ligada, en consecuencia, a la función meramente representativa del lenguaje. Ahora bien, las acotaciones también pueden presentar una carga literaria y no por ello dejan de cumplir su función en la escenificación, ni siquiera en el teatro leído. Las acotaciones de Valle-Inclán, por ejemplo, denotan esa doble relación funcional, representativa y poética, hecho que lleva a García Barrientos a afirmar que no puede establecerse una oposición absoluta entre acotaciones significativas en la lectura y acotaciones significativas en la escenificación.

Finalmente, para analizar la ficción, el método dramatológico propone dos vías: 1) la acción; y 2) la estructura. La acción es un concepto amplio, ambiguo y polisémico

---

<sup>18</sup> García Barrientos propone otras condiciones para aceptar un estatuto independiente para la didascalía, cuya utilidad puede existir en el universo de la escritura dramática. Estas condiciones que establece para que se dé, efectivamente, la didascalía son: 1) que el sujeto que las enuncia sea el autor, 2) que se encuentre en los límites del texto y 3) que encubra su carácter paratextual. Así, define didascalía como «disimulado para-texto autorial e inter-liminar referido a la puesta en escena» (2009: 1131).

<sup>19</sup> También distingue las acotaciones metadramáticas, que son aquellas que se refieren al drama propiamente dicho (García Barrientos, 2017a: 42) y una clasificación de aquellas acotaciones que se refieren a elementos extraverbales: 1) personajes, 2) espaciales, 3) temporales y 4) sonoras. Para una información más detallada a este respecto cfr. García Barrientos (2017a: 43).

que, en el teatro, puede llegar a identificarse con la fábula e, incluso, con el drama. Por ello es necesario acotar su amplitud semántica y establecer unos elementos mínimos que permitan un análisis coherente y riguroso de esta parcela de la obra. De este modo, se define la acción como una estructura triple, formada por una situación inicial, la modificación intencionada de esa situación por la actuación del personaje y la situación final modificada.

Para un análisis de la acción debe atenderse a: la estructura, la jerarquía y los grados de (re)presentación. En función de la estructura de la acción se pueden diferenciar dramas en dos, tres, cuatro actos, etc. Según la jerarquía, entre acciones principales y acciones secundarias. En función del grado de relación de jerarquía existente entre estas se encuentran los dramas cerrados, obras de corte clásico con unidad de acción, tiempo y espacio; o dramas abiertos, en los que las relaciones de jerarquía son tan laxas que pueden llegar incluso a la simple acumulación o yuxtaposición, dando como resultado un drama con carácter narrativo.

Finalmente, es indispensable tener en cuenta los grados de (re)presentación, elemento que afecta a la acción, pero también al tiempo, al espacio y los personajes<sup>20</sup>. Se pueden establecer, en líneas generales, tres grados de representación de la acción dramática: acciones escenificadas, visibles o patentes; acciones sugeridas o latentes; y acciones aludidas o ausentes. De esta manera, se diferencian el teatro de acción, conformado por acciones patentes; frente al teatro de la palabra, en el que predominan las acciones latentes y/o ausentes. Como se verá más adelante, y retomando el ejemplo de la obra *Cristal de bohemia* (1994), se asiste a una serie de acciones patentes, las acontecidas en la casa de lenocinio de la Duca; de acciones latentes como por ejemplo la muerte de la Lupe; y de acciones ausentes, como el romance que tuvieron la Duca y el Duque, y que se conoce por boca de los personajes, puesto que es un hecho que se da en un tiempo anterior al de la obra.

La segunda perspectiva de análisis de la ficción afecta a la propia estructura textual del drama. Esta puede presentarse en tres planos: secuencias, formas de construcción y tipos de drama. En líneas generales, el drama se divide en tres tipos de secuencias: actos, cuadros y escenas. Los actos engloban los cuadros –unidades espacio-temporales–, y estos, a su vez, las escenas –unidades de configuración definidas por la presencia de los

---

<sup>20</sup> Los grados de representación se comentan en los epígrafes referentes a cada plano del drama.

mismos personajes– (García Barrientos, 2017a: 65). Íntimamente relacionadas con las secuencias están las formas de construcción, que pueden ser cerradas o abiertas en función de una serie de parámetros: la disposición, la unidad, el tipo de acción, los temas y el lenguaje. Las formas cerradas presentan una disposición dramática, de corte aristotélico, fiel a las tres unidades, la acción principal es única y a ella pueden adherirse acciones secundarias cuyos límites son claros, de tal manera que establecen una relación de jerarquía definida. Los temas de las formas de construcción cerrada son universales y el lenguaje claro, transparente y uniforme, estilísticamente. Frente a estas formas, las abiertas se caracterizan por todo lo contrario, una disposición narrativa; el desarrollo lineal de los hechos, y la variedad, expansión y libertad en todos los elementos del drama –acción, tiempo, espacio y personajes–, incluidos los temas y el lenguaje. Los dramas contruidos por formas abiertas presentan una división en unidades menores como el cuadro, en lugar del acto, ya que la acción no tiende a la concentración, como sucede en las formas cerradas. Teniendo en cuenta las posibles disposiciones de la estructura textual del drama, y el elemento subordinante, se distinguen tres tipos principales de drama: de acción, de personaje y de ambiente. El drama de acción es el clásico, el proveniente de la *Poética* de Aristóteles, aquel en el que todos los elementos se subordinan a la acción. Se caracteriza por ser fiel a las tres unidades y mantener las relaciones de jerarquía, entre otros aspectos, por lo que responde a una forma cerrada. Volviendo al caso de *Cristal de bohemia* (1994), este es un drama de acción, puesto que el desarrollo de los acontecimientos desencadena la caracterización y el desarrollo del resto de los elementos de la obra. El drama de personaje supone la subordinación de los elementos del drama al personaje, todo depende de él, las acciones emanan de él y es él quien confiere unidad a la obra dramática, por lo que la acción en este tipo de dramas es más laxa que en los de acción. *Olvida los tambores* (1970) o *Los ochenta son nuestros* (1988) son dos buenos ejemplos de este tipo de dramas, puesto que son los propios personajes los que conforman el sentido global de la obra. Finalmente, en los dramas de ambiente, es el espacio el elemento al que se subordinan el tiempo, el personaje y la acción, de tal manera que todos ellos deben evocar un marco ambiental concreto. La obra *Si hubiese buen señor* (1974), también conocida como *Los comuneros* (1974), es un buen ejemplo de drama histórico, en el que el tiempo, los personajes y la acción trasladan al público a la Guerra de las Comunidades de Castilla (1520-1522).

### **1.2.2. *El tiempo***

Para el análisis del marco temporal, García Barrientos (1989) parte de una premisa clara: el teatro presenta una serie de planos que confluyen porque se van actualizando en el proceso de comunicación teatral. Para sistematizar el estudio de esta categoría, el método dramatólogico fija una equivalencia entre las consideraciones de Genette (1989) –tiempo de la historia, del relato y de la narración– y su trasvase al modo de representación en función de dos perspectivas: el tiempo del teatro y el tiempo en el teatro<sup>21</sup>.

El tiempo del teatro atiende a la obra dramática a través del texto, y debe diferenciarse entre el tiempo de la fábula, el del drama y el tiempo de la representación. El tiempo de la fábula, o tiempo diegético, hace referencia al tiempo de los acontecimientos, sin atender a la representación; frente al tiempo del drama o tiempo dramático, que depende directamente de ella, de la obra dramática concebida para ser representada, y se entiende como un tiempo determinado por la representación y por todas las condiciones adoptadas para ella. El tiempo de la representación o tiempo escénico, por su parte, remite a ese marco temporal compartido entre actores y público, al tiempo de la puesta escena. Dado que el drama se ubica entre la fábula y la escenificación, presenta una serie de características que lo definen como una categoría artística. Esta consideración afecta al drama en sus diferentes elementos constitutivos, así que, para un análisis dramatólogico interesan, precisamente, todos esos elementos que fijan el tiempo dramático como de duración paradójica, que combina, por su posición central, la duración de la fábula y de la escenificación. Frente al determinismo de los tiempos diegético y escénico, el tiempo dramático es el caracterizado por la libertad, porque permite saltos temporales e, incluso, puede manifestarse en un orden no cronológico. Este plano del

---

<sup>21</sup> Ubersfeld habla de dos temporalidades, la de la representación y la de la acción, y define el tiempo teatral como «la relación entre estas dos temporalidades, relación que depende [...] del modo de representación» (1989: 144). Asimismo, afirma que el significante concreto del tiempo se encuentra en las didascalias, pues es el tiempo que la representación puede figurar, si bien el discurso de los personajes también contiene significantes temporales. Bobes Naves, por su parte, distingue entre tiempo dramático, tiempo de la historia/tiempo del discurso y tiempo de la representación. El primero es una de las categorías del teatro, ya que toda obra se escribe para ser representada «en un tiempo convencional y limitado» (1987: 217). En cuanto al tiempo de la historia/tiempo del discurso añade que «el análisis de los signos que denotan tiempo es el camino para determinar la estructura temporal de la historia y del discurso» (1987: 222), pero para su interpretación es indispensable distinguir las unidades sintácticas, sus relaciones y su significado. En referencia al tiempo de la representación, y siguiendo a Ubersfeld, afirma que el tiempo en el teatro es un tiempo presente, ubicado en el aquí-ahora de la representación, pero «el presente escénico no coincide nunca con el presente del espectador, difícilmente coincide con el del discurso y prácticamente nunca encaja con el de la historia. En todo texto dramático hay que distinguir, por tanto, diversos tiempos, diversos presentes y una gama de formas de inserción de unos en otros» (1987: 234). Otras aportaciones sobre esta categoría son las de Spang (1991) y Gutiérrez Flores (1993).

marco temporal es el que interesa al método dramatológico, por su carácter artístico y porque es el que determina la estructura temporal del drama. Por otra parte, debe mencionarse que una obra dramática puede presentar, al igual que la acción, un grado de representación patente, latente y ausente:

*Patente* será el tiempo efectivamente “escenificado”, es decir, los momentos en la vida de los personajes ficticios a los que asistimos, *conviviendo* con ellos, los espectadores o lectores de su drama. *Latente* llamaremos al tiempo “sugerido” por medios dramáticos, no *meramente* aludido, que se escamotea a la vivencia del público o que es vivido por los personajes ficticios de espaldas al espectador [...]. Por situarse “fuera”, tajantemente antes o después, de este tiempo presente del que es independiente y al que frecuentemente se opone, se define el que llamamos *ausente*, tiempo sólo “aludido” en cuanto a la forma de representarlo (García Barrientos, 2017: 72).

El tiempo dramático tiene la capacidad de mostrar el desarrollo de la acción de manera continua o discontinua. Los segmentos continuos marcarán escenas temporales; y los discontinuos, supondrán secuencias de escenas y nexos que las unirán o las separarán. Las escenas temporales constituyen la base del marco temporal dramático y en ellas se representan sucesiones de acciones en presente. Estas escenas se caracterizan por la isocronía –«coincidencia, instante por instante, del tiempo de la fábula y el de la escenificación [...] y [que] coincide básicamente con los pasajes dialogados» (2017a: 73)–, y el carácter irreversible –la imposibilidad de representar la acción de forma invertida dentro de una misma escena–. Por su parte, las secuencias de escenas vienen marcadas por diversos nexos, a saber: la elipsis, el resumen temporal, la pausa y la suspensión temporal. La elipsis y el resumen son saltos temporales, el primero implícito, por lo que implica una interrupción de la escenificación; el segundo, de transición, es decir, no se interrumpe la escenificación. La pausa y la suspensión son detenciones temporales, la primera implícita y la segunda explícita. En la misma línea que la elipsis y el resumen, la pausa supone una interrupción de la escenificación, frente a la suspensión –que, además, puede ser absoluta o relativa–. Estos nexos pueden dotar a la escena de diversas propiedades y pueden manifestarse en el drama a través de diversos modos, que se exponen para mayor claridad en el siguiente recuadro:

Nexo	Descripción (con respecto a la fábula o tiempo diegético)	Naturaleza	Propiedades	Ejemplos
Elipsis	Salto implícito  (Tiempo diegético variable; tiempo escénico cero)	Interrupción (de la escenificación)	Sentido: progresivo/regresivo	Marca: caída de telón, oscuro, etc.
			Extensión: mayor/menor	
			Grado de información: +/- determinación	
			Contenido diegético: +/- relevante	
Resumen temporal	Salto explícito  (Elipsis explícita o representada)  (El tiempo diegético es mayor que el escénico)	Transición (No se interrumpe la escenificación)	Sentido: progresivo/regresivo	Carteles, una sucesión de imágenes, de músicas, etc.
			Extensión: mayor/menor	
			Grado de información: +/- determinación	
			Contenido diegético: +/- relevante	
			Expresión: verbal/no verbal	
Pausa	Detención implícita (Se consume un tiempo escénico en el que no se avanza en la fábula.)  (Tiempo dramático cero; tiempo escénico variable)	Interrupción (de la representación y reanudación en el mismo instante en que se interrumpió)	Supone diversas funciones: - Distensión - Reflexión - Distanciamiento - Etc.	Marca: caída de telón, oscuro, etc.
Suspensión temporal	Detención explícita  (Se detiene el tiempo de la fábula)  (Tiempo diegético cero; tiempo escénico variable)	Transición (No se interrumpe la escenificación)	Suspensión absoluta	El cuadro viviente o <i>tableau vivant</i>
			Suspensión relativa con función comentadora	Un narrador, o los propios personajes, realizan reflexiones fuera de la representación
			Suspensión relativa con función distractiva	El contenido no se relaciona con la fábula. Por ejemplo, un número musical intercalado

Tabla 2. Definición y características de los nexos temporales, basado en García Barrientos (2017a: 74-78)

García Barrientos desarrolla con detenimiento lo referido al tiempo en su libro *Drama y tiempo* (1991)<sup>22</sup>, si bien había trabajado las categorías –consideradas por Genette (1972)– de orden, frecuencia y duración en el teatro en su artículo de 1989. Estas

<sup>22</sup> Que ha reeditado en 2017, en la editorial Ardebai, con el título ampliado *Principios de dramaturgia. Drama y tiempo*.

categorías afectan al modo en que se presentan o suceden las escenas de una obra dramática y afecta a los diferentes planos temporales. Como ya se ha apuntado, la inmediatez del teatro supone la posibilidad de representar una fábula de forma continua o discontinua –a través de escenas temporales, progresivas y cronológicas; o sucesiones de escenas, respectivamente–. El orden hace referencia al grado de alteración de la sucesión de acciones en la escenificación, de tal manera que puede existir una lógica temporal en la presentación de los hechos –orden crónico– o no –ordenacrónico–. Una obra dramática también puede presentar un orden temporal inexistente –acronía absoluta– o indeterminado –acronía relativa–, y puede afectar a la totalidad de las escenas del drama –acronía total– o a una parte –acronía parcial–. Sin embargo, el orden habitual en una obra dramática es la coincidencia entre el tiempo escénico y el tiempo diegético, es decir, la representación cronológica de los hechos, aunque también haya juegos temporales acronológicos, como la regresión o la anticipación. Tanto uno como otro presentan una serie de magnitudes definitorias: pueden ser regresiones o anticipaciones completas o parciales, sobre un contenido manifestado homodiegética o heterodiegéticamente, con una función explicativa –si conlleva una explicación causal– o asociativa –según la naturaleza psicológica del personaje.

La frecuencia es una categoría que provoca alteraciones en el orden y la duración del tiempo dramático y supone una neutralización de los planos escénico y diegético. Las relaciones entre estos dos planos dan lugar a tres tipos de construcciones dramáticas: singulativa –si se escenifica lo que ocurre en la diégesis–, repetitiva –si se escenifica varias veces la misma escena o secuencia– e iterativa –si se escenifica una vez lo que ocurre varias veces en la fábula–. El drama singulativo es el habitual, puesto que supone una igualdad entre los planos escénico y diegético. La repetición es posible, aunque infrecuente en sentido estricto. La iteración, por su parte, es prácticamente inviable en el drama, como menciona García Barrientos:

Curiosamente, este último procedimiento de síntesis, elemental en el lenguaje y (por eso) básico en el otro modo de representación, el narrativo, presenta en el drama un carácter altamente problemático, que permite poner en duda que sea posible una iteración verdaderamente dramática, es decir, representada, no meramente verbal (2007: 18-19).

Así, para el análisis y caracterización de las secuencias repetitivas de un drama será de vital importancia fijar la atención en las variantes –si las repeticiones son totales o parciales–, el grado de coincidencia, la posición –si son contiguas o están diseminadas

a lo largo del drama— y los límites, es decir, si se prolonga —repetición abierta— o si marca un final —cerrada.

Hasta ahora se ha utilizado el término duración para hacer referencia a la extensión de una escena o secuencia temporal en cada uno de los planos temporales. No obstante, junto a este concepto, que García Barrientos denomina *duración absoluta*, se encuentra el de *duración relativa*, que es la estrictamente dramática, «el resultado de encajar la duración diegética en los límites del espectáculo teatral» (2017a: 89), es decir, es la relación entre el tiempo diegético y el tiempo escénico. Si se analiza la duración de una escena temporal se habla de *velocidad*, y si se estudia en el conjunto de una secuencia de escenas se habla de *ritmo*.

Anteriormente se subrayó el carácter isocrónico de la escena, es decir, la coincidencia entre el tiempo diegético y el escénico, pero este carácter puede alterarse de dos formas: o bien variando la duración del tiempo escénico —velocidad externa—, o bien atribuyendo una duración diegética a una escena que no coincide con la duración efectiva —velocidad interna—. En otras palabras, la anisocronía de una escena puede manifestarse a través de una velocidad externa que supone la autonomía del tiempo escénico con respecto al diegético; y/o a través de una velocidad interna, que supone la autonomía del tiempo diegético sobre el escénico. Esta velocidad podrá ser, en consecuencia, condensada o dilatada.

El ritmo también puede ser interior o exterior por los mismos motivos, e intensivo o distensivo. Este elemento presenta una mayor flexibilidad en el drama, frente a la velocidad, que es una característica de la duración más fija.

Finalmente, y para cerrar esta categoría de análisis, ofrece García Barrientos dos parámetros relacionados con el tiempo y que afectan a la recepción de la obra: la distancia y la perspectiva temporales. La distancia es la relación que se establece entre la localización temporal de la escenificación y la de la historia que se representa.

De este modo, se pueden definir los diversos tipos de drama en función de la distancia temporal. Si la distancia es infinita, es decir, si el drama es ilocalizable en el tiempo, se habla de ucronía. Si por el contrario es simple, es decir, si la acción se localiza en el tiempo de la escenificación, se puede hablar de drama histórico o retrospectivo, de drama contemporáneo o de distancia cero y de drama futurario o prospectivo. Finalmente, si se combinan las posibilidades ya comentadas, se habla de distancia compleja y se



estaría ante la policronía, si esas distancias se combinan sucesivamente; y ante el anacronismo, si se superponen simultáneamente.

La perspectiva temporal, o punto de vista, hace referencia a la percepción subjetiva del drama o parte de él. Esta percepción interna también recibe el nombre de *interiorización* y «se produce cuando los sucesos de un determinado tramo de fábula representada [...] no “transcurren” en el tiempo objetivo (ficticio) sino en un tiempo interior (también ficticio)» (2017a: 99). La interiorización puede ser explícita si es el personaje quien vive las acciones en ese tiempo interior y con quien el espectador se ve identificado; o implícita, si la alteración temporal no se le puede asignar a un personaje dramático, sino que proviene de un sujeto ficticio, de una especie de «dramaturgo» interno.

### 1.2.3. *El espacio*

El espacio es una categoría primordial en el teatro, puesto que en él acontece el drama, por él se definen otras categorías como el tiempo y los propios personajes<sup>23</sup>. Además, el teatro, como fenómeno colectivo que es, requiere de un espacio donde realizarse, donde actores y público se encuentren y se haga efectiva la ceremonia<sup>24</sup>. Por lo tanto, se pueden diferenciar dos concepciones básicas del espacio, al igual que se hizo anteriormente con el tiempo: el espacio del teatro y el espacio en el teatro. Estas dos concepciones están íntimamente relacionadas en el primer aspecto que interesa para un análisis dramatólogo: la comunicación teatral.

---

<sup>23</sup> Efectivamente, Bobes Naves (1987) afirma que «el espacio impone, tanto al Texto Literario como el Texto espectacular, unos condicionamientos que afectan a todas sus unidades: a las funciones (situaciones), a los actuantes (personajes), al tiempo y sus manifestaciones, y a toda relación que pueda establecerse entre esas unidades; y este hecho caracteriza al teatro frente a otros géneros literarios, porque en éstos el espacio no condiciona a los demás elementos, sino que resulta más independiente» (1987: 237-238). Y Ubersfeld (1989) destaca que el espacio es la segunda características más importante del texto dramático, íntimamente relacionada con la primera, que son los personajes y que es en ese espacio donde cobran vida esos personajes y donde se establece una relación tridimensional entre ellos y los espectadores (1989: 108). Por su parte, Tordera (1984) concibe el texto dramático como un «esquema proyectual», ya que pasa por un proceso que culmina en confrontación con el público; y la puesta en escena, como «proceso de descodificación y reescritura» (1984: 176).

<sup>24</sup> Término con el que se refiere Ana Diosdado al teatro, por su carácter de comunicación directa, en *El teatro por dentro. Ceremonia, representación, fenómeno colectivo* (1981) y en su artículo «¿Contradiciones» (2003). También trata el teatro-ceremonia César Oliva en su *Historia básica del arte escénico* (2014).

El espacio de la comunicación teatral no es más que el edificio, el lugar de encuentro de actores y público, el espacio físico donde se produce el espectáculo<sup>25</sup>. De esta arquitectura teatral<sup>26</sup>, lo sustancial en el método dramático son las relaciones entre la sala y la escena, puesto que de ellas dependen los significados de la obra dramática, cuya inferencia es el fin último de esta teoría.

La sala y la escena son espacios que se definen en virtud de los sujetos que las ocupan, de tal manera que, la sala es el espacio del público; y la escena, el del actor-personaje. Para García Barrientos (2017a: 105), esta dualidad de espacios no es neutralizable, pues sin ella no existiría el teatro. En consecuencia, pueden establecerse dos tipos de relaciones entre sala y escena: 1) oposición; e 2) integración. La oposición entre sala y escena es la característica del teatro a la italiana, es una relación frontal (T)<sup>27</sup> entre actor y público, cuyo límite de comunicación es la cuarta pared. La visibilidad de un espacio no implica necesariamente la invisibilidad del otro, si bien es cierto que es característica del teatro a la italiana la separación de ambos espacios mediante el juego de luces –cuando se ilumina el escenario al inicio de la representación se oscurece la sala– y el telón, cuando lo hay. Por estos motivos, esta relación de oposición conlleva una escena cerrada, frente a la escena abierta característica de la integración. En ella, la sala y la escena se integran de tal manera que muestran varias caras en el transcurso de la representación. La escena puede abrirse de forma total, como ocurre en el teatro circo (O); o parcial, como ocurre en el teatro griego (U). La característica fundamental de la escena abierta es que muestra al público la cara dramática y escénica del espectáculo, es decir, no esconde el «juego». Existen más variantes de escenas producto de las combinaciones de los tipos ya mencionados, por ejemplo, la escena en X, una de las

---

<sup>25</sup> En este sentido, Vega (2015: 9) afirma que para que exista un verdadero espacio teatral es necesaria la existencia de esa oposición actor-espectador y, citando a Bobes Naves (2001) menciona los tipos de espacio que establece en función de esta oposición, a saber, el espacio dramático, el escénico, el lúdico y el escenográfico. Tordera (1980) también distingue el espacio de la arquitectura teatral del espacio escénico y apunta que dado el carácter efímero de la representación es en el texto donde «encontramos inscrito el espacio escénico y en muchas ocasiones muchos datos de la representación gracias a la acotación escénica a las diversas funciones del lenguaje, y a una inscripción del espacio específica del texto dramático que en cierta forma prefigura la representación posible» (1980: 174). Añade, además, que el espacio escénico puede albergar objetos que tienen una doble función: 1) caracterizadora, de personajes y lugar de la acción y 2) funcional, significativos en la acción dramática (1984: 174).

<sup>26</sup> Para una mayor información sobre el análisis espacial desde el punto de vista del espacio como edificio cfr. Bablet (1996).

<sup>27</sup> Breyer Gaston (1968) asigna una letra a cada tipo de representación, en función de las relaciones entre la sala y la escena. A la escena cerrada le asigna la T, por suponer una relación perpendicular. A las escenas abiertas les asigna la O y la U, porque representan la disposición del teatro circo y del teatro semicircular griego, respectivamente.

posibilidades del teatro total de Gropius (Cfr. Diosdado, 1981: 30); o la escena en L del teatro japonés.

Estas relaciones de oposición e integración entre la sala y la escena pueden ser fijas o variables a lo largo del drama, y se pueden llevar a cabo a través de dos procedimientos principales: mediante la movilidad del material de los espacios, esto es, escenario y asientos; o que sean los sujetos quienes se muevan para intercambiar espacios en momentos clave de la representación, en cortes determinados, puesto que, como ya se ha mencionado, es imposible una oposición o una integración totales de la sala y la escena.

En definitiva, las relaciones sala/escena inciden en la comunicación teatral, en el sentido de la generación de significado en la obra, que es lo que interesa en este método de García Barrientos. Por ello, y por definirse la comunicación teatral como *instancia extradiscursiva englobante* se produce un desdoblamiento del espacio correlativo a los sujetos que lo ocupan, y que podría representarse de la siguiente manera:

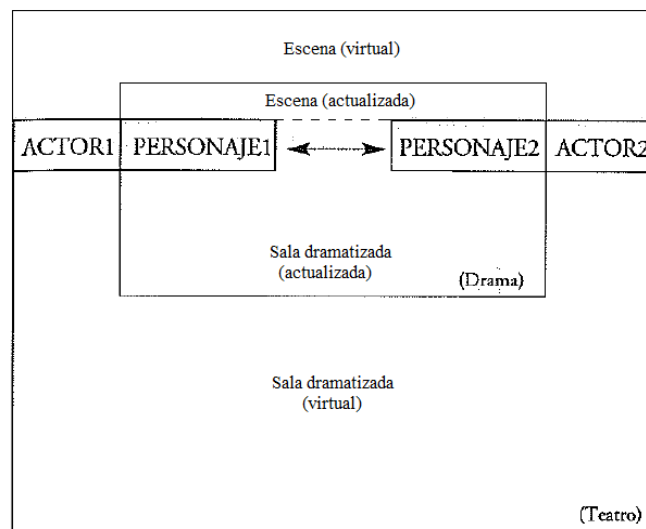


Ilustración 4. Esquema basado en las consideraciones de García Barrientos (2017a: 105-108)

Tal y como se apuntó al inicio de este apartado, este método de análisis contiene tres perfiles o niveles que afectan a los elementos que conforman el teatro como espectáculo. En consecuencia, el espacio también presenta su correlato diegético, escénico y dramático, este último es el que interesa en el análisis dramatológico. El espacio diegético responde al conjunto de ambientes que conforman la historia; el espacio

escénico es el espacio de la representación<sup>28</sup>; y el dramático es el resultado de la relación entre los dos niveles anteriores, es decir, el modo de representar el espacio diegético en el escénico. Así, el espacio dramático puede presentarse a lo largo de una obra de dos maneras: como un espacio único o múltiple. El espacio único, o unidad de lugar, es el modo de representación más extendido, el característico del teatro clásico. El espacio múltiple es aquel en que la acción se desarrolla en diversos lugares, pero también hay que tener en cuenta el espacio disponible para su representación. Los espacios múltiples pueden crearse por sucesión o simultaneidad de ambientes, el primer caso es la posibilidad más frecuente e implica una mutación del espacio escénico, frente al segundo caso, que implica la realización de acciones simultáneas en dos o más espacios dramáticos distintos. Este último caso presenta problemas en el teatro, puesto que la percepción humana no está preparada para acoger mensajes simultáneos, por este motivo, la representación de espacios simultáneos queda reducida a momentos de la escenificación y con muchas restricciones. Una vez fijados los espacios es necesario describir cuántos lugares conforman la obra, cómo son y cómo se relacionan entre sí, para determinar la estructura del drama en función del marco ambiental.

Para representar los espacios, el teatro se arma de diversos recursos, los llamados por García Barrientos, signos del espacio<sup>29</sup>: el espacio verbal, corporal y sonoro. En este punto del método el autor se nutre de las consideraciones de Kowzan (1968) en torno a los elementos que pueden significar espacio de forma más o menos directa. De entrada, el primer nivel espacial que hay que tener en cuenta es el que se percibe primero, el escenario, conformado por los decorados, la iluminación y los accesorios. No obstante, Kowzan propone una serie de elementos que en un escenario vacío sugieran la localización de la acción y transportan, así, al espectador: la palabra y el tono. El espacio verbal consta de estos dos elementos lingüísticos fundamentales, de modo que el espacio puede estar representado a través de ellos, en un vacío escenográfico en el que los personajes dan cuenta del lugar en que transcurre la acción. El espacio corporal remite al maquillaje, al peinado, al vestuario de los personajes, incluso a la expresión corporal, a

---

<sup>28</sup> García Barrientos apunta la posible interpretación ambigua del término, puesto que podría identificarse con la sala, pero «cuando la sala o partes de ella se activan representativamente [...] lo que sucede es que ese espacio ha dejado de ser sala para convertirse en escena. De ahí que se pueda, en rigor, identificar el espacio escénico con la escena “representante”, con el espacio real, fijo o variable, que sirve de soporte al espacio ficticio del argumento en su puesta en escena» (2017a: 109).

<sup>29</sup> Uberfeld habla de signos espaciales en el teatro y reflexiona sobre observaciones derivadas de esta concepción: su naturaleza icónica, las convenciones necesarias en el teatro y su complejidad constitutiva y referencial (1989: 115-118).

los gestos, a la mímica, a la proxémica, etc. El espacio sonoro lo conforman la música y los efectos acústicos, elementos que, también en un vacío escenográfico, sugieren el lugar en que se desarrolla la acción. Estas consideraciones en torno a los signos del teatro conllevan una premisa, y es que el drama no tiene por qué mostrar el espacio a través de un solo procedimiento, sino que puede hacerlo combinando varios simultáneamente. Tal y como detalla en su famosa tabla:

1 Palabra 2 Tono	Texto pronunciado	Actor	Signos auditivos	Tiempo	Signos auditivos (actor)
3 Mímica 4 Gestos 5 Movimiento	Expresión corporal	Actor	Signos visuales	Espacio y tiempo	Signos visuales (actor)
6 Maquillaje 7 Peinado 8 Traje	Apariencias exteriores del actor	Actor		Espacio	Signos visuales (actor)
9 Accesorios 10 Decorado 11 Iluminación	Aspecto del espacio escénico	Fuera del actor		Espacio y tiempo	Signos visuales (fuera del actor)
12 Música 13 Sonido	Efectos sonoros no articulados	Fuera del actor	Signos auditivos	Tiempo	Signos auditivos (fuera del actor)

Tabla 3. Clasificación de Kowzan (1968: 146)

El espacio dramático, entendido, como ya se ha mencionado, como la relación entre el diegético y el escénico, presenta dos características que afectan al grado de representación. El espacio dramático es limitado cuantitativamente, en el sentido de que suelen darse pocos lugares en los que ubicar las acciones y los personajes; y cualitativamente, en el sentido de que presenta unos límites entre lo que se ve en escena y lo que no se ve, pero el espectador sabe que está. Por lo tanto, la relación básica que se da con respecto al grado de representación del espacio es la diferencia entre lo visible y lo invisible. Así, al igual que el tiempo, el espacio también puede ser patente, latente y/o ausente. El espacio patente es el que se percibe en escena, aquel que, a través del decorado, las luces y los accesorios, convierte el espacio escénico en un espacio ficticio. El espacio latente supone una extensión que va más allá de los límites del espacio escenográfico, es un espacio visible para los personajes, pero invisible al espectador. Por estos motivos, el espacio latente se activa en la comunicación teatral sin necesidad de hacerlo explícito, se presupone del espacio visible y, para representarlo, el teatro puede utilizar cualquier recurso. Así, tanto los decorados, la luz y los accesorios —elementos que

conforman el espacio escénico real—, como los signos corporales, verbales<sup>30</sup> y paraverbales emitidos por los actores pueden evocar espacios contiguos. Finalmente, el espacio ausente o autónomo es un espacio invisible tanto para el público como para los personajes, es otro espacio distinto y alejado del visible y del contiguo<sup>31</sup>. Este tipo de espacios se detecta con claridad cuando el tiempo se relaciona íntimamente con él, es decir, cuando evocan un lugar que existe en otro tiempo, y presentan la característica de que solo pueden ser evocados verbalmente.

Íntimamente ligado a los grados de representación del espacio dramático está la distancia espacial. Este elemento puede analizarse en una doble vertiente, según la distancia física existente entre la sala y la escena y según la distancia representativa entre el espacio escénico y el ficticio, que depende de los signos que se utilicen para representarlo. Los signos escenográficos muestran la máxima ilusión de realidad; los corporales y sonoros, muestra una ilusión media; y, los verbales, una ilusión de la realidad mínima. La relación entre la ilusión de realidad y la distancia espacial es inversamente proporcional, de tal manera que, a mayor ilusión, menor distancia. Por lo tanto, se debe entender el concepto de distancia espacial en función de los espacios visibles, que, además, pueden adoptar tres estilos: el espacio icónico o metafórico, el espacio indicial o metonímico y el espacio convencional. El primero de ellos representa la menor distancia, es el espacio tradicional, el más fiel a la historia, ya que se representa a través de imágenes que revelan una analogía con los lugares de la fábula y podrá ser más o menos realista o detallado y más o menos estilizado o deformado. El espacio metonímico es un estilo de mayor distancia, por ejemplo, mediante los signos corporales y sonoros que evocan un lugar, por lo que la ilusión de realidad que transmite es menor. El espacio convencional es el de máxima distancia, el que menos evoca una ilusión de realidad, puesto que se representa por convención, es una representación arbitraria llevada a cabo por decorados verbales y/o carteles escritos que localizan la escena —como ocurre con los carteles luminosos del ascensor en *Y de Cachemira, chales* (1976).

La distancia espacial viene determinada también por la estética de la obra o de las interpretaciones extraídas de las descripciones. Este hecho, unido al carácter exterior y

---

<sup>30</sup> García Barrientos (2017a: 118-119) destaca la voz de fuera, la réplica hacia afuera y la teicoscopia o visión desde la muralla como procedimientos lingüísticos o verbales indirectos para evocar espacios latentes.

<sup>31</sup> Ubersfeld (1989: 135) propone tres modos de analizar o percibir el espacio: a través del espectador, a través del referente y a través del actor.

objetivo de la representación de los espacios en el teatro –la comunicación teatral se realiza de manera directa entre espectador y actor, el drama no necesita mediación–, da lugar a otra consideración relacionada con la recepción y que no debe pasar desapercibida: la perspectiva o el punto de vista. A pesar del carácter objetivo del drama, puede ocurrir, aplicado al espacio y con un índice de realización escaso, que se representen espacios subjetivos, como un sueño, una fantasía o un recuerdo. De la misma manera que afectaba al tiempo, la perspectiva espacial puede darse de forma implícita, en el “dramaturgo”; o explícita, en un personaje.

Todas estas consideraciones en torno al espacio dramático, susceptibles de análisis, implican una significación en la obra. De este modo, el valor semántico del espacio puede neutralizarse cuando este no muestra más que el lugar donde transcurre una acción y donde se desarrollan los personajes. También puede suceder, que el espacio tome partido en la configuración significativa y comunicativa de la obra y se tematice, es decir, que sea el núcleo de la obra dramática, como las habitaciones de hotel de *Trecientos veintiuno, trescientos veintidós* (1991). Si el espacio, por el contrario, no es neutralizado, ni tematizado, es semantizado, con un grado de significación intermedia<sup>32</sup>.

Para terminar este epígrafe no puede dejar de mencionarse la importancia que supone el análisis de las relaciones paradigmáticas y sintagmáticas de los distintos espacios entre sí, así como con sus signos. El análisis dramatólogo no puede llevarse a cabo aislando sus elementos, porque el teatro es un sistema, y como tal, todos y cada uno de sus componentes y niveles se relacionan entre sí.

#### **1.2.4. El personaje**

El personaje es un elemento dramático construido por la suma de las concepciones e interpretaciones del autor de la obra, el director, el actor y el público, que también es partícipe de este proceso, en la medida en que lo reconstruye durante la recepción (García Barrientos, 2017a: 129; Ubersfeld, 1989: 93, 95). Siguiendo la línea de análisis del tiempo y del espacio, el personaje también presenta tres planos coincidentes con los niveles de este método: fábula, drama y escenificación. Así, se diferencian el personaje diegético o

---

<sup>32</sup> Desde el punto de vista de la representación, Pfister (1984) concibe el espacio desde tres perspectivas: neutralidad, estilización y realización. Si el espacio se neutraliza, el escenario será abstracto y/o utópico; si se estiliza, jugará con los elementos de la representación; y si se realiza, ofrecerá un espacio realista e identificable por el receptor.

el papel, el personaje dramático y el personaje escénico o actor real. El personaje dramático, al igual que el tiempo y el espacio dramáticos, se define por la relación entre la fábula y la escena, y se sitúa entre ambos niveles, por lo que responde al personaje ficticio encarnado en la persona escénica, es decir, el actor representando un papel. De esta relación se desprenden diversas posibilidades; se pueden hallar papeles sin actor, actores que interpretan varios papeles, un mismo papel representado por varios actores e, incluso, actores sin papel<sup>33</sup>. La mayor importancia que presenta el personaje dramático en este método de análisis reside en una de las características del teatro: su virtualidad. Así, el personaje dramático es leído con una perspectiva de encarnación en un actor, el lector proyecta en su mente una imagen del personaje relativamente subjetiva, pues en una obra dramática pocos detalles descriptivos se aportan del personaje, es en la escena cuando se materializa el personaje al ser encarnado por un actor<sup>34</sup>.

La estructura de una obra en función del personaje, o estructura personal del drama, viene dada por la sucesión de dos tipos de agrupaciones de personajes dramáticos: 1) el reparto y 2) la configuración. El reparto es el sistema total de personajes de la obra dramática y se caracteriza por la concentración<sup>35</sup>, el carácter cerrado y sistemático y la relación jerárquica que se establece entre los personajes. La configuración es un sistema parcial, el conjunto de personajes presentes en un momento determinado de la obra o el reparto de una escena<sup>36</sup>. En consecuencia, según estas agrupaciones, el drama, desde el punto de vista del personaje, se define como una sucesión de configuraciones.

Del reparto y la configuración interesan dos aspectos clave: 1) el cuantitativo, cuántos son; y 2) el cualitativo, cómo son y cómo se relacionan. En primer lugar, habrá que desentrañar el sistema de relaciones y la jerarquía existente entre los personajes. En segundo lugar, atender al número de configuraciones del drama en el sentido de cuántas

---

<sup>33</sup> La semiología teatral agrupa bajo el término actante estas posibilidades. Jorge Urrutia (1985) revisa el término desde su origen, Tesnière (1959), hasta el modelo actancial de Ubersfeld (1989), pasando por Greimas (1966), Propp (1977), Souriau (1950) y Polti (1980). En líneas generales, el término actante hace referencia a las diversas funciones que pueden desempeñar los personajes: sujeto/objeto, destinador/destinatario y ayudante/oponente. Según las características de cada obra dramática y su plurisignificación podrán establecerse diversas relaciones actanciales.

<sup>34</sup> García Tirado (2008) afirma que «el personaje actor tiene la misión de unificar las variedades de sistemas significativos que confluyen en la escena. La presencia física del actor, de carne y hueso, activa las relaciones analógicas, el efecto vida-realidad» (2008: 221).

<sup>35</sup> Efectivamente, la obra de teatro, frente a la narrativa, tiende a la concentración, es decir, a mostrar una serie de acciones a través de un número reducido de personajes.

<sup>36</sup> En el mismo sentido se posiciona Tordera (1980: 180), siguiendo a Marcus (1975).



escenas y cuadros lo componen, en función de la presencia de los personajes e identificar cuántas situaciones dramáticas y funciones hay en cada una de ellas<sup>37</sup>.

Como bien se ha apuntado, los personajes se definen, entre otras marcas, por las relaciones que establecen entre ellos, es decir, existe una jerarquía y este hecho implica que puedan representarse en diferentes grados. Al igual que ocurre con el grado de representación del espacio, los personajes también se organizan en función de dos dicotomías: ausentes/presentes e invisibles/visibles. Los personajes ausentes serán aquellos aludidos por el resto del reparto; los latentes, aquellos que, presentes en la representación, son invisibles, no se hacen ver, no se manifiestan; y los patentes, el personaje presente y visible<sup>38</sup>.

Estas relaciones y los consecuentes grados de representación del personaje construyen a lo largo de la obra su carácter, es decir, su forma de ser, de tal manera que el personaje dramático no tiene valor fuera del reparto, del sistema al que pertenece. En otras palabras, el carácter de un personaje solo adquiere sentido en relación con los caracteres de los demás. Por lo tanto, el carácter es un paradigma que se va construyendo en un proceso de caracterización que puede operar en cuatro dimensiones –psicológica, física, moral y social– que además también permiten establecer una tipología de personajes<sup>39</sup>. Este proceso de caracterización se produce de manera gradual, y a través de ciertas técnicas, para provocar cambios de carácter que perfilen su identidad y evolución.

El grado de caracterización, es decir la complejidad del personaje en función de la variedad de atributos que lo definen puede ser mayor o menor y se presentan siempre

---

<sup>37</sup> Marcus (1975) afirma que para analizar la estructura de un drama en función de los personajes es necesario realizar un cuadro que recoja el número de personajes presentes en cada escena, para ello «hay que concretar el estatuto del personaje y el estatuto de la escena dramática (situación dramática)» (1975: 87). Bobes Naves (1987: 209) expone que el personaje, desde el punto de vista sémico, posee varias características: sentido (valor semántico), función (relación sintáctica) y marco de relaciones (pragmática), concretados todos en el texto, literario y espectacular. Ubersfeld (1989) aporta un cuadro del personaje que recoge los «tres hilos conductores» desde los que se debe estudiar: como lexema, como conjunto semiótico y como sujeto de un discurso. Estas tres perspectivas deben estudiarse simultáneamente, ya que el personaje siempre está en relación con otros.

<sup>38</sup> Para ampliar información sobre proxémica, kinésica y pragmática del personaje véanse los estudios de Abirached (1994), Helbo (1985), Hormigón (2008), Pfister (1984), Oliva Bernal (2004) y Pavis (2015), entre muchos otros.

<sup>39</sup> En función de la estética predominante en cada momento histórico podremos encontrar personajes caracterizados desde las cuatro dimensiones o con predominio de alguna de ellas como ocurre con el teatro burgués, que privilegia la dimensión social del personaje, frente a, por ejemplo, el teatro del siglo XX, que realiza las dimensiones psicológica y moral (García Barrientos, 2017a: 139-140).

jerárquicamente<sup>40</sup>, desde lo más superficial hasta lo más profundo. Así, están los personajes sin carácter –grado de caracterización cero– que responden a personificaciones de ideas o personajes alegóricos; y personajes con carácter que pueden ser simples o complejos. Los personajes simples, o planos, destacan por ser monofacéticos, con una cantidad muy pobre de atributos que lo definen y con muy pocos rasgos referidos a un mismo aspecto de su carácter. En el polo opuesto se encuentran los personajes complejos, o redondos, que sobresalen por presentar una gran riqueza y heterogeneidad de atributos, por lo que son personajes polifacéticos que dejan ver diversos rasgos relativos a diferentes dimensiones. En virtud de su complejidad, los personajes serán más o menos susceptibles de cambios en su caracterización, serán más o menos dinámicos. El dramaturgo caracteriza al personaje a través de diversas técnicas: explícita o directa; implícita, involuntaria o inconsciente; verbal, por los diálogos de los personajes; extraverbal, por la acción; reflexiva, de un personaje por el propio personaje; y transitiva, de un personaje por otro u otros en presencia o en ausencia. Otra técnica importante es la onomástica, un recurso clave en la identificación de los personajes, puesto que establece una red de relaciones transtextuales que permiten reconocer el valor del personaje en la obra<sup>41</sup>. De hecho «la caracterización empieza ya por el nombre que se da al personaje en muchas ocasiones. A veces, termina también en él, todo el carácter del personaje se encierra en su denominación» (García Barrientos, 2017a: 146).

De este modo, será personaje fijo aquel que no presenta variación de carácter; personaje variable, si sufre una conversión que altera su relación con los demás, si da lugar a un carácter distinto al de la situación inicial<sup>42</sup>; y personaje múltiple, si representa varias caracterizaciones simultáneamente, si asume varios caracteres a la vez, si es otro u otros al mismo tiempo. Este hecho está íntimamente relacionado con el grado de espontaneidad o predeterminación, es decir, el grado de comportamientos inesperados o previsibles del personaje. La ausencia de mediación que caracteriza al teatro, implica que los personajes presenten esta característica como elementos del sistema de relaciones del que forman parte. Los espontáneos presentarán una gran cantidad de atributos, serán

---

<sup>40</sup> Marcus (1975) afirma que «se pueden jerarquizar los personajes según el grado de su confrontación con los demás personajes. La mayoría de jerarquías obtenidas corresponden a la intuición del espectador» (1975: 89)

<sup>41</sup> Sobre el personaje y las situaciones dramáticas se ha escrito mucho, basta citar los dos clásicos Souriau (1950) y Polti (1980).

<sup>42</sup> El personaje tipo puede definirse como la fusión del personaje fijo y variable, puesto que está caracterizado por la generalización de una cualidad que puede identificarse con una o varias de las dimensiones del personaje: psicológica, moral, social, geográfica, etc.

personajes más complejos que los predeterminados, que reducen sus atributos a los básicos para cumplir su función dramática –podrá ser pragmática o comunicativa y/o sintáctica o argumental– (cfr. García Barrientos, 2017a: 151-153 y Ubersfeld, 1989: 93-97).

La función de un personaje desde el punto de vista comunicativo se concreta identificando el trasunto que representa, el dramaturgo o el público. Si el personaje es trasunto del dramaturgo pueden diferenciarse las funciones de portavoz, presentador y pseudo-demiurgo; si, por el contrario, lo que se quiere del personaje es que el público lo reconozca se hallará ante personajes-tipo (el gracioso, el donjuán...). Desde el punto de vista argumental, podrán adquirir funciones particulares o específicas; genéricas o propias de un género o estilo; y universales o comunes –a géneros, estilos y culturas.

Con el análisis de los rasgos vistos hasta el momento, se puede concretar si un personaje es sustancial o funcional, si principal o secundario, y, una vez establecida esta jerarquía, se podrá justificar si el personaje es idealizado, humanizado o degradado (distancia personal temática). También se puede medir si la distancia entre el plano diegético y escénico es interpretativa o comunicativa, según el grado de identificación o distanciamiento del personaje en escena<sup>43</sup>. Para decidir el resultado de estos parámetros se tendrá que atender, además, a la perspectiva, y observar si los personajes se presentan normalmente, de manera objetiva, o, si, por el contrario, lo hacen de manera interiorizada, es decir, si son trasunto de un sujeto, ya sea un personaje o si se trata –y esto se halla en contadas ocasiones– de un “dramaturgo” interno.

En definitiva, y a pesar de estos elementos de análisis y las consecuentes posibilidades de organización del personaje, se debe tener presente que el proceso de caracterización finaliza con la recepción del espectador, pues es el único que puede dotarlo de los atributos que no pueden expresarse ni en el texto ni en la representación, por mucho que el actor contribuya a completar los vacíos textuales producidos por la virtualidad y el dinamismo propios del teatro. Solo así el espectador podrá captar, entre otros matices, el significado del personaje en el drama: si no contribuye al tema de la obra (neutralizado); si está más o menos cargado de significado (semantizado); o si representa el centro del drama (tematizado).

---

<sup>43</sup> Para una mejor comprensión, baste el ejemplo del personaje brechtiano, completamente distanciado, para que el espectador sea consciente siempre de que es un actor representando a un personaje.

### ***1.2.5. La recepción teatral o visión<sup>44</sup>.***

El público es el último aspecto que compone el marco teórico del método dramatólogo y uno de los componentes, como ya se ha apuntado, del drama. Tal y como afirma Márquez-Montes:

[...] uno de los cambios producidos en el público del presente siglo es su fragmentación. En cualquier caso, apenas si se ha prestado una atención sistematizada a esta importante cuestión hasta finales de la década del sesenta, y se ha desarrollado planamente a partir de los ochenta, con numerosos estudios dirigidos a considerar la vida de la obra y, por ende, su relación con el público (Márquez-Montes, 2000: 190).

En este sentido, Tordera afirma que «el receptor de la representación teatral interpreta la obra desde unos elementos objetivos (u objetivables)» (1984: 198), pues el texto y la representación condicionan la lectura y esta, a su vez, se realiza desde código un de interpretación, en función del tipo de destinatario o el momento histórico. Por este motivo, porque el teatro es un género para ser visto y por ser el público su destinatario, García Barrientos denomina “visión” al proceso de recepción. La estética de la recepción es la corriente que surge en el siglo XX de la mano de Jauss (1970) para el estudio de esta categoría bajo un armazón teórico riguroso –si bien, como toda nueva corriente teórica, tuvo sus precedentes (cfr. Márquez-Montes, 2000: 189).

Dada la naturaleza comunicativa del teatro, se pueden distinguir dos tipos de receptores: el lector del texto dramático y el espectador de la representación. El primero de ellos establece un dialogismo<sup>45</sup> con el autor a través de la obra; el segundo, lo establece con el director, de los actores, etc. Por lo tanto, y desde el punto de vista del emisor, se insta una relación entre un solo emisor y un único receptor; y otra relación entre un receptor colectivo y varios emisores (cfr. Márquez-Montes, 2000: 190).

En el método dramatólogo, son tres las categorías<sup>46</sup> susceptibles de análisis en la recepción teatral: la distancia, la perspectiva y los niveles dramáticos. Efectivamente, la visión opera sobre los tres elementos básicos del drama (espacio, tiempo y personajes) desde estas tres vertientes. La primera de ellas, la distancia representativa, responde a las

---

<sup>44</sup> En este subepígrafe, al igual que en los anteriores, seguimos el método de José Luis García Barrientos, por ese motivo no incluimos referencias a otros estudios de recepción teatral, tales como los de la Escuela de Constanza, Jauss (1989) e Iser (1976, 1979), o la línea más empírica de Marco de Marinis (1986).

<sup>45</sup> Recuérdense los presupuestos sobre semiótica teatral de Bobes Naves (1992) expuestos más arriba; en este caso el concepto de «dialogismo».

<sup>46</sup> Que García Barrientos toma de Genette (1972 y 1983), si bien realiza una adaptación para su método, ya que el género dramático tiene unas peculiaridades concretas.

relaciones que se establecen entre el plano representante, real, y el representado, ficticio. De este hecho se deduce una relación inversamente proporcional: cuanto mayor sea la distancia entre ambos planos, menor será la ilusión de realidad. En consecuencia, la distancia es una categoría relativa, pues depende no solo del modo de representación, sino también del modo de observación<sup>47</sup>. Pero lo interesante de la distancia es su funcionamiento dentro del drama, es decir, la distancia dramática. Así, se distinguen tres tipos de distancia: 1) temática o argumental, 2) interpretativa o semiótica; 3) comunicativa o pragmática.

La distancia temática distingue los planos de la ficción o fábula y de la realidad o escenificación. Si se aplica a la categoría del personaje se pueden obtener personajes idealizados y/o degradados, los dos extremos de ese eje que conforman la fábula y la escenificación. Pero también puede darse el caso de que se anule la distancia o, en otras palabras, se produzca una identificación del público con el personaje, en cuyo caso se daría el personaje humanizado. La distancia temática aplicada al espacio y al tiempo da lugar a la utopía y la ucronía, respectivamente, ya que representan las formas de no localización frente a los diferentes grados de determinación, en lo que no se hace hincapié porque ya se han visto en los epígrafes correspondientes.

La distancia interpretativa o semiótica tiene su razón de ser en la escenificación, en ese camino que va del texto a la escena y, por tanto, separa lo interpretado de la interpretación. Así, en el plano del personaje dramático se distinguen las caras del actor frente al papel que representa. En cuanto al espacio, da la posibilidad de clasificarlos en icónicos realistas, icónicos estilizados, metonímicos y convencionales. El plano del tiempo nos permite establecer la separación o coincidencia entre el tiempo de la fábula y el de la escenificación.

Finalmente, la distancia comunicativa o pragmática es aquella que separa sala de escena, público de personaje. De este modo, existen diversos factores que permiten establecer una relación de distancia o identificación entre sala y escena, como la distancia temática, la distancia interpretativa, el grado de caracterización del personaje, la calidad moral del personaje, etc. Este tipo de distancia es la que, además, permite establecer una clasificación del género dramático en función del tiempo, de tal manera que se tendrían dramas históricos, contemporáneos o futurarios. En función de la distancia física y la

---

<sup>47</sup> Recuérdese lo mencionado en el epígrafe 1.2.3. sobre los tipos de escenarios.

relación, abierta o cerrada, entre sala y escena, se puede distinguir entre espacios exóticos o más cercanos y reconocibles.

Como se ha visto, estos planos que conforman la distancia se mueven entre dos extremos, uno relacionado con la fábula, con la ficción, con lo representado, con lo interpretado; y otro, relacionado con la escenificación, con la realidad, con la representación, con la interpretación. Para el cálculo de la distancia se deben analizar cada uno de sus planos aplicados a cada uno de los elementos del drama (tiempo, espacio, personajes y público). No obstante, dada la estrecha relación que existe entre todas ellas, como caras conformantes de un mismo elemento, no se obtendrá un resultado único, ni pleno. En consecuencia, es de vital importancia tener en cuenta dos conceptos a la hora de analizar la distancia en las diversas categorías conformadoras del drama: el ilusionismo y el extrañamiento. Estos conceptos, provenientes de las aportaciones de Brecht y genuinamente perfiladas por García Barrientos en su método, dan lugar a una relación irreductible entre la distancia y la siguiente categoría que se trata a continuación: la perspectiva. Efectivamente, el ilusionismo<sup>48</sup> se opone a la distancia, pero no al extrañamiento, porque ambos procesos, ilusionismo y distancia, suponen la participación de actor y público, personaje y espectador, sala y escena. Por lo tanto, el extrañamiento no sería más que uno de los efectos de la distancia, como se verá a continuación, y la oposición ilusionismo/distancia tendría su justificación en el acto de comunicación, de doble enunciación, que es el drama.

La segunda categoría susceptible de análisis en la recepción teatral es, como se apuntó anteriormente, la perspectiva o punto de vista. El carácter inmediato del teatro justifica que sea un género objetivo, pero también es intersubjetivo, por cuanto existen dos clases de sujetos que intervienen en él irremediabilmente: actores y público. Esta oposición objetividad/subjetividad –y también la oposición extrañamiento/identificación– es activa y constante en el teatro, y, por tanto, no puede neutralizarse a favor de uno de los dos polos. Por estos motivos se pueden distinguir dos tipos de perspectiva: objetiva o externa y subjetiva o interna. La primera de ellas está relacionada con el extrañamiento brechtiano y, en cierto modo, con la distancia, pues se recibe la significación de la obra desde fuera; frente al segundo tipo, en el que el espectador se identifica con el personaje, compartiendo su punto de vista. De este modo,

---

<sup>48</sup> Entendido como la identificación extrema del espectador con el personaje hasta el punto de perder la conciencia de estar en el teatro (García Barrientos, 2017a: 171).

la perspectiva interna puede ser fija, variable o múltiple, como ya se especificó en el epígrafe correspondiente al personaje. En el caso de que la identificación se produzca con un personaje propiamente dicho, se hablará de perspectiva interna explícita, pero si la identificación del espectador se produce con un personaje no explícito, el dramaturgo, de perspectiva interna implícita<sup>49</sup>. Además, los diversos puntos de vista pueden percibirse por diversas vías: 1) a través de los sentidos, o perspectiva sensorial; 2) en función del grado de conocimiento que tengan de los hechos cada personaje y el público, o perspectiva cognitiva<sup>50</sup>; 3) según la empatía del público con el personaje, o perspectiva afectiva; 4) en virtud de la ideología de los personajes, o perspectiva ideológica.

Para el análisis de esta categoría hay que diferenciar entre perspectiva dramática y perspectiva escénica, puesto que una y otra tienen efectos concretos en el drama. La perspectiva dramática es la que se encuentra en la obra, la que aporta el dramaturgo y que condiciona la representación; frente a la escénica que es la que se da en el montaje, que depende directamente del director y que condiciona el drama. Es la perspectiva la que permite, entre otras cosas, establecer una jerarquía en los personajes o identificar sus técnicas.

Otro aspecto que determina la perspectiva son los niveles, pues los elementos de la dramaturgia se presentan en diferentes grados que, consecuentemente, deben mostrar puntos de vistas distintos.

Los niveles dramáticos, la tercera y última categoría susceptible de análisis en la recepción teatral, constituyen «el marco teórico que permite sistematizar la noción [...] de “teatro dentro del teatro”» (2017a: 193). Siguiendo los presupuestos de Gennete (1972), García Barrientos propone tres niveles: el extradramático, aquel que afecta al plano escénico; el intradramático, que afecta al plano diegético; y el metadramático, que supone el drama dentro del drama. Los niveles extra- e intra- dramáticos son las dos caras que conforman el drama, es decir, los planos escénico y diegético. En consecuencia, se habla de un metateatro para hacer referencia a la escenificación dentro de la

---

<sup>49</sup> Iser (1976) propone la expresión de «lector implícito», que define como un lector que «no posee una existencia real, pues encarna la totalidad de la preorientación que un texto de ficción ofrece a sus posibles lectores. Consecuentemente, el lector implícito no está anclado en un sustrato empírico, sino se funda en la estructura del texto mismo» (1976: 64). En el ámbito teatral se prefiere el concepto «espectador implícito», que Marco de Marinis (1989) transforma en «espectador modelo».

<sup>50</sup> En esta vertiente de la perspectiva debe incluirse el conocimiento previo (mítico, literario, histórico) del espectador, pues en estos casos se da lo que García Barrientos denomina, siguiendo a Pavis (1980) «ironía trágica o dramática» (en García Barrientos, 2017a: 187). La ironía dramática es uno de los recursos que permiten producir en el público efectos de identificación o extrañamiento.

escenificación<sup>51</sup>; de metadrama, para dar cuenta de aquella escenificación dentro de otra que no se produce por una puesta en escena, sino por otros recursos; y de metadiégesis, para referirnos al relato verbal del personaje que cuenta una historia. Para el análisis de los niveles deben marcarse unos límites, cada secuencia dramática susceptible de constituir un nivel debe presentar un mínimo de entidad y autonomía, y, para ello, puede atenderse a diversos factores, como el aspecto temporal.

Entre drama primario y secundario pueden establecerse relaciones de diversa naturaleza. En el caso de que el drama secundario esté englobado en el primario, es decir, cuando el drama primario es el marco, las relaciones pueden ser argumentales y de analogía o contraste. Las argumentales son de naturaleza sintáctica y se identifican en escenas que presenten una exposición de antecedentes (función explicativa) o una anticipación (función predicativa). Las relaciones de analogía o contraste son de naturaleza semántica, y responden a lo que se conoce por «teatro en el teatro» (función temática).

Si, por el contrario, el drama secundario es el marco, las funciones afectan a los personajes que lo representan. Así, se pueden dar relaciones de naturaleza organizadora, comunicativa, testimonial o comentadora.

Finalmente, entre los recursos dramáticos basados en los niveles destaca la metalepsis (Genette, 1972), es decir, la transgresión de los cambios de nivel, considerando como única o normal la propia escenificación, como sucede con el aparte. Como las otras dos categorías, los niveles también son aplicables a los personajes, al espacio y al tiempo. En relación con el personaje implica, además de la distinción actor/papel, la consideración de dos tipos de personaje: dramaturgo y demiurgo. Estos son, en realidad, falsos creadores, meros personajes ubicados en un nivel anterior al drama, hecho que implica distancia y perspectiva.

---

<sup>51</sup> Quedan fuera de este nivel las escenificaciones dentro de escenificaciones cuyos personajes sean conscientes de estar representándola. También quedan fuera las obras basadas en el tópico de la vida teatralizada o la vida como teatro, como el caso de *El gran teatro del mundo*, de Calderón.



## CAPITULO 1

### ANA DIOSDADO EN SU CONTEXTO TEATRAL

#### 1.1. El contexto teatral de Ana Diosdado

Ana Diosdado nace en Buenos Aires porque, como sabemos, su familia formaba parte de la Compañía de Margarita Xirgu, que estaba de gira por América cuando los militares dieron el golpe de estado que propició la Guerra civil española, de manera que es un ejemplo más de los muchos exiliados que debieron abandonar el país o bien decidieron no regresar, como es el caso de la familia Diosdado. Pero, como veremos un poco más adelante, la familia vuelve a España unos años más tarde, en 1950<sup>52</sup>.

Es decir, que llega a un país en plena posguerra, que, además del trauma de la guerra, sufrió un gran retroceso en todos los ámbitos: social, ideológico, cultural, etc. Entre ellos la situación mujer, que se quebró casi completamente, en el sentido de que los logros conseguidos por la República en materia de igualdad jurídica y social fueron anulados en su totalidad con la instauración de la dictadura franquista. Una España gris nacía de las cenizas de quienes perecieron por la libertad, contra una dictadura que dominaría la vida, la moral y la expresión de los españoles. Una España autárquica que obligó a los supervivientes que lucharon por la democracia a plegarse a la nueva situación, si bien otros sectores lo abrazaron desde sus inicios, como la Iglesia y los falangistas y otras organizaciones que fueron surgiendo a la sombra de la dictadura y que fueron las encargadas de formar a la población bajo los principios del régimen dictatorial.

El Estado surgido de la guerra civil, después de arrasar las instituciones del más reciente pasado y de liquidar las organizaciones obreras y los partidos republicanos, pretendió crear una sociedad homogéneamente católica, encuadrada por una burocracia fascista, regimentada y vigilada por el ejército, cerrada a todo influjo del exterior, corporativa y autárquica y con sueños de reencontrar su pasado imperial (Mainer y Santos, 2000: 17).

Falange tuvo su vertiente femenina, encargada de «extender el núcleo de su discurso conservador, que no es otro que la subordinación de la mujer al hombre y la defensa de su papel tradicional de esposa y madre» (Arias Careaga 2005: 28), por lo tanto,

---

<sup>52</sup> En la entrevista realizada por Virginia Drake para la revista *XL Semanal*, la autora menciona que regresa a España cuando tenía ocho años, esto es en 1946, en compañía de su madre. Si bien, el resto de la bibliografía cita 1950, que es la admitida por la mayoría de la crítica.

llegaron unos momentos en que era muy difícil que la mujer media pudiera dedicarse a tareas fuera del hogar. La Sección Femenina y sus preceptos se instauran, quedando en el olvido los logros de la gran lucha de la mujer, y derogándose todas las leyes que el Gobierno de la República había implantado. No nos detenemos en mencionar detenidamente el retroceso en los derechos de la mujer, pues no es el propósito de la tesis<sup>53</sup>.

La incorporación de España a la ONU, al Fondo Monetario Internacional y a la Organización Europea de Cooperación Económica a finales de los años cincuenta dio comienzo a una etapa de aparente apertura, al menos en lo referido al cumplimiento con lo solicitado por las potencias extranjeras para poder beneficiarse del Plan Marshall, cuya aportación económica supuso un avance importante para la sociedad española. Como se ha mencionado, solo estos motivos provocaron que el dictador tomase ciertas medidas, más o menos maquilladas, que mostraran a Europa una España menos fascista. De este modo, el Plan de Estabilización Económica de 1959 abrió un nuevo periodo de aparente apertura a Europa<sup>54</sup>.

Sin embargo, la represión se extenderá hasta mitad o más bien hasta finales de los años sesenta<sup>55</sup>, momentos en los que el régimen comienza a dar un cierto giro aperturista:

El Estado surgido de la guerra civil, después de arrasar las instituciones del más reciente pasado y de liquidar las organizaciones obreras y los partidos republicanos, pretendió crear una sociedad homogéneamente católica, encuadrada por una burocracia fascista, regimentada y vigilada por el ejército, cerrada a todo influjo del exterior, corporativa y autárquica y con sueños de reencontrar su pasado imperial. [...] Fue como si una historia, rota por el tajo profundo de la guerra, reanudara su marcha en el mismo punto en que había quedado paralizada, pero con el impulso concretado durante dos décadas de cierre y estancamiento (Mainer y Santos Juliá, 2000: 17).

Efectivamente, en los inicios de esta segunda etapa del franquismo, se intentó dar muestras de una cierta “democratización”, pero lo que verdaderamente sucedía no se ajustaba lo divulgado por el régimen franquista, que lo único que hacía era intentar

---

<sup>53</sup> Para más información sobre el tema existen numerosos estudios como los de Gallego Méndez (1983), Sánchez López (1983), Garrido (1997), Molinero (2005), Zaza (2007), Morcillo Gómez (2007), Barranquero Texeira (2010) y Rodríguez Barreira (2013), entre otros.

<sup>54</sup> Para una mayor profundización en esta cuestión, de gran calado e importancia, que no podemos desarrollar aquí, remito a Tuñón de Lara *et al.* (1991), Moradiellos (2000) o Tusell (2007).

<sup>55</sup> Recordemos que, si bien Fraga Iribarne asume el Ministerio de Información y Turismo en 1962, no será casi a mitad de su mandato (1962-1969) cuando se comience a percibir el aperturismo (cfr. Mateos López, 1997 y Suárez Fernández, 2007).

esconder la dura realidad del régimen<sup>56</sup> con ciertos gestos que pretendían dar muestra de cambio:

En 1966 se preguntó por vez primera a una muestra representativa de españoles qué sistema político prefería, si uno en el que las decisiones se tomaran por «un grupo de personas elegidas por los ciudadanos» u otro en que «una sola persona decida por nosotros» [...] Al pie de este documento (dirigido al vicepresidente del gobierno Carrero Blanco y firmado por profesionales e intelectuales con el fin de presentar una serie de reivindicaciones), la firma de intelectuales procedentes no ya de distintas generaciones, de los que habían hecho o vivido la guerra y de los nacidos después de su fin, sino de los más diversos horizontes ideológicos (Mainer y Santos Juliá, 2000: 35-41).

El dictador siguió con las riendas del país hasta su muerte, en octubre de 1975, momento en el que se inicia la Transición a la Democracia<sup>57</sup>.

La Transición supuso para España el cambio y la regeneración, pero su instauración no fue inmediata, ya que persistía un grupo de políticos herederos del régimen franquista que don Juan Carlos de Borbón debía eludir para implantar progresivamente esos cambios<sup>58</sup>. Por lo tanto, no será hasta finales de los años setenta cuando comience a cambiar la sociedad, en especial tras la instauración de la Constitución en 1978.

Al promulgarse la Constitución, y al cerrarse así el proceso de transición institucional a la democracia, apareció con claridad que la transición había sido menos excitante que una revolución o que una fiesta, pero que prometía, con la única duda planteada por el nacionalismo vasco, ser más eficaz y duradera en sus capacidades de integración y en la solidez de sus resultados (Mainer y Santos, 2000: 51).

En cuanto a la situación de la mujer, ya desde los años sesenta hubo un movimiento que demandaba cambios, si bien la mujer seguía relegada, en su mayoría, al hogar y la familia<sup>59</sup>. Efectivamente, tal y como afirma Alonso (2007):

En el terreno de las políticas sociales, los avances del franquismo hacia un incipiente Estado del Bienestar de finales de los años 60, tenían como receptores a los hombres, considerados como los cabeza de familia, las mujeres sólo disponían de derechos derivados (p. 8).

En cuanto al panorama literario, durante el primer franquismo se vio disminuido por la muerte –Antonio Machado, Vale-Inclán, Unamuno, García Lorca, etc.– y, sobre

---

<sup>56</sup> De hecho, las cárceles continuaban llenas de demócratas y se seguía aplicando la pena de muerte, que no será definitivamente abolida del Código Penal hasta 1983 (cfr. Pérez Fernández *et al.*, 2012).

<sup>57</sup> Para una información más detallada sobre la Transición a la Democracia remito a Tuñón de Lara (1992), Tusell (1997), Ruiz (2002) y Morodo (2004).

<sup>58</sup> Como ya se ha venido mencionado, no podemos detenernos en estos aspectos complejos, para profundizar en ellos remitimos a la bibliografía citada anteriormente sobre la Transición a la Democracia.

<sup>59</sup> Cfr. Tusell (1997), Tuñón de Lara (1991, 1992) y Zaza (2007).

todo, por el exilio de los grandes intelectuales –Juan Ramón Jiménez, Rafael Alberti, Rosa Chacel, María Teresa León, Pedro Salinas, Margaritu Xirgu, Max Aub, Alejandro Casona y un larguísimo etcétera<sup>60</sup>–. En este páramo cultural, resulta curioso cómo se permitió la publicación y el estreno de obras escritas por mujeres, desde luego las de aquellas que defendieran en sus obras los ideales de la dictadura: Pilar Millán Astray, Dora Sedano, Carmen Fernández de Lara, Matilde Ribot de Montenegro, Mercedes Ballesteros, etc.–. Sus creaciones se inscribían en el costumbrismo, el catolicismo y la exaltación de los valores promulgados por el régimen.

No obstante, a pesar de este páramo cultural en el panorama literario, el teatro siguió teniendo una presencia continuada, si bien, lo que primaba era un teatro de exaltación del régimen o que obviaba las duras circunstancias de la posguerra, con la denominada “comedia bien hecha”. Como bien afirma César Oliva: «antes del 39, todos los géneros dramáticos eran cultivados por escritores de diversas tendencias. De esa manera, las carteleras presentaban a García Lorca junto a Pemán, a Casona con Jardiel Poncela, a Valle-Inclán con Benavente» (2002: 138). Pero, tras la guerra, solo se representaba teatro afín a la dictadura.

La escena va adaptándose a los preceptos del régimen, «pues había que inventarse una estética, un estilo, unas reglas del juego [...], aunque se partía de cero, la comedia convencional que imperaba en el teatro español, vacía casi de contenido, servía perfectamente a los intereses de ese momento» (Oliva, 2002: 139). Sin embargo, no llegó a fijarse un teatro fascista propiamente dicho, sino que la nueva ideología se filtraba en las obras a través de estrenos de piezas de corte histórico, de la reposición de obras significativas y de los autores clásicos<sup>61</sup> (cfr. Oliva, 2002: 140). Surge así el sistema de teatros nacionales, cuyos espacios de referencia fueron el Teatro Nacional Español y el Teatro María Guerrero. El primero, se dedicó sobre todo al estreno de obras de autores clásicos, mientras que en el María Guerrero predominaba un teatro más contemporáneo y, al igual que el español, tanto de autores nacionales como extranjeros (Bernal y Oliva,

---

<sup>60</sup> Mucho se ha escrito sobre el exilio, a título de ejemplo cito las publicaciones emanadas del Proyecto de Investigación del Grupo de Estudios del Exilio Literario (GEXEL), creado y liderado por Manuel Aznar. <http://gexel.es/historial-del-grupo/>

<sup>61</sup> En el mismo estudio, Oliva (2002) recoge un dato referente a la censura implantada en los años cuarenta, en cuya primera ley reza que toda obra deberá tener una aprobación para poder ser representada, y a continuación viene lo significativo, excepto las obras clásicas. Los autores se exponían a ser prohibidos después del arduo trabajo de creación y producción de una obra. Por lo tanto, las compañías andaban sobre seguro con las representaciones de obras clásicas, hecho que justifica el amplio repertorio de estas obras durante la dictadura.

1996: 113). De esta manera, fueron estos dos teatros los que acogieron las obras que buscaba la dictadura, pero fuera de ellos la dramaturgia no terminaba de ajustarse a sus preceptos.

Todos los esfuerzos para hacer teorías de ese imposible terminaron por desistir para reciclar la comedia burguesa en el elegante y fino estilo de autores como Pemán, Calvo Sotelo, Juan Ignacio Luca de Tena, Jardiel Poncela, Mihura, López Rubio o *Tono* (Oliva, 2002: 142).

En la escena española del franquismo convivieron diversas tendencias englobadas bajo el rótulo de teatro de evasión<sup>62</sup>, si bien la tendencia predominante, fue la del teatro burgués, incluso después de los años sesenta, como bien lo atestigua José María de Quinto:

Las preocupaciones del teatro español, *mutatis mutandis*, son exactamente las mismas que causaban las delicias de nuestros abuelos. Acaso, a los problemas del honor, típicamente feudales y aristocráticos, han venido a sucederles los que plantea la felicidad, como expresión única y acabada del ideal burgués. El teatro de la felicidad y del conformismo se ha adueñado de los escenarios. [...] En todos los casos, la realidad es menospreciada en favor de llevar la paz a las conciencias. Que se corresponda esta situación del teatro español con la realidad más profunda de España es harina de otro costal... (Cita tomada de Ruiz Ramón, 1984: 301).

El teatro de los cuarenta termina quedando representado por la comedia tradicional cultivada por Benavente, Marquina, los hermanos Álvarez Quintero, José María Pemán, Luca de Tena, Calvo Sotelo, Enrique Jardiel Poncela, Miguel Mihura, Antonio de Lara, Ruiz Iriarte, López Rubio, Edgar Neville, Carlos Llopis y Claudio de la Torre. Oliva (2002) apunta la tendencia de separar a estos autores en dos bloques: 1) el constituido por los autores que inician su creación en la década de los treinta, y 2) sus continuadores. Esta división vendría motivada por la razón de que los primeros cultivaron un teatro de compromiso político, mientras que los segundos solo se inscribieron en un teatro de humor. Sin embargo, Oliva afirma que:

Parece evidente que todos participan de rasgos comunes, más coyunturales que estilísticos, como suele suceder en este tipo de movimientos generacionales. No importa tanto lo que hay de Jardiel en Mihura o López Rubio [...] como el que todos manejen el concepto de *alta comedia* o *gran comedia* (2002: 151).

Esta vertiente de teatro burgués, alta comedia o comedia burguesa iniciada antes de la Guerra, se prolonga en las primeras décadas del régimen, que continúa con los estrenos y reposiciones de los autores mencionados más arriba, dramaturgos de un teatro

---

<sup>62</sup> Las obras de Adolfo Torrado suponen el repertorio más representativo de este teatro de evasión llevado al extremo (cfr. Oliva, 2002: 147-149).

conformista, de corte clásico, centrado en las vidas de unos personajes de clase media-alta, con unos diálogos ingeniosos y suavemente crítico, fiel al gusto de la época.

*El nido ajeno* (1894/1952), *Rosas de otoño* (1905/1963), *Los malhechores del bien* (1905/1966), *Los intereses creados* (1907/1965), *Campo de armiño* (1916/1944), *Y va de cuento* (1919), *Vidas cruzadas* (1929/1941), *Lo increíble* (1940/1944), *Aves y pájaros* (1941), *La Infanzona* (1945/1948), *Su amante esposa* (1950/1966), *El marido de bronce* (1954), son algunas de las obras de Jacinto Benavente que se estrenaron o repusieron entre los años cuarenta y bien entrados los setenta. Lo mismo sucedió con los demás dramaturgos mencionados. Con un éxito menor, se reestrenaron en los años cincuenta *El conflicto de Mercedes* (1922/1959) y *Los frescos* (1922/1950) de Muñoz Seca; *Don Quintín el amargao* (1924/1950) o *Es mi hombre* (1921/1953), de Carlos Arniches; y *Mañana de sol* (1915/1947) y *El susto* (1933/1949), de los hermanos Álvarez Quintero. Progresivamente los intereses del público van cambiando:

Y las nuevas generaciones, en nombre de una nueva conciencia crítica, nada aficionadas a las mitificaciones literarias, rechazarán en términos muy específicos, y no sólo generales, ese teatro, del que se sentirán totalmente insolidarios y para quienes, en buena medida, carecerá de vigencia (Ruiz Ramón, 1984: 23).

Recién terminada la Guerra, toma la escena un teatro de exaltación de los valores que sustentaban la dictadura, además de críticas muy duras a los republicanos, si bien, esto último solo se dio en los primeros momentos y en los teatros nacionales. En líneas generales, eran «dramas trascendentes y profundos [...] en los que se defienden los más rancios valores tradicionales» (Ramoneda, 1988: 641) o, en palabras de César Oliva:

[Una comedia] convencional pero bien escrita, y tiene un tan fácil desarrollo que la hace transcurrir con naturalidad y ritmo adecuado a lo largo de sus más de dos horas de representación. De alguna manera representa lo que en otro tiempo se llamaba la “obra bien hecha” (2002: 151).

Este teatro del régimen –englobado en lo que Ruiz Ramón denomina teatro público– está representado por autores que continúan estrenando, o reponiendo, durante el segundo franquismo, como José María Pemán con *El viejo y las niñas* (1949/1950) o *La coqueta y don Simón* (1960); Calvo Sotelo con *El poder* (1965), *El Cristo de las quinielas* (1970) o *El alfil* (1970); Luca de Tena con obras como *Yo soy Brandel* (1969) –que superó el centenar de representaciones– o, José Antonio Giménez Arnau con *Murió hace quince años* (1953/1960).

En la cara opuesta de esta vertiente del teatro público está la comedia de la felicidad o de la ilusión, otra tipología de teatro de evasión, representada por Víctor Ruiz de Iriarte y José López Rubio, cuyas obras oscilan entre la realidad y la fantasía, como por ejemplo *El carrusel* (1964) –interpretada y dirigida por Enrique Diosdado– o *La puerta del ángel* (1986). En cuanto a la otra línea principal del teatro de evasión, el teatro del humor, son Enrique Jardiel Poncela y Miguel Mihura los máximos representantes, cada uno de ellos tiene una visión distinta en cuanto a los fines de su producción:

Jardiel se distanciaba por completo de la vida creando una escena autónoma (al menos hasta el desenlace que hacía retornar a la razón). Mihura se aproxima a ella con ojos comprensivos y dispuestos a perdonarlo todo. La sonrisa de Jardiel es escéptica e implícitamente despectiva; la de Mihura es generosa y amable, aunque también desengañada (Barrero Pérez, 1992: 78).

Después de la Guerra Civil, el teatro de Jardiel Poncela continúa la misma línea que la de sus primeras obras –obviando las escritas junto con Serafín Adame en sus primeros años, puesto que considera el propio autor que no caracterizan su quehacer teatral–. En 1949 estrena su última obra, *Los tigres escondidos en la alcoba* (1949), a pesar de ello, sus obras continuaron reponiéndose durante todo el periodo de la dictadura, incluso después de los consabidos enfrentamientos con la crítica, que siempre le achacó que no cultivara un teatro cómico tradicional. En los años setenta se llevan a la gran pantalla obras como *Las cinco advertencias de Satanás* (1935) o *Un adulterio decente* (1935), producidas por Rafael Gil y José Luis Merino, respectivamente. Y es que la producción de Jardiel Poncela supuso, como es sabido, una de las mejores muestras del teatro de humor. El dramaturgo concebía el arte teatral como «el reino de lo inverosímil, de lo absurdo, de lo fantástico, opuesto al realismo de lo cotidiano, [y defendía] su voluntad de renovación no solo del teatro cómico español, sino más radicalmente aún, de la risa» (Ruiz Ramón, 1984: 271)<sup>63</sup>.

Mihura es el único dramaturgo de su generación que estrena el grueso de sus obras a partir de los años cincuenta. Su primera pieza, *Tres sombreros de copa*, escrita en 1932, se estrenó veinte años más tarde, en 1952, momentos en los que Jardiel Poncela y Casona, entre otros dramaturgos, ya habían estrenado las obras que conforman su primera etapa de creación. Mihura asentó en España esa ruptura con el teatro cómico tradicional que

---

<sup>63</sup> Tampoco podemos detenernos en este interesante tema, para un mayor estudio confróntense los estudios de Borel (1966), Escudero (1981), Gallud Jardiel (2001), VV. AA (1993), entre otros.

había iniciado Jardiel Poncela y, por consiguiente, las características de la nueva farsa<sup>64</sup>: el desgaste de la semántica, diálogos generados de forma automática sin intervención de la razón, la utilización de palabras innecesarias y frases hechas, la moral se presenta ajena a la ética, el tratamiento de costumbres trasnochadas, etc. (cfr. Ruiz Ramón, 1984: 323). Francisco de Cossío, en un artículo sobre la comedia de Mihura, publicado en *ABC* el 21 de enero de 1960, afirmaba que:

Miguel Mihura, que ha hecho muchas comedias para reír y aun ha jugado con lo que en el día se llama humor, y no es sino chiste, ha construido una comedia de verdadero humor en la que bajo las risas afloran las lágrimas. Nos hallamos, pues, ante una comedia que encaja en la mejor tradición de la comedia y que no se ha escrito a la medida de nada (p. 3).

Las obras de Mihura están presentes durante todo el segundo franquismo e incluso en los primeros años de la Democracia. Después del estreno de sus primeras obras –escritas en colaboración con Calvo Sotelo y Álvaro de Laiglesia, entre otros– y de *Tres sombreros de copa* (1952), se estrena y/o reponen hasta 2016<sup>65</sup> obras como *A media luz los tres* (1953), *El caso de la señora estupenda* (1953), *Melocotón en almíbar* (1958), *Maribel y la extraña familia* (1959), *La bella Dorotea* (1963), *La decente* (1967), etc.

Al mismo tiempo que se desarrollaba este teatro de evasión en España, se creaba una dramaturgia totalmente diferente en América<sup>66</sup>, de la mano de los autores exiliados –Alejandro Casona, Jacinto Grau, Max Aub, Álvaro Custodio, José Ricardo Morales, Rafael Dieste, José Bergamín, José Antonio Rial, José María Camps y Paco Ignacio Taibo entre otros–. Esta dramaturgia innovadora y diversa no es vista por el público español y en la mayoría de los casos tampoco por el público de los países donde estaban exiliados los autores, es decir, que esta renovación escénica de los años cuarenta que se origina fuera de España, solo logra verse sobre las tablas españolas en los estrenos tardíos dentro o fuera de España, sobre todo de Alejandro Casona, Max Aub o Jacinto Grau. Oliva (2002) resume las características de este teatro en: 1) la diversidad de estilos, 2) la alusión continua a España y 3) la producción de un teatro leído más que proyectado a la representación (Oliva, 2002: 164).

---

<sup>64</sup> Sobre esta cuestión son interesantes los trabajos de Esslin (1961), Gallud (2001, 2011), VV.AA. (1993), Miguel (2002) y Moreiro Prieto (2004), entre muchos otros.

<sup>65</sup> Según recoge el Centro de Documentación Teatral.

<sup>66</sup> Margarita Xirgu, por ejemplo, concentró en Uruguay a un grupo de creadores vinculados a la práctica escénica.



Una vez vistos los nombres de los autores de posguerra y mencionadas algunas características de su producción, se comparte la afirmación de Oliva: «la comedia española de posguerra no es más que una última derivación de la comedia clásica española que, andando el tiempo, se ha contaminado con distintas formas contemporáneas» (2002: 151). De tal manera que sus características básicas son (cfr. Oliva, 2002):

- 1) Su calidad literaria: reconocida por la crítica del momento.
- 2) Los temas del amor y el motivo de lo fantástico como ejes argumentales.
- 3) La intrascendencia: no provocan problemas de escena y orientan el argumento hacia la evasión de la realidad.
- 4) Estructura tripartita en actos y estos, a su vez, en cuadros.
- 5) Decorado único y, por consiguiente, unidad de espacio o número de espacios reducido.
- 6) Gran uso de las acotaciones: que acentúan el interés por la dirección del autor.
- 7) Relación equilibrada entre emisión y recepción, en el sentido de que se muestra al público lo que quiere ver, espacios y relaciones reconocibles.

Tal y como afirman Ruiz Ramón (1984) y Barrero Pérez (1992), el teatro del segundo franquismo sufre un retraso cronológico frente a los otros géneros, de tal manera que en el de los años cincuenta sigue predominando el convencionalismo mientras que en la novela y la poesía prevalece el realismo social. Los dos autores que transmiten una inquietud de índole social son Antonio Buero Vallejo y Alfonso Sastre.

En los años cincuenta la creación escénica sigue estando muy limitada por la censura y, por lo tanto, seguían prohibidas las obras que versaran sobre temas como el suicidio, el divorcio, el sexo, las ideas contrarias a la Iglesia católica, etc. Los autores se ven obligados a buscar nuevos caminos que esquiven las prohibiciones para así poder estrenar, aunque fuera en las funciones únicas del teatro de cámara y ensayo (cfr. Oliva, 2002: 173). Estas intenciones suponen los antecedentes del teatro independiente y de los TEUs:

Los teatros íntimos, que miraron hacia nuevas formas escénicas y dramáticas, tomando como referentes a los existencialistas franceses, al nuevo realismo americano y al neorrealismo italiano, que desde mitad de los cuarenta y en la década del cincuenta montaron un teatro alejado de las fórmulas del teatro del régimen. Si bien se dirigían a un público minoritario, fueron abriendo una nueva vía. [...] Al mismo tiempo comenzaron a surgir los primeros Teus (Teatro Español Universitario). Y, precisamente, estos últimos fueron la cantera de las que se nutrieron algunos de los primeros grupos independientes (Márquez-Montes, 2006: 4).

Con el estreno de *Historia de una escalera*, en 1949, Buero Vallejo inaugura una etapa teatral que convivirá durante un tiempo con la comedia burguesa y el teatro público. A esta nueva etapa se la conoce como la Generación realista<sup>67</sup>:

[...] la primera obra que rompe con el teatro burgués e inicia el teatro realista y social, comprometido, que se irá desarrollando hasta finales de la década de los 60, y que cuenta con autores de singular relieve. El teatro de Buero, ya a partir de su primera obra, constituye una auténtica revolución, por todo lo que viene a renovar o a introducir (Bonín Valls, 1998: 45).



Ilustración 5. Nuria Espert, Buero Vallejo y Ana Diosdado (extraído de ABC)

El autor implanta un nuevo quehacer teatral, rompe «las asfixiantes mallas de la censura» (Blanco Aguinaga *et alii* 1979: 213) y se aleja del costumbrismo imperante hasta esos momentos para introducir en la escena nuevos propósitos:

No se produjo tan sólo la incorporación al mundo de la escena del que es el primer dramaturgo español actual, sino que en el teatro convencional y evasivo que entonces se cultivaba Buero dio entrada a una perspectiva distinta, a un propósito diferente: el de llevar a los escenarios con un nuevo sentido la vida y los problemas cotidianos, contemplados en su más honda dimensión, por lo que la apariencia realista y la crítica social están dotadas de un penetrante simbolismo y poseen una inequívoca dimensión metafísica (Paco, 1984: 9)

Su teatro desarrolla lo que Iglesias Feijoo y Mariano de Paco (1994) denominan “realismo simbólico”, la persistencia de una serie de elementos –como la escalera en *Historia de una escalera* o el paisaje en *La Fundación*, entre otros– que sugieren la

---

<sup>67</sup> Esta consideración ha sido abordada por diversos autores que han mostrado opiniones dispares. Por ejemplo, para Mariano de Paco «muchos cifraron en Buero el origen de lo que más tarde y no con demasiado acierto ni aceptación se denominó “generación realista”» (1984: 196-197), mientras que otros autores, como Oliva (1979), Ruiz-Ramón (1984) y Bonín Valls (1998), hablan de dos momentos de dicha generación. Los iniciadores del realismo social, Buero y Sastre; y los continuadores, Carlos Muñiz, Rodríguez Méndez, Martín Recuerda, Lauro Olmo, entre otros.

existencia de una realidad más profunda que la contenida en su expresión literal. Por lo tanto, y frente a aquel costumbrismo imperante de los años cuarenta, el teatro de Buero invita a reflexionar al espectador, a ir más allá de la mera apariencia, pues «la realidad es, en efecto, compleja y no se puede limitar a lo visible» (cfr. Iglesias Feijoo y Paco, 1994: XI). Buero busca un cambio en el teatro con obras que traten los problemas del hombre de su tiempo y que sean expresados mediante nuevos cauces. Para el autor el teatro supone una obra de arte que debe seguir unos principios estéticos y que contiene en sí mismo una fuerte función social, y no un producto comercial con el que llegar a un público más amplio. Con la tragedia y la fusión entre los planos metafísico y social (cfr. Iglesias Feijoo y Paco, 1994: XV-XVI), Buero encontró la fórmula exacta con la que transmitir a toda una colectividad la existencia de una serie de problemáticas y con la que mover al espectador a la reflexión sobre ellas.

Sin embargo, estas nuevas aportaciones y la apertura hacia Europa no impidieron que la censura dejara de silenciar autores y obras. En consecuencia, una amplia nómina de autores, imprescindibles en esta renovación teatral, no se conocería hasta los años cincuenta o incluso más tarde, como Alfonso Sastre, cuya labor, junto a la de otros autores<sup>68</sup> propiciaron la aparición de la Generación realista.

En un primer momento, y ante la reclamación de una nueva forma de hacer teatro, surge en 1946 el grupo Arte Nuevo. Este grupo supuso el antecedente del teatro independiente (cfr. Paco, 1993 :139) y el primer intento de cerrar una etapa teatral trasnochada para la España de los años cuarenta. Tras unos años de actividad, sobre todo en el Teatro Beatriz, en el Lara y en centros culturales, y con unos recursos muy limitados sus miembros publican en 1950, en *La Hora*, su Manifiesto del T.A.S. (Teatro de Agitación Social) –firmado por Alfonso Sastre y José María de Quinto–, donde recogen el declive del teatro burgués y su pretensión de convertirse en el Teatro Nacional.

Concebimos el teatro como un “arte social”, en dos sentidos.

a) Porque el Teatro no se puede reducir a la contemplación estética de una minoría refinada. El Teatro lleva en su sangre la existencia de una gran proyección social.

b) Porque esta proyección social del Teatro no puede ser ya meramente artística.

[...]

5°. Por eso, en nuestro dominio propio (el Teatro), realizaremos ese movimiento, y desde el Teatro aprovechando sus posibilidades de proyección social, trataremos de llevar la agitación a todas las esferas de la vida española.

[...]

---

<sup>68</sup> José María de Quinto, Alfonso Paso, José María Palacio, etc.

15. Si bien el T.A.S. es una profunda negación de todo el orden teatral vigente [...] por otra parte pretende incorporarse normalmente a la vida nacional, con la justa y lícita pretensión de llegar a constituirse en el auténtico Teatro Nacional (Sastre y de Quinto en García Lorenzo, 1981: 85-88).

Como vemos, el T.A.S propugnaba un teatro social, humano y de corte puramente marxista (cfr. Ruiz Ramón, 1984: 386-387), pero, a pesar del arduo trabajo de sus integrantes, no duró más allá de su manifiesto, aunque logró mostrar que otro teatro era posible. Aquel documento supuso un aire nuevo, cuyas ideas no pasaron desapercibidas. Este hecho, unido a la intensa labor del investigador, dramaturgo y rebelde del teatro Alfonso Sastre dio lugar en los años sesenta al Grupo de Teatro Realista, cuyo objetivo continuó siendo la dignificación de la escena española y la reivindicación de la vertiente social-realista del teatro, como lo argumentó en su *Anatomía del realismo* (1965):

La emoción estética provocada por el arte y la literatura «social-realista» posee un grave núcleo ético que, rompiendo, permanece en el espíritu del espectador cuando lo puramente estético se desvanece. El escritor y el artista lo saben y trabajan con plena conciencia de este supuesto: el de la proyección «política» de su obra (Sastre, 1965: 22).

En cuanto a su producción como dramaturgo, destacan *Escuadra hacia la muerte* (1953), *La mordaza* (1954) y *La cornada* (1960), entre otras muchas. Lamentablemente, su teatro último<sup>69</sup> «queda históricamente invalidado al ser extirpado de la realidad escénica y reducido no ya a simple texto público, sino a mero texto privado» (Ruiz Ramón, 1984: 411). La trayectoria creativa de Sastre se caracteriza por una serie de intentos dramáticos por mor de la renovación y la cultura:

[...] si verdaderamente *Prólogo patético* puede y debe considerarse como el primer drama «maduro» de Alfonso Sastre, parece claro que desde el momento de su creación (1949) hasta el estreno de su última pieza, *Ahola no es de leil* (1979), debe pender un prolífero puente salpicado de variopintos peldaños donde habrán ido quedando impresas las huellas creativas de 30 años de trabajo al servicio de la cultura. Y todavía más: cabe pensar que desde aquellos primerizos textos cargados de moralismo nihilista (*Ha sonado la muerte*, *Comedia sonámbula*, *Uranio 235* y *Cargamento de sueños*) alumbrados al amparo del Grupo de Arte Nuevo (1945-1948), hasta el terror corrosivo de *El escenario diabólico* o el humor igualmente punzante del último texto, el talante ideológico, ético y estético de Sastre habrá sufrido lógicas y necesarias variaciones evidenciadas, por otra parte, en sus diferentes estudios teóricos y plasmadas de inmediato en sus múltiples intentos dramáticos (Medina Vicario, 1993: 171).

---

<sup>69</sup> Conformado por las obras escritas en la segunda mitad del siglo XX (*¿Dónde estás, Ulalume, dónde estás?*, *Teoría de las catástrofes o Infernaliana o Prehistorias*, *Lluvia de ángeles sobre París*, ...) (Cfr. Paco, 1998).

Con estos autores, y otros muchos<sup>70</sup>, el teatro español de posguerra incorpora a la escena el realismo social<sup>71</sup>. Este nuevo teatro integró nuevas formas de expresión, tanto lingüísticas como escenográficas –proyecciones, efectos sonoros, juegos de luces, etc.– propias del teatro europeo, además, hemos de reseñar que en esos momentos se introducen en España las tesis del teatro épico de Brecht<sup>72</sup>, quien «originó un fenómeno de gran interés, pues desarrolló su práctica escénica según unas directrices reguladoras, que fueron reciclando la experiencia, pero que terminaron por construir un teoría revolucionaria» (Oliva, 2014: 360).

En líneas generales, se toma el estreno de *La camisa*, de Lauro Olmo, en 1962, como el inicio de la Generación realista (cfr. Oliva, 1989: 222) o Generación simbolista<sup>73</sup>. Los dramaturgos que conforman esta generación, iniciada por Buero –José Martín Recuerda, Carlos Muñiz, José María Rodríguez Méndez, Domingo Miras, etc.– tienen el objetivo de hacer reflexionar al público sobre cuestiones diversas a través de sus textos:

[...] un enfrentamiento con el público, incluso el intento de provocar el rechazo [...] de un tipo de público concreto, un deseo de escandalizar al espectador acomodado a un teatro que no ha variado durante años, para buscar el favor de otro tipo de receptores (Arias Careaga 2005: 171).

Así, el Nuevo Teatro Español se abre camino lanzando una mirada hacia una nueva dramaturgia. La nueva generación, frente a la estética anterior, habla de la situación del país a través del simbolismo y la metáfora<sup>74</sup> y, además, se ocupa de otras temáticas y referentes (cfr. Ragué-Arias, 1996: 59). Según Oliva (1989), los escritores que conforman este teatro

Quizá en la coyuntura del desmembramiento de los realistas, intentaron llegar al teatro español con una serie de características, no todas comunes. Esos autores a finales de los sesenta, pues, jugaron idéntico papel que los realistas con la comedia convencional de postguerra, sólo que el

---

<sup>70</sup> Alfonso Paso, José Gordón, Medardo Fraile, Carlos José Costas, Enrique Cerro, etc.

<sup>71</sup> Una tendencia literaria iniciada en los años cuarenta y que se extendió hasta los sesenta caracterizada por la ruptura con la literatura conformista de las décadas anteriores y la renovación de las técnicas, a través de la crítica social y el existencialismo. Sobre este término resulta interesante el trabajo de Oliva (1979), entre otros (Nora (1963), Vela (1965), Bonín Vals (1998), Villanueva (2013) Becerra Mayor (2017) y Larraz y Suárez Toledano (2017), etc.

<sup>72</sup> Relativamente esbozadas en la introducción de esta tesis.

<sup>73</sup> El llamado “Nuevo Teatro Español” fue un grupo de escritores con un planteamiento estético más claro que la Generación Realista, al que se adhieren algunos de los autores realistas, como José Ruibal o Luis Riaza, entre otros. Por estos motivos hay quien habla de Generación realista, Generación simbolista o Generación realista-simbólica. Para más información sobre el tema remitimos a los trabajos de Ruibal (1970), Oliva (1979, 1989, 1992), García Ruiz (1993), Bonnín Valls (1998) y Vilches de Frutos (1999), entre otros muchos.

<sup>74</sup> De ahí, que parte de la crítica denomine a esta generación realista simbólica, como apuntamos anteriormente.

tiempo y sus circunstancias fueron distintos. Lo cual supone, ante todo, el reconocimiento de sus justas intenciones, que no son otras que la propuesta de una nueva dramaturgia (1989: 348).

La nómina de los autores que conforman el Nuevo Teatro Español fue sistematizada por el investigador americano George Wellwarth<sup>75</sup> en su estudio *Teatro underground español* (1978). Según este autor, conforman la nueva generación José Ruibal, José María Bellido, Martínez Ballesteros, Juan Antonio Castro, Jerónimo López Mozo, Miguel Romero Esteo, Martínez Mediero, Luis Matilla, Miguel Ángel Rellán, Eduardo Quiles, Ángel García Pintado, Diego Salvador, Martín Elizondo, José Guevara, Ramón Gil Novales, Caros Pérez Dann, Alberto Miralles, Julio López Medina, Luis Rianza, Hermógenes Sáinz y Alfonso Jiménez Romero. El estudio muestra la trascendencia del Nuevo Teatro y sus características principales, a saber, diálogos con un lenguaje directo, la ruptura de la cuarta pared, la importancia de la gestualidad, la especificidad de las acotaciones, la reducción del espacio escénico, el tratamiento de temas contemporáneos al espectador, etc. Innovaciones utilizadas por los grupos de teatro independiente, fieles defensores de la creación colectiva, como Els Joglars (1961), Los Goliardos (1964), Teatro Circo (1967), Tábano (1968), La Farándula (1969), Els Comediants (1971), La Cuadra de Sevilla (1971), Dagoll Dagom (1974), Coturno (1975), Denok (1977), Ditirambo (1988), etc. (cfr. Oliva, 1989: 422-424 y Márquez Montes, 2006).

Este nuevo camino de búsqueda de un nuevo espectador abre una línea experimental ya iniciada con Fernando Arrabal, aunque se marcha pronto a Francia, y continuada por Francisco Nieva, entre otros, como Salvador Espriú o Joan Brossa. De este modo, el panorama teatral de los años setenta se bifurca en dos vertientes: 1) las nuevas generaciones afines a los presupuestos del mayo francés que buscaban la superación definitiva de la Generación Realista; y 2) los escritores herederos de dicha generación o de sus coetáneas.

A pesar de las numerosas innovaciones y actitudes revolucionarias en cuanto al teatro, la censura continúa haciendo presión sobre las nuevas obras y autores, por lo que no será hasta el final de la dictadura cuando por fin se constituya el grupo. Por estos

---

<sup>75</sup> También Patricia O'Connor con su estudio *Government Censorship in the Contemporary Spanish Theatre*, editado en 1966 (cfr. Oliva, 1989: 345).

motivos, los nuevos autores se citan en los café-teatros, entre los que destaca el «Lady Pepa», para mostrar sus propuestas, sus textos e intercambiar ideas.

Según Ruiz Ramón (1984), las obras de entre los años cuarenta y sesenta presentan, en líneas generales, una serie de tendencias. En primer lugar, este teatro presenta una gran inclinación a la pieza bien hecha, es decir, obras de corte clásico, con diálogos sólidos y bien contruidos, un uso recto de las fórmulas de construcción, introducción de sorpresas o momentos de humor muy bien calculados y pertinentes, la utilización de una expresión dramática literaria y un gran conocimiento de la arquitectura teatral. En cuanto a los personajes, pertenecen a la burguesía, de la que se muestran sus debilidades y pequeñas miserias, sin que hubiese un ataque directo en contra de sus actitudes y forma de vida, sino que muestran sus perversiones y vicios, pero, al final de la obra, todo vuelve a su cauce y quedan explicadas las motivaciones de estas actuaciones fuera de la moral por la que se regían.

En este panorama también surgen obras cómicas, en cuyos casos suele predominar un teatro agradable, con una intriga bien montada y ciertas dosis de humor. También sobresale en este teatro cómico el drama de tesis en el que se plantean los problemas morales que no se mencionan en las otras vertientes y que afectan a una clase de personajes que son identificables en la realidad con una comunidad o colectivo.

Sigue existiendo la tendencia del teatro histórico, presente siempre, con mayor o menor importancia, en la tradición del teatro español, que con esta nueva valoración se inicia tras el estreno de *Un soñador para un pueblo* (1958) de Buero Vallejo, que, como nos dice Mariano de Paco, tendrá una doble función:

Así considerado, el drama histórico cubrirá dos metas: la de recuperar un ayer, por conflictivo, olvidado, y la de reflexionar sobre acciones y comportamientos que, por ser inherentes al hombre o a la sociedad, son intemporales (Paco, 2013: 259).

Y es que, como afirma Casaldueiro, desde el romanticismo, el teatro histórico adquiere unas funciones concretas que serán heredadas por las generaciones posteriores, entre ellas, la de confrontar dos épocas para resucitar la historia y vivirla «tanto en su pasado como en su presente» (Casaldueiro, 1974: 145).

Finalmente, en cuanto al espacio escénico y al sistema de valores, el teatro de este periodo se caracteriza por la influencia de la comedia bien hecha, heredera de la alta comedia, de tal manera que nos vamos a encontrar con un gran número de obras –sobre

todo las de Pemán, Calvo Sotelo, Claudio de la Torre, Giménez-Arnau y Ruiz de la Fuente, según Pérez Minik (en Ruiz Ramón, 1984: 300)– que ni siquiera dan una visión del hombre o de la vida, sino que

[...] forma[n] parte de esa tradición que, arrancando de la alta comedia decimonónica, pasa por Benavente: primacía de los valores espirituales sobre los materiales, apología de la moralidad mediante la mostración de su contrario, defensa de la honradez, de la fidelidad, del amor ordenado mediante la presentación de sus contrarios con valor de antídoto, pero también de simple juego teatral (Ruiz-Ramón, 1984: 299).

En consecuencia, asistimos a una dramaturgia temáticamente monótona, ya que los autores se limitan a introducir variaciones sobre los mismos asuntos, hecho que deriva también en una monotonía técnica, que abusa de semejantes procedimientos formales.

De ahí, por ejemplo, que el viejo tema del adulterio, de la infidelidad masculina o femenina y de los líos de faldas o de pantalones, con la consiguiente psicología del amor pre-matrimonial o extra-matrimonial y el consiguiente juego de ingenio, con frases brillantes unas veces, o con remozada retórica sentimental otras, aparezca con una constancia desesperante, variando sólo los nombres de los personajes o los episodios de intriga (Ruiz-Ramón, 1984: 299-300).

Frente a este teatro de posguerra, continuista, de comedia bien hecha, tras la muerte de Franco y el cambio político que lleva aparejada, los autores esperaban que la censura, que hasta entonces era muy acusada, finalizara y por fin pudiera verse en la escena española la verdadera cara del Nuevo Teatro Español. Pero no fue así, las obras prohibidas no ocuparon los carteles y los lentos avances afectaban a la estabilidad de grupos ligados a instituciones públicas, como el Centro Dramático Nacional, de tal manera que no se percibió un apoyo importante hacia los dramaturgos que habían quedado relegados por la censura, de hecho, muchos de ellos han fallecido sin el debido reconocimiento. El público, las instituciones y el sector habían firmado, metafóricamente hablando, un pacto por el olvido, similar al político (cfr. Mainer y Juliá, 2000: 48). El espectador no quería ver absolutamente nada relacionado con el régimen, con la guerra o con temas y problemas relacionados con ello, por lo que el Nuevo Teatro y muchos de los primeros grupos del teatro universitario<sup>76</sup> y del teatro independiente<sup>77</sup> desaparecieron<sup>78</sup> y a finales de los años setenta e inicios de los ochenta aparece la que se

---

<sup>76</sup> No se pudo tratar en esta breve introducción las peculiaridades y aportación de Teatro Universitario a la escena española, para ello remitimos a Oliva (2013).

<sup>77</sup> Para una mayor profundización sobre el teatro independiente y sus procesos y periodos confróntese Cabal (1980), Márquez-Montes (2006), Monleón (1970) Oliva (1989, 2002), Santolaria (1999) y Vilches Frutos (1995).

<sup>78</sup> Salvo Els Joglars, La cuadra de Sevilla y otros escasos ejemplos.



ha denominado segunda promoción del teatro independiente, quienes no tienen una inclinación tan directa a la temática política, o la tratan de un modo más sesgado o metafórico<sup>79</sup>. Por lo tanto, el teatro que se estrenaba en los primeros años de la Transición continuó siendo el de los autores consagrados que, en algunos casos, mostraron una inclinación política. Como muestra de ello tenemos las opiniones de Pörtl a propósito de José Martín Recuerda:

El dramaturgo que ayer escribía con símbolos inconformistas de la España de Franco, hoy sigue escribiendo con los mismos símbolos inconformistas en contra del gobierno de Felipe González, y la censura franquista fue terrible, hoy sigue siendo más terrible aún, porque no hay empresarios particulares. El empresario es la Administración socialista (cita tomada de Oliva, 1989: 431-432).

En esta controversia, entre sectores que loan o critican la labor por y para el teatro de la Administración socialista, el panorama teatral de la Transición queda esbozado en tres grupos de escritores –según César Oliva–: 1) aquellas viejas glorias que comenzaron su creación antes de 1975 y que continúan estrenando por su condición de autores consagrados, son los que conforman la Generación realista y el Nuevo Teatro Español – y que quedan reducidos a dos dramaturgos, Buero Vallejo y Antonio Gala–; 2) los nuevos autores que surgieron y estrenaron esporádicamente durante la Transición, pero que sí se consolidaron con la instauración definitiva de la Democracia –como Francisco Nieva, Domingo Miras, José Sanchis Sinisterra, José Luis Alonso de Santos, Alfonso Vallejo, Ignacio Amestoy o Fermín Cabal, entre otros–; y 3) los novísimos dramaturgos, aquellos que no sufrieron los embates de la censura ni del proceso de transición y que no muestran una filiación política. En este Nuevo Teatro Español, destaca el proyecto de José Sanchis Sinisterra, su Teatro Fronterizo, iniciado en 1977 y que reclamaba un cambio de repertorio de la teatralidad:

Lo que había que replantear era la naturaleza del texto dramático y el modo de escritura teatral, la noción del personaje y su relación con las funciones escénicas del actor, el «imperialismo» de la fábula y la estructura de la trama, los conceptos de unidad y coherencia artísticas, el pretendido carácter discursivo de la representación las fronteras entre narración oral e interpretación, la plasticidad del espacio espectacular, la teatralidad *diferente* del juego, del ritual, de la fiesta, de la juglaría,... (en Mainer y Santos, 2000: 199)

Por su parte, Berenguer y Pérez (1998) proponen tres tendencias teatrales durante la Transición. En primer lugar, hablan de una tendencia restauradora, caracterizada por la preservación de los valores del régimen y que representa una propuesta escénica que

---

<sup>79</sup> Como ejemplo basta citar a La Zaranda, compañía inestable de Andalucía la baja (1978), La Fura dels Baus (1979), Teatro del norte (1985), Zotal (1985), etc.

acepta sus convenciones. Vinculan a esta tendencia a autores como Emilio Romero, Eloy Herrera, Pablo Villamar y Antonio D. Olano.

En segundo lugar, plantean la tendencia innovadora, conformada por aquellas piezas que muestran una renovación en la forma y se circunscriben a las fórmulas teatrales de los escenarios comerciales. Esta tendencia presenta dos subtendencias en función de la innovación a la que se inclinan: temática o de recursos dramáticos. Representan esta tendencia Jaime Salom, Antonio Gala, Santiago Moncada, Juan José Alonso Millán, Julio Mathias, Alfonso Paso, Luca de Tena, José Antonio Giménez-Arnau, Víctor Ruiz de Iriarte, José María Bellido y Miguel Sierra.

En tercer y último lugar, proponen la tendencia renovadora para hacer referencia a aquellos creadores cuya preocupación reside en la necesidad de cambio de la vida española. En función de la problemática que les interesa renovar, hablan de tres subtendencias. Una subtendencia radical si transmiten valores e ideales contrarios al régimen franquista –Alfonso Sastre, José Martín Recuerda, Manuel Martínez Mediero, Alberto Miralles, Antonio Martínez Ballesteros, Miguel Romero Esteo, Eduardo Quiles, Tábano y Domingo Miras–; una subtendencia reformadora, si muestran la necesidad de renovar los principios morales y éticos de la sociedad española –Antonio Buero Vallejo, Lauro Olmo, José María Rodríguez Méndez, Carlos Muñiz, Juan Antonio Castro, Jesús Campos García, Josep María Benet i Jornet, José Luis Alonso de Santos, Fermín Cabal, Fernando Fernán Gómez, José Sanchis Sinisterra, Francisco Ors, Rodolf Sierra y la producción de Els Comediants y Dagoll-Dagom–; y una subtendencia rupturista, si muestran otras vías temáticas a las ya generadas y centradas, sobre todo, en el lenguaje escénico –Fernando Arrabal, Luis Riaza, Luis Matilla, José Ruibal, Rafael Alberti, Salvador Espriú, Francisco Nieva, Alfonso Vallejo, Ángel García Pintado y las producciones de Els Joglars y La Cuadra.

Ana Diosdado debe incluirse en la generación de la transición, si bien comienza a estrenar en los primeros años de la década del setenta. Con *Olvida los tambores*, en 1970, experimenta su éxito inicial y pasa a ocupar un lugar privilegiado en las décadas sucesivas. Este hecho es un fenómeno poco habitual, pues no son demasiadas las mujeres dramaturgas del momento y menos aún con un éxito importante<sup>80</sup>.

---

<sup>80</sup> Entre esos pocos nombres podemos citar a Carmen Resino, Lourdes Ortiz o Paloma Pedrero.

La jovencísima Ana Diosdado de los años setenta, muestra su preocupación por diversas cuestiones, de tipo social y vital, y tras su primer éxito fragua una extensa, rica y original obra que, como veremos en el siguiente epígrafe, está realizada con el claro propósito de trasladar su visión de la sociedad en esos momentos complejos y convulsos, en la que apuesta por el progreso, la conciliación y la igualdad de géneros. Algo que transmite no solo desde la escena, sino desde sus guiones de televisión, que tratan temas similares a los desarrollados en el teatro. A la temática, debemos sumar, como veremos, que su labor dramaturgica aunaría, de manera consciente e intencionada, las diversas vertientes de la escena después del teatro experimental de inicios del siglo XX en España.



Ilustración 6. Ana Diosdado  
(Extraído de ABC)

## 1.2. La producción de Ana Diosdado

El hecho de hablar de Ana Diosdado por su condición de mujer nos haría perder de vista la riqueza estética y literaria de sus obras, su peculiaridad, y nos obligaría además a agruparla con otras autoras con orientaciones ideológicas y formales muy distintas (Diego, 2007: 33).

Ana Diosdado es una de las escritoras más influyentes del panorama literario español del denominado segundo franquismo<sup>81</sup> y la Transición, debido a su amplio espectro creativo: en televisión, radio, prensa y acciones sociales<sup>82</sup>. A pesar de ello, algunos estudios sobre su producción hacen lecturas sesgadas<sup>83</sup>, debido a que hacen

<sup>81</sup> La periodización del régimen franquista ha sido dividida por la mayoría de los historiadores en dos momentos: el primer franquismo, desde 1939 hasta 1956; y, el segundo, desde 1956 hasta 1975 (cfr. Moradiellos, 2000; Riquer, 2010).

<sup>82</sup> En cuanto a su labor televisiva hay que recordar dos series de gran éxito en los años 80, *Anillos de oro* y *Segunda enseñanza*, ambas escritas y protagonizadas por Ana Diosdado y dirigidas por Pedro Masó. La autora también trabajó en la radio, concretamente en RNE, ofreciendo series como *La imagen del espejo*. Ana Diosdado también escribió varias obras circunstanciales para colaborar en diversos actos sociales, como *En la corteza del árbol*, que formó parte de una campaña contra los incendios forestales, o *Harira*, en conmemoración de las víctimas del 11-M. Su labor social queda justificada, además, por los temas que trata en toda su producción.

<sup>83</sup> Entre otros, sirvan de ejemplo las aportaciones de Fagundo (1995), Ferrero (1999) y Fritz (2008), que, si bien son muy interesantes y reveladoras, no ofrecen un análisis profundo de la producción de la autora, sino de ciertos aspectos.

hincapié en su condición de mujer y su compromiso con ello, sin la necesaria visión abarcadora en cuanto a temas y/o compromiso con su entorno.

Ana Diosdado creció en el seno de la Compañía Margarita Xirgu, de la que sus padres, Enrique Diosdado e Isabel Gisbert, eran actores, por lo que su desarrollo vital estuvo marcado por el teatro, género en el que, además, se inscribe el grueso de su producción. Nació en Argentina en 1938, dos años después del inicio de la Guerra Civil, y allí residiría hasta 1950, momento en que regresa a España junto a su madre para iniciar su formación. A la muerte de su madre, Ana continúa su formación y su vínculo con el teatro junto a su padre y la segunda esposa de este, la actriz Amelia de la Torre, a la que consideraba su madre. También se forma con su madrina Margarita Xirgu.

Su primera relación con el teatro, además de la vital como hija de actores, la tiene a los cinco años, cuando interpreta un pequeño papel en *Mariana Pineda* (1927/1943), de García Lorca. A los 19 años vuelve a los escenarios en la compañía de su padre, Diosdado-La Torre, para interpretar un papel en *Los fantasmas de mi cerebro* (1960), de Gironella. A partir de este momento se mantiene fiel al teatro hasta su fallecimiento en 2015, a los setenta y siete años.



Ilustración 7. La pequeña Ana Diosdado junto a Margarita Xirgu caracterizadas para la representación de *Mariana Pineda* (extraído de la web de la familia de Margarita Xirgu)

A pesar de haber nacido en Argentina, debido al exilio al que se vio obligada su familia, Ana Diosdado siempre se sintió española<sup>84</sup>, pero no será hasta 1950, a su regreso a Barcelona, cuando experimente su primer contacto con el país, que, como menciona en diversas ocasiones, le resultó «un país muy triste, muy gris, muy sin luz»<sup>85</sup>. Cuando vuelve definitivamente a España termina su formación media en el Liceo Francés y comienza los estudios de Filosofía y Letras, que no terminó porque sus intereses eran otros, como ella manifestó: «Lo que yo quería era irme a la Sorbona y estudiar arqueología, algo que entonces no se hacía aquí» (Vallejo, s./f.: en línea). Compaginaba su formación académica con la escritura y la interpretación en la compañía de su padre, triple labor que desempeñó hasta 1969<sup>86</sup>. Años más tarde renuncia a sus estudios y, junto a la escritura e interpretación, empieza a colaborar en los diarios *ABC* y *Diario 16*.

La producción de Ana Diosdado comienza con la novela *En cualquier lugar, no importa cuándo*, que presentó al Premio Planeta en 1963, aunque fue publicada dos años después. En 1969 intentó de nuevo obtener el Planeta, en esta ocasión con *Campanas que aturden*, que quedó entre los finalistas, pero no llegó a publicarse (cfr. Vida Cultural, 1969). El 29 de agosto de este mismo año, estrena, en el Teatro de La Comedia, la adaptación de *A mitad de camino*, del escritor británico Peter Ustinov –producida por Enrique Guiar, dirigida por Ramón Ballesteros e interpretada por Josefina de la Torre, Luisa María Payán, María Teresa del Olmo, Patricia Nigel, Enrique Guitart, Luis Varela, Antonio Queipo, Javier Campos y Miguel Armario.

*Olvida los tambores*, estrenada el 4 de septiembre de 1970 en el Teatro Ramos Carrión de Zamora, significó su primer éxito. Fue producida por la Compañía María José Alfonso – Emilio Gutiérrez Caba, dirigida por Ramón Ballesteros e interpretada por María José Alfonso, Mercedes Sampietro, Pastor Serrador, Juan Diego, Emilio Gutiérrez Caba y Jaime Blanch. Esta comedia en dos actos trata un tema sobresaliente en la época: la juventud<sup>87</sup>. La propia Ana Diosdado así lo manifestaba en una entrevista del año 2003 «no estaba de moda ser joven, para nada, ahora sí, ahora es un mérito en sí mismo.

---

<sup>84</sup> Como la propia autora afirma en una entrevista de 2011 en Radio 5.

<sup>85</sup> Declaraciones de la autora en la misma entrevista de la nota anterior.

<sup>86</sup> Según la ficha de la autora en el Centro de Documentación de las Artes Escénicas, la última obra que interpretó en la compañía de su padre fue *Historia de un adulterio* (1969), de Ruiz de Iriarte. En otras compañías y producciones, combinó escritura e interpretación hasta el año 2005. La última obra que interpretó fue *Óscar o la felicidad de existir* (2005), de Eric-Emmanuel Schmitt, una producción de Pérez de la Fuente.

<sup>87</sup> Arroyo Martínez (2010) tiene un trabajo muy interesante sobre el discurso de esta obra.

Entonces era ‘ya te llegará el momento’, y desde luego no estaba de moda ser mujer y meterse en berenjenales que no eran los suyos»<sup>88</sup>. En esta obra plasma ciertos aspectos de los nuevos comportamientos colectivos, originados entre 1973 y 1978, según Mainer y Santos (2000). De este modo, encontramos dos de los motivos que propiciaron un descenso demográfico en este periodo a saber el descenso de la tasa de nupcialidad y el cambio en la familia y la situación de las mujeres jóvenes:

La mayor abundancia de familias de dos o un miembros —matrimonios ancianos, viudos/as y divorciados/as que viven sin hijos— reduce, claro está, la media del tamaño de la familia al ritmo que impone la reducción de la tasa de mortalidad [...] En el mayor acceso de la mujer a la actividad económica y en el simultáneo incremento del paro puede verse, tal vez, el hecho sociodemográfico más importante de los inducidos a partes iguales por la democratización de la sociedad y por la crisis económica. (p. 64).

La profunda huella que dejó en el espectador y en la crítica este primer estreno teatral se vio recompensada con dos premios, el Mayte y el Foro Teatral, lo que propició que se realizara una versión cinematográfica con el mismo título<sup>89</sup>.

En la prensa de la época se recogen muy diversas valoraciones en torno a esta obra. De entre las distintas posturas he seleccionado tres, publicadas en *La Hoja Oficial del Lunes* y *Mediterráneo: Prensa y Radio del Movimiento*, entre los años 1970-1972<sup>90</sup>. En las críticas publicadas en *La Hoja Oficial del Lunes*, el 7 de septiembre de 1970, y en *Mediterráneo: Prensa y Radio del Movimiento*, el 12 de marzo de 1972, Gabriel García Espina y Batueco aclaman la obra en todas sus vertientes. Sin embargo, la visión ofrecida por Salvador Corbero en *La Hoja Oficial del Lunes* del 4 de octubre de 1971, en su edición de Barcelona, solo destaca la forma y denuncia la falta de autenticidad:

[...] la pretensión de ligar un mundo joven y pretendidamente rebelde, con las imágenes más reaccionarias que darse puedan [sic] [...] son lo más auténtico del conjunto. Lo más auténtico o quizá lo único que tenga autenticidad en una obra que ha conocido el éxito más multitudinario...precisamente porque al teatro no van esos jóvenes a los que Ana Diosdado ha dibujado con tan rotundo desconocimiento de su realidad. [...] Por la construcción, por la dosificación de las sorpresas, por la habilidad del diálogo, por la brillantez del desarrollo, «Olvida los tambores» es una obra casi perfecta y de ahí la razón de su éxito. [...] Con lo cual descubrimos la perfección de la forma, construida sobre el abismo de esa falsa rebeldía (Corbero, 1971: 31).

---

<sup>88</sup> Canal Cultura en 24h a propósito del Premio Max de Honor de 2013.

<sup>89</sup> Protagonizada por Jaime Blanch, Maribel Martín, Tony Isbert, Cristina Galbó y Carlos Ballesteros, dirigida por Rafael Gil y estrenada en 1975.

<sup>90</sup> La obra estuvo en cartel más de tres años, hecho que demuestra el tremendo impacto que supuso *Olvida los tambores* para la sociedad de 1970, teniendo en cuenta, además, el panorama teatral de la época, en la que tampoco, y parafraseamos la cita anteriormente expuesta de la autora, estaba de moda ser joven y menos aún ser mujer.

Durante este mismo periodo se menciona en la prensa, concretamente en *Hoja oficial del lunes*, una obra de cuyo estreno no existe constancia: *Cuando los hombres callan*. Según la fecha, 15 de junio de 1970, podría tratarse de un primer título para *Olvida los tambores*<sup>91</sup>: «Ana Diosdado es autora de “Cuando los hombres callan”, obra con la que una gran compañía abrirá la temporada del Valle-Inclán tras su gira veraniega» (p. 43).

Con *Olvida los tambores* (1970) en cartel, Diosdado estrena su segunda obra el 4 de enero de 1971, *Retablo de Gabriel y María*, de temática circunstancial, escrita por encargo e inédita hasta la fecha, que formó parte del acto literario de la Epifanía que organizó el Colegio Oficial de Farmacéuticos y que fue muy aplaudida, según mencionó la prensa:

No es fácil contar con la sencillez con la que Ana Diosdado la cuenta, está la historia sabida, pero con aires nuevos de humanidad actual. El pulso del diálogo, la construcción elemental, corroboran que hay una autora de la que se puede esperar mucho en la autora de «Olvida los tambores» (López Sancho, 1971: 61).

Al año siguiente, 1972, estrena su versión de *Knack*, de Ann Jellicoe, en el Teatro Valle-Inclán –bajo la dirección de Francisco Abad y la interpretación de Enriqueta Carballeira, Víctor Valverde, Enrique Arredondo y Jaime Blanch–, y vuelve a sobresalir en su faceta de dramaturga con *El Okapi*<sup>92</sup>, no solo en el teatro que acogió el estreno, el Álvarez Quintero de Sevilla, sino durante toda la gira. Esta obra fue una producción de la compañía de su padre, Amelia de la Torre – Enrique Diosdado, e interpretada por Amalia Rodríguez, Josefina del Cid, Emilio Espinosa, Carlos Casaravilla, Manuel Andrade, Emilio González, Cristina Victoria, Ernesto Aura, Amelia de la Torre, Luis Brión, Roberto Arino, Lorenzo Collado, Concha Luesma, Ramón Tejela, Felipe Sánchez Venancio Camacho, Agustín Gallardo y Enrique Diosdado. Con *El Okapi* (1972), aparece por primera vez en su aún breve andadura como autora teatral, la figura del anciano. En ella reflexiona sobre la improductividad social del individuo de avanzada edad y su libertad<sup>93</sup>.

---

<sup>91</sup> Según la nota de prensa, la obra se estrenó el 4 de diciembre de 1970 en el Teatro Valle-Inclán de Madrid, si bien, el estreno efectivo tuvo lugar, meses después, en el Teatro Ramos Carrión de Zamora.

<sup>92</sup> En general, se habla del 29 de enero como el día del estreno, pero, según la prensa, fue el 27. La evidencia es clara en el *ABC (Sevilla)* del 28 y 29 de enero de 1972 (cfr. “Estreno en España de «El Okapi»”, 1972; y Arjona, 1972, respectivamente).

<sup>93</sup> El personaje principal, Marcelo, define ese sentido de improductividad del ser humano al que nos referimos: «Sí, nosotros, todos nosotros. Siglos y siglos preguntándonos para qué estamos en este mundo, para qué dejamos de estar, y dejándonos matar por una respuesta distinta, según la racha. Ahora lo que se

Resulta curioso el hecho de que sus dos primeros éxitos versen sobre personajes pertenecientes a dos generaciones opuestas, pero la propia Ana Diosdado comentó la relación entre ambas en la autocrítica de *La Hoja Oficial del Lunes* del 14 de febrero de 1972:

Es muy significativo que en todo el mundo sean precisamente los más jóvenes los que están empezando a lanzar indignadas campañas a favor de la vejez. Y es que, rebelándose contra un mundo de adultos que durante siglos los ha considerado a ellos mismos como a inferiores, se solidarizan con los ancianos en quienes reconocen a otros oprimidos, y cuyos derechos tratan de defender como desde hace tiempo defienden los suyos propios (p. 5).

Con este segundo éxito se descubre a una Ana Diosdado escritora poco común entre los autores noveles, según menciona parte de la crítica:

En «El okapi» se nos presenta una Diosdado muy diferente, mucho más granada, con una madurez realmente impropia de su juventud. Es usual que los escritores de la generación de Ana se inicien por el camino fácil de la comedieta de consumo, más o menos vodevilesca, siempre ligera, que evita complicaciones dramáticas, tanto en el aspecto del trazado de los personajes como en el de la estructuración escénica, y que sigan por ese rentable camino hasta llegar a una edad crítica. Ana Diosdado quema etapas, supera juventud y se madura intelectualmente a edad temprana: «El okapi» lo demuestra (Arjona, 1972: 49).

Incluso el propio Salvador Corbero, que dedicó duras críticas a Diosdado por *Olvida los tambores* (1970), alabó el éxito y la valía de la autora, «de la que han de esperarse muchas y notables obras en el futuro» (1972: 38). Del mismo modo que ocurrió con *Olvida los tambores* (1970) también *El Okapi* (1972) fue llevada a la pantalla en 1975, esta vez por *Estudio 1*, bajo la dirección de Mercé Vilaret. Ninguna de las dos adaptaciones fue fiel al texto teatral: «Mercedes Villaret conoce muy bien la televisión y su lenguaje; lo que pasa es que, como otros sus colegas [sic], tratan de falsearlo con estas evasiones hacia el cine, que sólo sirven para provocar confusión y, por supuesto, desorden» (Viriato, 1975: 35).

Como se puede apreciar, los inicios de Ana Diosdado como dramaturga significan un éxito tras otro. En 1973 estrena, en el Teatro Moratín de Barcelona, una nueva adaptación, *La zapatilla*, de Alan Ayckbourn, y una nueva pieza teatral propia, *Usted también podrá disfrutar de ella*, en el Teatro Beatriz de Madrid, con la que vuelve a triunfar. Esta pieza fue representada el 22 de septiembre de 1973 por la Compañía de

---

estila es producir. Producir es lo único que importa, y el que no produce, o produce menos...” (Diosdado, 1972: 54). Asimismo, también encontramos en la obra el valor que da el okapi, es decir, Marcelo, a la libertad: “A lo largo de la vida, todo te puede faltar. / Pero existe una palabra que no olvidarás jamás. / Sin ella no serás nada; sin ella, no vivirás. / Sin ella no serás hombre; / la palabra es: libertad» (Diosdado, 1972: 72).



María José Goyanes, dirigida por José Antonio Páramo e interpretada por María José Goyanes<sup>94</sup>, Mercedes Sampietro, Fernando Guillén Emilio Gutiérrez Caba y Luis Peña. Antes de estos estrenos tenía escrita otra pieza, *El guardián*, un drama en dos actos que se estrenó en 1974 bajo el título de *Los comuneros*.

La Real Academia Española galardonó a la autora con el Premio Fastenrath por la innovación en el lenguaje de los personajes de *Usted también podrá disfrutar de ella* (1973). Estos vuelven a ser jóvenes, tras el salto de *El Okapi* (1972) y a través de ellos Ana Diosdado intenta mostrar la espiral en la que se encuentra la sociedad consumista de los años setenta<sup>95</sup>. El título se refiere a un anuncio publicitario de un perfume, *Ella*, a partir del que se desencadena una historia trágica, provocada por las consecuencias de los nuevos medios de difusión. Ciertamente, como ya estableció McLuhan (1995) con su aforismo «el medio es el mensaje»:

Cada medio es llevado al pináculo de la fuerza voraginoso, con el poder de hipnotizarnos. Cuando los medios actúan juntos pueden cambiar tanto nuestra conciencia como para crear nuevos universos de significado psíquico [...] El medio se convierte en una fuerza desconocida para el usuario. Esto explica por qué todas las sociedades se muestran atontadas en un principio al adoptar cualquier nueva tecnología. En ningún momento de la historia del hombre la cultura ha sido consciente de los efectos de sus medios exteriorizados sobre sus asociaciones generales, ni siquiera en forma retrospectiva (1995: 94 - 100).

Adolfo Prego también destacó esta misma idea en su sección de informaciones teatrales y cinematográficas del 25 de septiembre de 1973 del diario *ABC*, a propósito del estreno de la obra: «Los dioses que cegaban a los héroes y los conducían a su perdición son ahora grandes firmas, grandes organizaciones económicas» (p. 93). En definitiva, *Usted también podrá disfrutar de ella* (1973) evidencia el desengaño y la angustia del ser humano cuando no logra, tras su lucha, una vida mejor, una vida equilibrada entre la ambición y la posibilidad de satisfacerlas<sup>96</sup>.

Podría verse en esta actitud la permanencia de un legado franquista que, más que inculcar valores autoritarios, habría dejado como secuela principal un interés prioritario por lo privado, por el consumo y el gasto, por los valores materiales frente a los que miran más a la calidad de la vida social y a la participación en tareas colectivas, y una dejación al Estado de todo lo que afecte a los

---

<sup>94</sup> Como hemos podido ver hasta este estreno, el elenco que interpreta sus obras lo conforman actores cercanos al círculo de la autora y van a ser una constante en toda su producción, teatral y televisiva.

<sup>95</sup> Ana Diosdado comentó en una entrevista, previa al estreno, publicada en el *ABC (Madrid)* del 22 de septiembre de 1973, la idea principal de la obra: «el ser humano no puede ser feliz individualmente y que está totalmente condicionado por su entorno» (cfr. Laborda, 1973).

<sup>96</sup> Rafael López Izquierdo subraya la temática de «la infelicidad del ser humano cuando se aísla y se individualiza sin contar con cuanto le rodea, o al menos al que la fatalidad aísla a pesar de las posibles convivencias» (1973: 19). Así son Javier y Fanny, protagonistas del drama, él se aísla, ella se esconde tras su personalidad de modelo publicitario.

intereses colectivos. [...] Pero podría verse también en la mezcla de legitimidad de la democracia y desinterés por la política no tanto un legado de la dictadura como un resultado inducido por la misma transición al privilegiar la transacción entre elites políticas más que la participación activa de los ciudadanos (Mainer y Santos, 2000: 57-58).

El año 1974 es un momento importante en la trayectoria de nuestra autora, pues se incorpora al mundo televisivo con *Juan y Manuela*<sup>97</sup>, una serie de trece capítulos –al estilo americano– protagonizada por la propia autora, junto a Jaime Blanch, con dirección y realización de José Antonio Páramo y emitida en Televisión Española entre el 16 de abril y el 23 de julio de 1974.

[...] una serie de pequeños apuntes sobre la vida cotidiana. Como siempre en Ana Diosdado, sin excesivas ambiciones teóricas, pero sí llenos de humor, de ternura, y una especial mordiente, socarrona y crítica visión del mundo que nos rodea. Por supuesto, como en todas las obras de Ana Diosdado, es una investigación sobre los meandros y recovecos del amor de una pareja (Viriato, 1974: 35).



Ilustración 8.  
Recorte de ABC sobre el estreno  
de *Los comuneros*.

En el ámbito teatral tiente un nuevo subgénero, el drama histórico, y estrena, en el Teatro Nacional María Guerrero de Madrid el 12 de marzo de 1974, como se ha mencionado arriba, *Los comuneros*<sup>98</sup>, primer y único drama de estas características hasta 2015. Fue una producción de la Compañía del Teatro María Guerrero, con dirección de José María Morera y interpretada por un amplio elenco de actores: Gemma Cuervo, Irene Gutiérrez Caba, Maruja García Alonso, María Luisa Hermosa, Rosa María Ibarzábal, Eulalia Boyavacet, Carmen Gran, Josefa del Cid, Carmen Belloch, Elvira Fernández, Paquita Gómez, Felicidad Nieto, Catalina Rodríguez, Paca Samper, Fernando Delgado, Enrique Diosdado, etc. También fue llevado al cine en 1978 por José Antonio Páramo<sup>99</sup> y con la interpretación de Juan

<sup>97</sup> Entre los años 1973 y 1975 proliferaron las telecomedias de tono humorístico y de corte teatral, asentadas en la base de una crítica muy poco problemática, más bien en comportamientos trasnochados y costumbrista. Una de esas telecomedias es, precisamente, *Juan y Manuela* (Fernández, 2010: 379).

<sup>98</sup> Según datos de la prensa, Ana Diosdado escribió la obra cuatro años antes del estreno (ICAL, 2011).

<sup>99</sup> El rodaje tuvo una financiación de doce millones de pesetas, y fue realizado en planos cortos, con el objetivo de disimular la escasez de medios. Se emitió el 8 de junio de 1978 y, según las declaraciones de Luis Miguel Fernández, lo destacable de la película es «el conflicto cainita que se plantea entre las dos Españas, la representada por el rey Carlos y la popular de las comunidades, entre las cuales, al no haber

Diego, Nicolás Dueñas, Joaquín Hinojosa, Manuel Ángel Egea, William Layton, Isabel Mestres, Lola Herrera, José María Escuer, Estanis González, Emiliano Redondo, Fernando Marín y Blanca Sendino.

El título original de la pieza fue *Si hubiese buen señor*, que, como se aprecia, parafrasea el verso de *Cantar del Mío Cid*, que puede interpretarse como un guiño a la agonizante dictadura, de lo que se hizo eco el propio Franco<sup>100</sup>:

[Franco] encontraba en el título un mensaje implícito oculto que podía ser interpretado por los espectadores en su contra y señaló que no le gustaba porque *no iba a ser bien comprendido*. Así que, aunque el caudillo no censuró una sola línea de la obra, sin embargo, desde su despacho y sin ni siquiera leer el texto, decidió *Si hubiese buen señor* por *Los Comuneros*, un título que sin duda falsea totalmente el texto y la intención de la autora (Diego, 2007: 53).

La recuperación del pasado histórico en el contexto de 1974, cuando ya el régimen franquista agonizaba, fue un recurso común en los creadores del momento. Tal y como apunta Luis Miguel Fernández:

Después de la muerte de Franco se sintió en los primeros momentos la doble necesidad de hablar críticamente del pasado histórico de España y de traer al primer plano a quienes hasta entonces habían sido excluidos del papel protagonista de esa historia, el pueblo español y sus luchas por una mayor justicia y libertad. Era necesario, sobre todo, el hacer visible la idea de la reconciliación, de diálogo y entendimiento entre grupos con distintos intereses, de cuya ausencia se habían derivado en el pasado grandes males, para lo cual se precisaba dar la voz a quienes habían carecido de ella [...] [Se] ofrecía, así, todo un muestrario histórico donde escoger para uso de las generaciones que en esos momentos estaban negociando la transición en España: el diálogo necesario entre los jóvenes líderes de cada facción bajo la mirada de quienes en su momento no habían sabido hacerlo pero conocían sus consecuencias. Aquí ya no hay oposición entre jóvenes y viejos [...], sino un común interés intergeneracional (2010: 376–377).

Con *Los comuneros* (1974) la autora retrata los motivos que postergan la regeneración<sup>101</sup> de España y expone su concepción sobre los poderes absolutos. Para ello, utiliza un pretexto, el levantamiento de las Comunidades de Castilla contra los Reyes Católicos:

PADILLA.- ¡Lo que yo llamo injusticia es lo que llamas justicia tú! ¡Y sobre ese punto nunca nos pondremos de acuerdo!... (*Serenándose*) Pero no has venido a que tratemos eso.  
MUCHACHO.- (*Admitiendo*) No.

---

diálogo posible, no cabe más que la guerra y la tragedia. En este sentido, la figura de Padilla es fundamental, ya que, frente a los otros comuneros, él desea a toda costa dialogar con el rey» (Fernández, 2010: 377).

<sup>100</sup> Esta actitud del dictador podría explicar la malograda versión cinematográfica de *Olvida los tambores*, dirigida por Rafael Gil y emitida en 1975 por TVE. En ella se transforma buena parte del argumento de la obra y el desarrollo de los hechos. Probablemente, ese contenido fue censurado debido a los ideales franquistas de la época.

<sup>101</sup> En cuanto a la recepción del teatro histórico resultan muy interesantes las conclusiones de Ruiz Ramón (1988) tras aplicar al drama histórico español el concepto de tiempo de la mediación, en el sentido que lo refiere Anne Ubersfeld.

PADILLA.- Cuando dos bestias se disputan la misma presa, una de las dos debe renunciar, o matar o dejarse matar por ella.

MUCHACHO.- ¡Pero no somos bestias! ¿No ha de haber otra respuesta?

PADILLA.- (*Encogiéndose de hombros.*) ¡Tantas veces he pensado que debe haberla! ¡Tantas veces he pensado que todo hombre ha pensado alguna vez que debe haberla!... Quizá no somos dignos de ella. (*Mirándose a los ojos francamente.*) Yo no he sabido hallarla, Carlos. Ni tú tampoco.

MUCHACHO.- (*Consternado, como tomando una decisión.*) Entonces... es que no hay respuesta.

PADILLA.- ¿Estás seguro?

(*Después de bendecir a BRAVO y a MALDONADO, el sacerdote, que se ha acercado a ellos, encierra en la misma bendición a PADILLA y al MUCHACHO. Los soldados imperiales se acercan también para llevarse a PADILLA; BRAVO y MALDONADO ya están en la escalera.*)

HOMBRE.- (*Interrumpiéndolos.*) Ya es tiempo.

MUCHACHO.- (*Siguiendo con lo suyo, aferrándose a ello.*) Siempre fue así, desde que el mundo fue creado. Seguirá siendo así. No hay otro camino.

PADILLA.- ¿Estás seguro? (Diosdado, 2007: 200-201).

De este modo, Ana Diosdado reproduce los errores cometidos en otra época para que el público abandone el teatro con la reflexión del parangón entre la historia del pasado y la situación histórica de su presente. Aunque el estilo, la originalidad, los recursos y la técnica le fueron elogiados por la crítica, la obra no terminó de calar en el público, al menos no como las anteriores:

“Los comuneros” se queda en reflexión y en disquisición históricas; ni conmueve ni arrebató; no arrastra al público, resulta frío y crítico, como si obedeciera a una intención brechtiana, épica o narrativa... El teatro es siempre un enigma y un misterio (Marqueríe, 1974: 31).

En el siguiente estreno, *Y de Cachemira, chales*, el 9 de septiembre de 1976 en el Teatro Valle-Inclán de Madrid, la autora se va al otro polo temporal y desde una perspectiva futurista reflexiona acerca de diversos conceptos y/o derechos humanos: la libertad y la vida. Esta obra fue una producción de Manuel Collado y tuvo como intérpretes a Sandra Sutherland, Narciso Ibáñez Menta, Jaime Blanch y Nicolás Dueñas. En ella, la autora recupera la temática del consumismo, esta vez como pretexto, frente a *Usted también podrá disfrutar de ella* (1973) el título proviene de una relación paratextual con el poema *Oriental*, de José Zorrilla. *Y de Cachemira chales* (1976) es la primera obra dirigida por la propia Diosdado y la de peor acogida, con diferencia, por parte del público y de la crítica, hecho del que la autora fue consciente: «La obra era como una ofensa personal, no le gustaba nada a nadie. Yo siempre bromeaba, y sigo bromeando, diciendo solo nos gustó a Paco Nieva y a mí»<sup>102</sup>. Sin embargo, otra parte de la crítica sí captó y valoró la trascendencia de la obra, como Lorenzo López Sancho, que le dedicó una crítica

---

<sup>102</sup> Ana Diosdado en «Entrevista en Radio 5 – Ana Diosdado: “Escribir es lo que más me gusta”» (2011).

en el diario *ABC Madrid* el 11 de septiembre de 1976 en la que destaca, entre otras cosas, las diversas relaciones transtextuales que mantiene la obra con otros textos:

Lo que Ana Diosdado intenta es hacer una revelación, una profecía. Y esa revelación se apoya en otra de muchos siglos anterior: la que tuvo en Patmos Juan, para escribir el Apocalipsis en la primera centuria de la Era cristiana. [...] Hay momentos en tanto por el decorado como por ciertas actitudes de los personajes la pieza nos hace evocar a «La Fundación», de Buero Vallejo (López Sancho, 1970: 51-52).

No podemos dejar de mencionar el breve análisis realizado por Carlos Luis Álvarez en la revista *Blanco y Negro* del 18 de septiembre de 1976, en el que subrayó la influencia de Sartre y la búsqueda del sentido profundo de la vida, definiéndolo, por estos motivos, como drama existencial. Por todas estas razones, a las que hay que sumar el hecho de que una nómina considerable de críticos<sup>103</sup> haya encasillado a Ana Diosdado en el teatro comercial de los setenta y ochenta, debemos afinar términos y cuestionarnos qué se entiende por autoría comercial y en qué medida puede considerarse como tal a la autora. Resulta paradójico que a pesar de la profundidad y la incuestionable calidad literaria de *Y de Cachemira, chales* (1976), no se le haya aplaudido tanto o más que sus anteriores estrenos. Esta profundidad literaria que tanto caracteriza a *Y de Cachemira, chales* (1976) justifica, en parte, que, Ana Diosdado decidiera dirigir ella misma la obra, con lo que:

[...] demuestra la intención de no dejar que nada se interponga entre su pensamiento en «Y de Cachemira, chales» y su conversión en acto, en comunicación, en definitiva, en teatro [...]. Su obra es densa de intenciones, cargada de símbolos y referencias secretas, difícil de aprehender en su totalidad. Cualquier interpretación ajena podría haberse interferido gravemente, deformante, entre la pieza concebida por la escritora y el espectador (López Sancho, 1976: 51).

Efectivamente, por esa densidad, por esa carga simbólica y esa red de relaciones transtextuales, la obra supuso una ruptura de expectativas para un público que conocía a una autora que escribía sobre la juventud, la vejez, el consumismo y la historia, pero en ninguno de sus anteriores estrenos había demostrado esa habilidad para entretejer textos, autores y otras referencias.

En cuanto a la adaptación, Ana Diosdado dedicó gran parte de su producción a esta tarea, como hemos visto más arriba. Hasta el momento, solo hemos mencionado los que corresponden a autores extranjeros, pero en 1977 afronta la de un clásico español, *El alcalde de Zalamea*, de Calderón de la Barca, que fue representada en la antigua Plaza

---

<sup>103</sup> Entre ellos, Ragué-Arias (1996) y Floeck (1995).

del Generalísimo de Toledo, durante las fiestas del Corpus Christi, por la Compañía Enrique Diosdado–Amelia de la Torre cuyo elenco estaba conformado por Amelia de la Torre, Enrique Diosdado, Rosa Fontana, Francisco Hernández, Ricardo Alpuente, Ana María Méndez, Enrique Closas, José Antonio Ferrer, Ángel Quesada, Carmen Vidal, Olga Martín, Socorro Anadón y Miguel Cuevas. Dos años más tarde retoma esta labor de adaptación con un nuevo autor foráneo, Tennessee Williams y su obra *La gata sobre el tejado de zinc caliente*, representada en el Teatro Marquina el 17 de abril de 1979 por la Compañía de María José Goyanes e interpretada por María José Goyanes, Amelia de la Torre, Montserrat Carulla, Ana Raquel Díaz, José Bódalo, Carlos Larrañaga, Jesús Enguita, Romain Guillain, Miguel Alejandro Díaz e Hilario Engura.

El periodo de los ochenta es una etapa muy fructífera en la trayectoria creativa de Diosdado, en el sentido de que su producción abarca, además del teatro, la radio y el ensayo. Sus primeros guiones radiofónicos son *La imagen del espejo*, *Juro por todos los dioses* y *Siempre Nochebuena*, difundidos en Radio Nacional de España entre 1979 y 1981. De los otros dos guiones radiofónicos no tenemos más datos que los proporcionados por la prensa de la época.

En cuanto al teatro, debemos citar *La imagen del espejo* (1979), de la que se hicieron tres lecturas dramatizadas, en 1998, 2001 y en 2019, pero nunca se escenificó<sup>104</sup>. Esta pieza es una obra corta que inaugura una nueva forma de crear en la producción de la autora, según menciona César Oliva:

A pesar de hacer referencia a motivos que puedan recordar a los de otras obras, la pieza es tan original que difícilmente podría parecerse a los habituales éxitos de la autora. Sobre todo, por ese pozo negro y amargo que la recorre de principio a fin, que conduce a un final desolador, alejado de cualquier componenda, que en la comedia tradicional es tan esperable como acostumbrada (Diosdado, 2007: 589).

En 1980 se menciona, en el *ABC* (Madrid) del 19 de septiembre, el estreno teatral de *La hora del lobo* (1980), protagonizado por Amparo Rivelles, pero no tenemos constancia de que finalmente se representara. De un año más tarde, 1981, es su primera obra ensayística *El teatro por dentro: ceremonia, representación, fenómeno colectivo*. Dos años más tarde estrena, en el Teatro Bellas Artes de Madrid, concretamente el 2 de

---

<sup>104</sup> El CDT recoge la lectura de 2019 como estreno, concretamente del 11 de noviembre en el Teatro María Guerrero. Si embargo, en el programa de mano se lee que es una lectura, con dirección escénica de Pilar G. Almansa e interpretación de Andrés Requejo y Pedro Miguel Martínez, dentro del ciclo Mujeres en la Escena Española.

febrero de 1983, su adaptación de *Casa de muñecas*, de Henrik Ibsen, –dirigida por José María Morera e interpretada por Amparo Baró, José María Pou, Ana María Barbany, Joaquín Kremel, Asunción Balaguer, Ricardo Tundidor, María Adanez, María Angeles Fernández y José Andrés Álvarez– además de retomar su faceta de actriz de televisión<sup>105</sup> con la serie que marcó a la sociedad española de aquellos momentos: *Anillos de oro*<sup>106</sup>. La historia y la inolvidable banda sonora de Antón García Abril<sup>107</sup> cautivaron a todo el país durante trece semanas, y supuso un antes y un después en la trayectoria creativa de Ana Diosdado.



Ilustración 9. Secuencia de apertura de *Anillos de oro* junto a Ana Diosdado e Imanol Arias caracterizados en sus papeles de Lola y Ramón (Extraído de foroesc.com)

*Anillos de oro* es pura literatura, condensa desde los aspectos estilísticos que caracterizan a la autora a los temas recurrentes de su producción, tratados ahora a través del lenguaje televisivo, pues la transposición al lenguaje cinematográfico de Pedro Masó ilustra muy bien el discurso de Ana Diosdado. El pretexto de la serie es la ley del divorcio

<sup>105</sup> «[...] series de ficción de mayor modernidad aparecieron en la década de los 80, donde ya no se refleja una España pasada, como era el caso de las series literarias [...] sino una España contemporánea con problemas arriesgados, algunos tan actuales como las relaciones sentimentales entre una mujer mayor que el hombre o el divorcio, recién inaugurado en España. Así fue otra exitosa serie, la de Ana Diosdado (protagonista y guionista), *Anillos de oro*, dirigida por Pedro Masó, de 1983, con trece episodios de abogados matrimonialistas» (Guarinos, 2010: 106).

<sup>106</sup> Como afirma Díez Puertas (2012), es importante tener en cuenta que la serie fue presentada a TVE en los años 70, bajo el título *Trece anillos de oro*, junto con otro proyecto, *Los chicos de la prensa*, pero ninguno de los dos fue aceptado porque «no era el momento de tratar esos temas» (Vallejo, s.f.: en línea).

<sup>107</sup> Quien también compuso las melodías para la versión cinematográfica de *Los comuneros* (1978) y su serie *Segunda enseñanza* (1986).

de 1981, que tanta polémica causó en la sociedad española y ese conjunto de temas sociales que preocuparon desde siempre a la autora y que había tratado en su teatro. De este modo, y a través de una estructura episódica, hallamos un reflejo de esa sociedad cambiante de los inicios de la Democracia.

En todo caso, sus pautas morales (aceptación del divorcio, comprensión hacia la infidelidad conyugal, admisión de la «pareja» no legalizada o de los hijos habidos fuera del matrimonio) reflejaron desde 1970 la mutación sin precedentes de la moral española, que hoy debe de ser una de las más comprensivas de Europa (Mainer y Santos, 2000: 95).

El éxito que alcanzó, no solo la serie sino la propia Ana Diosdado, originó la emisión en 1986 de su segunda serie, *Segunda enseñanza*, también bajo la dirección de Pedro Masó, en este caso versó sobre la problemática de la educación y la necesidad de afrontarla desde una perspectiva progresista. En este mismo año estrena, además, otra obra de teatro, *Cuplé* (1986), y publica su tercera novela, *Los ochenta son nuestros* (1986). *Cuplé* se representó el 24 de octubre de 1986 en el Teatro Reina Victoria de Madrid por la Compañía Gustavo Laube –bajo la dirección de José María Morera y con la interpretación de Ana Diosdado, Inma de Santis, Juan Sala, Nicolás Dueñas, Queta Claver y Susana Canales– y supuso el comienzo de Ana Diosdado como intérprete teatral en una obra propia<sup>108</sup>. Obra que, además, es muy distinta a las anteriores, pues es su primera farsa o «disparate simbólico-festivo<sup>109</sup> en dos actos». En la autocrítica de la obra, publicada en el diario *ABC (Madrid)* el 24 de octubre de 1986, la autora define la obra como «tragedia contada en clave de humor» y aporta una explicación que también responde a ese subtítulo tan llamativo:

[El humor] ha sido siempre una necesidad común y fuertemente arraigada en nuestro pueblo, una de nuestras más peculiares formas de resistencia a la adversidad. Por eso, seguramente, el nuestro es un humor ácido, corrosivo, que va del amarillo al negro, más parecido al coñac peleón de las trincheras o de las barricadas, que al oportó en copa de cristal tallado de los lores y las ladies que se mofan inteligentemente de su “spleen” (Diosdado, 1986b: 82).

---

<sup>108</sup> En realidad ya había actuado antes en aquella piecicilla, como la llama López Sancho (1971), de *El Retablo de Gabriel y María* (1971)

<sup>109</sup> El simbolismo de la obra lo define bien su director, José María Morera: «la realidad contada como a través de una lupa rota, agrandada, deformada, sorprendiéndonos lo que vemos a través de cada pequeño trozo de cristal, donde el cuplé no es un cuplé, donde nada es lo que parece y nadie puede tener la edad que dice tener» (cfr. Galindo, 1986). Además, Ana Diosdado vuelve a incorporar los timbres y sonidos de teléfono de *Olvida los tambores* (1970) con un uso simbólico semejante: introducción de nuevas situaciones y personajes.



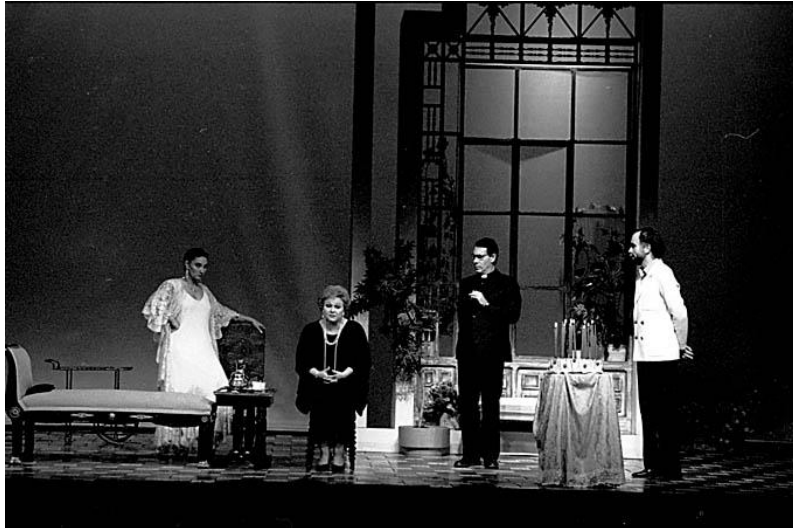


Ilustración 10. Escena de *Cuplé* (extraída del CDT)

Una de las características de la dramaturgia de Ana Diosdado es su humor negro y su peculiar manera de expresarlo está presente en la mayoría de sus obras, pero *Cuplé* (1986) es su primer drama en clave de humor, de ahí el subtítulo. Nos encontramos ante un disparate en el que se critican, entre otros problemas, el paro y los paraísos fiscales, –problemas que tristemente siguen vigentes– a través de ese uso tan personal del lenguaje:

[...] de orientación costumbrista y coloquial, [un teatro] cuajado de aguda observación de lo cotidiano, y muy bien construido, con diálogos que atrapan al vuelo los giros actuales y son como descargas eléctricas en el hilo de la acción (Asenjo, 1987: 162).

Parece ser, según el rastreo de la prensa de la época<sup>110</sup>, que la escritura de *Cuplé* es de 1983 y que en un primer momento se iba a titular *Y mi cara serrana lo va diciendo por donde voy*. Una obra que iba a ser interpretada por María Asquerino, pero que los desacuerdos económicos entre la actriz y el empresario Justo Alonso llevaron a Ana Diosdado a retrasar el estreno. El hecho de que la obra fuera escrita varios años antes puede explicar la inmadurez que detectó Lorenzo López Sancho y que expresó en su crítica del *ABC (Madrid)* del 26 de octubre de 1986:

«Cuplé» es una muestra irregular del talento innegable de Ana Diosdado. Junto a escenas maduras y válidas, otras sirven poco o desvían la línea principal del asunto y lo hacen fluctuante. Hay que exigir a la prestigiosa escritora pronta nueva muestra del que debe ser su gran teatro (López Sancho, 1986: 84).

---

<sup>110</sup> Como por ejemplo las del *ABC (Madrid)* del 20 de junio y del 19 de noviembre de 1983 (cfr. Amilbia, 1983).

Con la novela *Los ochenta son nuestros* (1986) retoma aquella atmósfera juvenil de *Olvida los tambores* (1970) y la enfrenta a una vorágine de cambios diversos. A través de los elementos de la novela policíaca –un crimen, el misterio, etc.– la autora va más allá de la mera exposición de ese enfrentamiento entre la juventud y las convenciones de su tiempo, lo que hace es crear una obra con un discurso que permita diversas lecturas o dar más relevancia a uno u otro contenido, dependiendo del lector. Tanto la temática como su tratamiento en la obra fueron valorados por la crítica, aunque algunos sectores subrayaron algunos fallos en los diálogos, como Lorenzo Azancot:

Novela del aquí y del ahora, revela un gran valor en Ana Diosdado, quien no ha retrocedido a la hora de enfrentarse con una realidad para la que aún no existen, prácticamente, mediaciones culturales de entidad. [...] Queda, sin embargo, el hecho de que Ana Diosdado ha permitido que esos diálogos se le escapen, en ocasiones, de entre las manos [...]. Esos fallos tienen su origen en el carácter ambicioso del proyecto de la novela: Ana Diosdado no ha pretendido solamente dar a conocer cómo es la juventud actual, cómo se sitúa de cara a la vida y al pasado, sino también probar que en esa juventud residen las últimas esperanzas de que la sociedad se aboque a un futuro transformado positivamente (1987: X).

Sin embargo, la versión teatral estrenada el 8 de enero 1988 –producida por Pedro Larrañaga<sup>111</sup>, dirigida por Jesús Puente e interpretada por Amparo Larrañaga, Iñaki Miramón, Lydia Bosch, Luis Merlo, Flavia Zarzo, Juan Carlos Naya, Víctor Manuel García y Toni Cantó– duplicó el éxito de la novela, como lo demuestran las diversas representaciones que se han hecho desde entonces y hasta 2010<sup>112</sup> por diferentes grupos y compañías, como La Barca, Grupo Teatral de La Otra Esquina, Zarangollo, Pentación, etc. Y es que esta pieza retrata muy bien los valores y actitud de la juventud posterior a los años setenta, pues como afirman Mainer y Santos (2000):

Lo juvenil, lo juvenilista y hasta la propia juventud biológica han desempeñado ese papel exutorio de las tensiones en una sociedad cuya modernización moral ha sido vertiginosa. [...] Si repasamos siquiera someramente las letras de las canciones de moda en esos años de referencia se observara la reiteración de temas muy significativos: la inhibición con respecto a las exigencias del estado (participación política) o la franca rebeldía (repulsa del servicio militar), la afirmación de una moral de grupo reforzada con los consiguientes emblemas y atuendos, la persistencia de una tajante separación de los roles de ambos sexos, la aceptación de la marginalidad de los comportamientos y la agresividad hacia lo que se opone a estos, la obsesión por establecer unos ámbitos (sexualidad, drogas, etilismo, música, barrio, noche) donde vivir en exclusiva el rito de la propia identidad (p. 94).

---

<sup>111</sup> Hermano de Amparo Larrañaga, que interpreta a uno de los personajes de la obra. Ambos son hijos de su marido Carlos Larrañaga y su primera mujer, María Luisa Merlo, quien representó el papel de Mercedes en *Trescientos veintiuno, trescientos veintidós* (1991) y con la que mantenía una excelente relación.

<sup>112</sup> De entre ellas destacamos una versión en catalán, *El present és nostre*, representada por la Companyia del Centre Cultural i Recreatiu de Pineda de Mar, dirigida por Montse Piris, Pep Bosch y Josep M. Rivira e interpretada por àrbara Ferrer, Martí Santiago, José Mael Rincón, Marta Campo, Pep Bosch, Cristina Bellvert/ Anna Rodríguez, Jordi Montsant y Quim Bigas

Dada su vigencia y éxito, surgió una versión cinematográfica en 1989 producida por TVE y dirigida por Manuel Aguado y Jesús Puente; en 1991 una nueva versión teatral bajo el título *Los noventa son nuestros* (1986), producida por Teatro Nacional Juvenil, dirigida por Ángel Fernández Mateu; y otra en 1999, bajo el título *¿Quieres hacer el amor conmigo?*, producida por Dirección Prohibida y representada en el Certamen de Teatro no Profesional de Coria.

El año 1986 fue muy prolífico para la autora, como se ha visto, y la tercera obra del año, la serie de televisión *Segunda enseñanza*, –protagonizada, al igual que *Anillos de oro*, por la propia autora– significó otro éxito. Entre las cuestiones sociales que retrata destacamos la del consumo del sexo o la pedagogía del desnudo, en palabras de Mainer y Santos (2000), a través de las diversas revistas que surgen paulatinamente durante la Transición.

La ambición del conocimiento tuvo su plasmación más fiel en numerosas revistas que florecieron después de 1975 y habitualmente duraron poco: *Siesta* y *Emmanuelle* nacieron en 1976, *Bazaar* y *Lib* en 1977, *Privado* en 1978,... Pero la más significativa fue *Interviú*, un producto nacido en 1976, muy pronto cabeza de un emporio editorial y primer magazine general que, a comienzos de los ochenta, en su mejor momento de difusión, tozo el millón de ejemplares de difusión semanal. Es muy probable que quienes la bautizaron así pensaran en la importante revista de la «factoría» neoyorquina de Andy Warhol, *Interview*, que desde 1969 a 1972 fue punto de encuentro de las atrevidas ideas del creador del pop y de los comadreo suscitados por la peculiar sociedad que le rodeaba.



Ilustración 11.  
Portada del núm. 1035  
de la revista *TP*. Material propio.

Efectivamente, se refleja esa pedagogía del sexo en la intención de Jandro, el director del colegio, de organizar un curso de sexología para el alumnado; y el consumo, en ese tipo de publicaciones periódicas, donde tiene un papel fundamental del personaje de Elvira Beltrán –Cristina Marsillach–, hija de Pilar Beltrán –Ana Diosdado–, que comienza su carrera como modelo.

De manera que estos éxitos vienen a engrosar las razones por las que se la encasillara bajo la etiqueta de autora comercial. Hay que mencionar también que estructuras y temáticas de estas series serán retomadas en algunos de sus textos siguientes. Este hecho, unido al impulso mediático que le dieron los premios TP por ambas series, justifican esa consideración. No obstante, y desde el punto de vista estético, no pueden negarse el trabajo del director y de la guionista, la serie tiene una calidad excepcional y, tras su

visualización, llegamos a la conclusión de que debería volverse a ese formato en la actualidad, es un producto –estético y comercial– totalmente vigente con un desarrollo de la trama del que carecen la mayoría de las series televisivas de nuestro tiempo<sup>113</sup>.



Ilustración 12. Portada del programa de mano de *Camino de plata* (1988) (extruido del CDT)

En 1988, junto a la versión teatral de *Los ochenta son nuestros* (1986), como mencionamos más arriba, se estrena *Camino de plata* (1988), en la que utiliza una secuenciación episódica y utiliza como temática principal el divorcio, de manera que es clara su relación con *Anillos de oro* (1983) y *Segunda enseñanza* (1986), relaciones entre series y piezas de teatro que mencionamos con anterioridad. La obra se estrenó el 27 de septiembre de 1988 en el Teatro Muñoz Seca y fue interpretada por la propia autora, Carlos Larrañaga –que además la dirigió– y Silvia Leblanc.

El subtítulo no pasa desapercibido: «comedia dramática a cargo de tres personas del día, de ahora mismo», y es que, en palabras de la propia Ana Diosdado, *Camino de plata* (1988) «tiene otro lenguaje, es más directo, más del día» (S.E. 1988: 94). En esta obra, vuelca una de las grandes preocupaciones que la acompañan desde sus comienzos como dramaturga:

Desde el principio de mi dedicación al teatro me preocuparon las claves del lenguaje, las formas, la vía por la que se transmite el fondo de la pieza teatral. [...] El teatro de hoy es tan drama como comedia y tragedia. [...] *Camino de plata* es una comedia dramática en la que tres personajes, con sus propios retazos de vida, tejen una visión del mundo (1988: 94).

En la década de los noventa Ana Diosdado estrena seis obras. En 1991 ven la luz *En la corteza de un árbol* y *Trescientos veintiuno, trescientos veintidós*. *En la corteza de un árbol* (1991) es su segunda obra circunstancial, parte de un proyecto de difusión sobre

<sup>113</sup> Según la prensa, concretamente *El País* del 10 de septiembre de 1998, TVE iba a encargarse a Ana Diosdado el diseño de una serie de seis capítulos sobre Carlos I y Felipe II (cfr. Gómez, 1998). Asimismo, según el mismo diario, esta vez del 10 de mayo de 1995, Antena 3 le encargaría la segunda parte de *Anillos de oro*. Se dice incluso que, por aquella época, Ana Diosdado estaba ultimando detalles de los guiones y también que sería protagonizada por los mismos actores de la primera parte, con Imanol Arias como probable director de la serie (cfr. Álvarez, 1995).

la prevención y lucha contra los incendios forestales, organizado por el Instituto Nacional para la Conservación de la Naturaleza.

El 1 de febrero de 1991, se estrenó en el Teatro Príncipe de Gran vía *Trescientos veintiuno, trescientos veintidós* (1991)<sup>114</sup>, una comedia que representa el acontecer paralelo y simultáneo de dos parejas que se plantean su futuro sin premeditación, mientras están en dos habitaciones de un hotel, que son las que, precisamente, dan nombre a la obra. Está construida sobre dos pilares básicos: el simbolismo y el juego y la fusión de tiempos.



Ilustración 13. Programa de mano de *Trescientos veintiuno, trescientos veintidós* (Extraído del CDT)

Víctor García Ruiz (2007), en su prólogo a la obra, menciona la influencia de la «comedia de la felicidad» de los años cincuenta. Este tipo de comedia, que conocía bien Ana Diosdado —ya que su padre y Amelia de la Torre la representaron en numerosas ocasiones—, sobresale en ciertos elementos de construcción en la obra, como la sucesión de escenas, la transformación de la realidad a través de la fantasía, la capacidad del individuo para salvarse a sí mismo y el miedo al tiempo y a situaciones y problemas contemporáneos (sociales, políticos, culturales,...), como la homosexualidad, la corrupción política, el desencanto democrático, etc.

En 1992, Ana Diosdado ofrece una versión libre de *El abanico de Lady Windermere*, de Óscar Wilde, *La importancia de llamarse Wilde*, cuyo estreno, el 26 de septiembre de 1992, fue acogido por el Teatro Alcázar de Madrid. Además de esta obra,

<sup>114</sup> Josep Melià Castelló la traduce al catalán para Teatre Q, que la representó en 2004, bajo la dirección de Xaro Caballer Navarrete.

encontramos noticias sobre un supuesto estreno de una nueva serie televisiva: *Yo, la juez*<sup>115</sup>. Algunos testimonios<sup>116</sup>, como los de Amado Mier (1991) y S.T. (1991), aseguran que la serie se rodaría en 1992 para estrenarse al año siguiente<sup>117</sup>, pero no se emitió. En 1997, hubo un nuevo intento de llevarla a la pantalla, pero la inesperada muerte de Pilar Miró, por quien iba a ser dirigida, lo impidió. Muchos mantienen que *Yo, la juez* es un guion fantasma<sup>118</sup>, es cierto que la serie no se llegó a emitir<sup>119</sup>, pero su autora habla de ella en una entrevista concedida a Fermín Cabal (2009):

Esa no se llegó a hacer. Es el gran dolor de Pedro Masó, porque además es de los guiones más caros del mundo. Yo se los vendí a Masó. Masó a Televisión Española, que los compró y no los quiso hacer. Ya ni me acuerdo por qué, no les gustarían, les parecerían caros, les parecería que meterse entonces con el tema de la judicatura, tal vez... Entonces, Masó los recompró a Televisión Española, porque él estaba obsesionado con el tema. Y al cabo de dos años, o cuando fuera, se los vendió a Antena 3, para hacerlos él. Pero tampoco se hicieron, no sé por qué, y se los volvió a comprar a Antena 3. Un desastre (2009: 86-87).

Dos años después, en 1994, aparecen dos obras muy valleinclanescas: *Cristal de Bohemia* e *Igual que aquel príncipe*. La primera es una farsa esperpéntica, como bien se deduce del título y de los elementos simbólicos utilizados. Se estrenó el 22 de julio de 1994 en el Centro Cultural Caixavigo de Vigo (Pontevedra), producida por Forma y cultura, dirigida por la propia autora e interpretada por Queta Claver, Victoria Rodríguez, Amparo Soto, Pepa Sarsa, Cristina Goyanes, Jaime Blanch y Francisco Piquer. *Igual que aquel príncipe* (1994) es una novela cuyo título procede de la *Sonata de estío* (1903): «Cuentan que, al igual que aquel príncipe, mató siempre sin saña, con frialdad, como matan los hombres que desprecian la vida y que, sin duda por eso, no miran como un crimen dar la muerte» (Valle-Inclán, 1965: 129). Aunque la trama podría ser una simple dedicatoria u homenaje al escritor, en Ana Diosdado nada es gratuito. La novela cuenta la historia de un amor imposible en medio de la Guerra de la Independencia de México, en la que destaca un personaje frío, violento y sin escrúpulos. Tanto *Cristal de Bohemia* (1994), como *Igual que aquel príncipe* (1994) tuvieron versiones cinematográficas: la

<sup>115</sup> En J.B. (1997), se habla de la serie *La juez*, y no *Yo, la juez*. De la misma manera, se habla en «Sección “Gente”» (1991) de la serie *Yo, el juez*.

<sup>116</sup> Sark (2011) y Díez Puertas (2012).

<sup>117</sup> Sin embargo, en Yebra (1991), se afirma que ya se había finalizado el rodaje.

<sup>118</sup> Sark (2011)

<sup>119</sup> Tal vez, la referencia periodística citada a propósito de la segunda parte de *Anillos de oro* esté relacionada con estos guiones de *Yo, la juez*. Las afirmaciones de la autora que citamos hacen que nos planteemos que, probablemente, Antena 3 tuviera la intención de transformarlos en la segunda parte de *Anillos de oro*, pues los temas de la abogacía y la judicatura están íntimamente relacionados, y al no poder casarlos abandonarían el proyecto. Esta idea es una simple hipótesis, pudo haber varias circunstancias que lo frenaran.

primera, en 1995, bajo la dirección de la propia Ana Diosdado<sup>120</sup>; y, la segunda, en 2005 por Carlos Gil, con el título *Las llaves de la independencia*. En una entrevista de este mismo año, publicada en *El País* el 31 de mayo, la autora confirma que está trabajando en los guiones de una serie para Antena 3 que llevaría por título *La antorcha*, que versaría sobre la historia de dos familias y cuya emisión se prevé para 1996. Sin embargo, no encontramos pruebas de que efectivamente se emitiera.

En 1997 se estrena *Decíamos ayer*, en el Teatro Victoria Eugenia de San Sebastián, una obra que, al igual que *Camino de plata* (1988), seguía la línea de *Anillos de oro* (1983) y recuerda a *Los comuneros* (1974), ya que muestra una crítica social que invita a plantearse cómo hemos evolucionado a lo largo de la historia.

El siguiente estreno, el 11 de febrero de 1999, es *La última aventura*, representada en el Teatro Romera de Murcia, dirigida por la propia autora e interpretada por Luis Merlo, Natalia Millán, Daniel Diosdado<sup>121</sup>, Alberto Delgado, Ana Casas y Juan Meseguer. En esta pieza, la autora, a través de unos personajes-trasunto de diversas obras literarias, invita a realizar un viaje, una aventura, en la que se presenta a «la persona en todas sus ricas y variadas dimensiones: en la individual, en la social, en la ética, en la cultural, etc.» (Gutiérrez Carbajo, 2007: 510). Ese viaje no es solo exterior, sino también, y, sobre todo, interior, psicológico, de tal manera que asistimos como espectadores a un vaivén de emociones, vivencias, pensamientos y opiniones con las que evolucionar al unísono que los personajes y nos reconocemos en ellos.

La obra que inaugura la producción del segundo milenio es *Antonio del Real: el cine, una pasión*, de 2003. Con ella Diosdado se estrena como biógrafa, pues en ella recoge la trayectoria del hombre que recuperó para el público de 2010 *Los ochenta son nuestros* (1988), y con el que, además, mantuvo una amistad, como bien lo demuestra no solo esta obra, sino también el hecho de que interpretara un papel en uno de sus dramas: *Retablo de Gabriel y María* (1971), ya mencionada más arriba. A esta publicación le sigue *Con las alas cortadas*, una versión de *Abril en París*, de John Godber, estrenada en 2004. Al año siguiente estrena *Harira*, una pieza corta al estilo de *La imagen del espejo* (1979), aunque en este caso sí se representó. Es la tercera obra circunstancial de Ana

---

<sup>120</sup> En este caso no hablamos de película, sino de adaptación de una representación teatral, concepto propuesto por Sánchez Noriega que hace referencia a la grabación de una representación teatral (2000: 75).

<sup>121</sup> Como hemos apuntado en varias ocasiones, representan las obras de Ana Diosdado, un elenco de actores cercanos a su entorno. Daniel Diosdado es su sobrino, hijo de su hermano Enrique; y Luis Merlo, de su marido Carlos Larrañaga y su primera esposa, la actriz María Luisa Merlo.

Diosdado, ya que es un homenaje a las víctimas del atentado del 11M. Fue estrenada en el Teatro Pavón de Madrid en 2005, aunque había sido leída en el X Ciclo de Lecturas Dramatizadas organizadas por la SGAE cuatro días antes de su representación.

En 2010 Diosdado vuelve a tentar el género de la biografía, esta vez con *Yo, Carlos Larrañaga*, el hombre que la acompañó durante 20 años, y, finalmente, en 2015 deja en cartel, tras su fallecimiento, su última obra *El cielo que me tienes prometido*, estrenada en Ávila en conmemoración del V Centenario del Nacimiento de Santa Teresa de Jesús. Estuvo dirigida por la propia autora y formó parte del XXXVIII Festival de Teatro Clásico de Almagro, celebrado en julio del mismo año. En la obra, Ana Diosdado aborda una visión más humana de Santa Teresa, tal y como ella misma afirmó —palabras que se recogen en el dossier de programación del Festival de Almagro:

A mí me atrae más para este fin la Teresa que enseña que Dios está también entre las cacerolas, la del día a día, la Humana en el sentido más llano de la palabra. A lo largo de su esforzada vida, de toda su lucha, conoció y trató a muchos e importantes personajes de la época, desde Francisco de Borja al mismo Rey Felipe II, que la respetó y admiró. Uno de esos personajes fue la tan controvertida y mitificada, para bien y para mal, princesa de Éboli. [...] El choque entre ambas en ese último día en que se vieron en esta vida tuvo que ser muy interesante. Esa apasionada escena es la que me gustaría mucho poner en pie sobre un escenario (Euroscena, 2015: 23).

Pero la producción de Ana Diosdado no acabó con *El cielo que me tienes prometido* (2015), sino con *Por el amor de un liberal*, una novela que dejó inconclusa. Esta novela narra los amores del presidente progresista Sagasta<sup>122</sup>, proyecto que inició Diosdado después de la lectura de un artículo publicado en *La opinión de Zamora*, que precisamente lleva el mismo título que pusiera a su obra. La autora del artículo, Marisol López, resume la leyenda que cuenta el rapto de Ángela Vidal Herrero por Práxedes Mateo Sagasta, además de diversas aportaciones de varios historiadores y biógrafos (cfr. López, 2009).

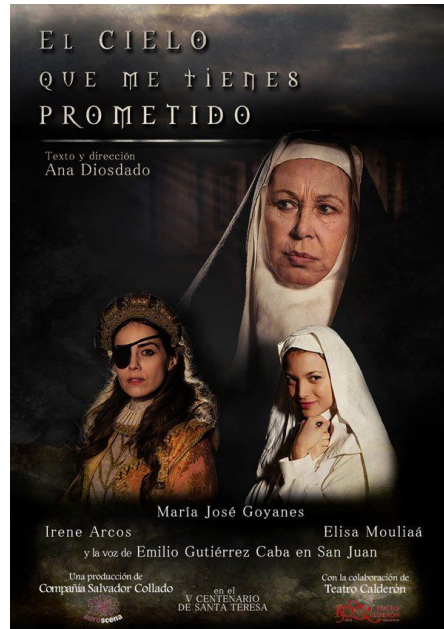


Ilustración 14. Cartel de *El cielo que me tienes prometido* (Extraído de la web del Teatro Campos Elíseos de Bilbao)

<sup>122</sup> Práxedes Mariano Mateo Sagasta y Escolar (1825-1903) fue el fundador del Partido Liberal en 1880, que, junto con el Partido Conservador, liderado por Cánovas del Castillo constituyó el sistema bipartidista característico del periodo de la Restauración Borbónica (1874-1931).



Como hemos podido comprobar a lo largo de este recorrido por su trayectoria, Ana Diosdado fue una autora que dedicó su vida a la literatura, pues no solo lo prueban las publicaciones y estrenos mencionados, sino las más de cincuenta obras registradas en la SGAE. Esta dedicación le fue reconocida en 1996 con la candidatura al sillón K de la RAE<sup>123</sup>; en 2001, con la presidencia de la SGAE; y en 2013, con el Premio Max de Honor a toda una vida profesional, además de otros nombramientos y honores por parte de universidades<sup>124</sup> y ayuntamientos<sup>125</sup>.



Ilustración 15. Ana Diosdado con el Premio Max de Honor concedido en 2013

<sup>123</sup> Finalmente fue ocupado por Ana María Matute.

<sup>124</sup> Fue investida Doctora Honoris Causa en la Universidad de Alcalá de Henares en 2014.

<sup>125</sup> El Ayuntamiento de Humanes de Madrid dio el nombre de la autora a su teatro municipal.

## CAPITULO 2

### LA ESTETICA DE ANA DIOSDADO

Desde el principio de mi dedicación al teatro me preocuparon las claves del lenguaje, las formas, la vía por la que se transmite el fondo de la pieza teatral (Diosdado, 1988: 94).

#### 1. El discurso

La intención de Ana Diosdado con su producción, desde todas sus facetas, es doble: 1) liberar la palabra de su encasillamiento literal, y 2) remover las conciencias del público, tanto lectores, como espectadores y televidentes. La palabra es el arma de todos los escritores, si bien en este caso se percibe de manera más categórica la conciencia tan clara que tiene la autora, siente una necesidad de comunicar y lo hace a través de su literatura en las más diversas manifestaciones creativas<sup>126</sup>. Para ello, no se entretiene en teorizar ni en idear novedosas fórmulas, ni en crear un nuevo movimiento o una nueva generación, ni siquiera pretende formar parte de ninguna de las existentes (cfr. Cabal, 2009). Ana Diosdado no pretende renovar la literatura, sino al espectador, un espectador que continúa en la misma butaca desde finales del siglo XIX. Lo que hace Ana Diosdado es simplemente aprovechar su conocimiento del teatro para crear, toma de cada una de las tendencias anteriores lo que necesita para organizar las claves que le sirven para comunicar lo deseado en cada obra.

La crítica define el teatro de Ana Diosdado como claro ejemplo de la pieza bien hecha, pero si analizamos detenidamente su producción, comprobaremos que esa denominación es relativa, tal y como apunta Zatlin:

Por su esmerada construcción y su éxito comercial, al teatro de Ana Diosdado se le ha puesto la etiqueta “de consumo”. Bien que no se trata de teatro vanguardista, la etiqueta no es justa si implica el uso repetido de determinada fórmula: pieza bien hecha de corte realista. [...] No solo la técnica, sino la temática del teatro de Diosdado en general dista mucho de las convenciones del teatro burgués. Bien que no se trata de un teatro comprometido en sentido rígido, al estilo de la llamada Generación Realista de los años sesenta, a Diosdado no le faltan preocupaciones sociales. Es algo irónico que en este supuesto “teatro de consumo” haya una crítica casi constante precisamente de la sociedad de consumo, la explotación capitalista o el materialismo (1995: 143).

---

<sup>126</sup> La poesía fue el único género que no cultivó la autora.

Y es que el teatro de Ana Diosdado, más que obra bien hecha es obra-fórmula (cfr. Tordera en Diosdado, 2007), puesto que «sigue las reglas del género, pero sin entender la sabiduría encerrada en la dramaturgia [...] de la obra bien hecha. Porque esta es más que su género correspondiente, en la medida en que enriquece el género demostrando sus virtualidades» (2007: 41).

Por lo tanto, aunque Ana Diosdado se nutriera de ese teatro realizado en España entre los años cuarenta y sesenta, y que ha propiciado, entre otros motivos, a que la crítica la haya encasillado como una autora que cultiva la pieza bien hecha. Si bien es cierta esa influencia, también lo es que va más allá, puesto que no se ha quedado en los parámetros característicos que mencionamos en el capítulo anterior, sobre todo los propuestos por Ruiz Ramón (1984).

La autora afirmó en diversas entrevistas que su acercamiento al teatro, después de su experiencia con la novela, fue muy casual, como un ensayo en el que intentó seguir las reglas del teatro clásico, pero no le salió así, y de ese ensayo surgió *Olvida los tambores* (1970). Las primeras innovaciones que introdujo Ana Diosdado, con respecto a sus influencias, fue la renovación en los diálogos y la naturaleza de los personajes, que ya no van a pertenecer siempre a la burguesía y va a introducir críticas directas en contra de los perfiles humanos que representan. Y es que la producción de Ana Diosdado, como hemos visto en el capítulo anterior, retrata la cambiante sociedad de su tiempo, sus problemáticas e inquietudes. En ese sentido, conviene recordar que a partir de los años sesenta la sociedad española comienza a experimentar un cambio en la estructura de clases motivado por diversas razones, entre ellas, la expansión de la enseñanza pública y la pérdida del control de la educación por parte de la Iglesia, la desaparición del proletariado rural y la composición de las clases medias. Este cambio de estructura no fue un fenómeno inédito en España, tal y como afirman Mainer y Santos (2000):



Ilustración 16.  
Ana Diosdado durante una entrevista  
(extraído del blog «Carta de ajuste»)

se habían puesto en marcha, y a buen ritmo, entre 1910 y 1930, pero la crisis económica primera y, sobre todo, la guerra civil paralizaron unos procesos que al ponerse de nuevo en marcha con mayor intensidad acabaron por transformar definitivamente la sociedad» (p. 30)

Otras innovaciones afectan a la escenografía, esos espacios sugerentes, casi vacíos y poco realistas que tanto caracterizan su producción. Y la innovación más importante, la comunicación. Lo que pretende Ana Diosdado es comunicarse con el espectador sobre unos asuntos que nos conciernen a todos, de tal manera que estos serán los valores que predominen sobre los espirituales característico de ese teatro realizado entre los años cuarenta y sesenta.

Efectivamente, como ya hemos mencionado de forma somera más arriba, la dramaturgia de Ana Diosdado se caracteriza, entre otros aspectos, por la profundidad de su discurso, cuya construcción hilvana una red de referencias y relaciones de diverso tipo para crear una obra plurisignificativa. Este hecho no implica que la comedia burguesa y el teatro de evasión sean los únicos cimientos de su estética. Como ya hemos apuntado, Ana Diosdado siempre estuvo ligada al teatro, como actriz, junto a sus padres, y como creadora. En la etapa aperturista de la España franquista la circulación de obras extranjeras era importante y Ana Diosdado también supo aprovechar estas influencias – adaptó siete obras de autores extranjeros–. Por lo tanto, la autora estuvo inmersa en una atmósfera teatral concreta, la predominante en el segundo franquismo, por lo que podemos detectar en su producción algunas características que recuerdan al teatro de Benavente:

[una] comedia equilibrada y bien escrita, levemente crítica y con la realidad coetánea del autor siempre presente [...] [con un] tono comedido y equilibrado, un diálogo conversacional, levemente poetizado, la presencia de una sociedad con sus problemas y sus conflictos y una construcción dramática de signo realista (García Lorenzo, 1975: 10-16).

O ciertos guiños al teatro histórico de Eduardo Marquina, como ocurre en *Los comuneros*: «dar al espectador esos acontecimientos y personajes porque tienen una directa relación con el hoy del dramaturgo, ya que las circunstancias se repiten y el conflicto resulta paralelo» (García Lorenzo, 1975: 29) –una tendencia común, como ya hemos dicho en los dramaturgos que cultivan el drama histórico desde el romanticismo–. En la misma obra percibimos también un juego de planos espacio-temporales que

recuerda a otras dramaturgias, como las de Alfonso Sastre, Fernando Arrabal o José Luis Alonso de Santos<sup>127</sup>.

Marcelo, el protagonista de *El okapi* (1972), es un personaje que, incapaz de vivir ‘en cautividad’, es una metáfora de ese animal que da nombre a la obra. Esta relación personaje-animal nos traslada al teatro de José Ruibal, pues nos encontramos ante un «hombre que, bajo el disfraz animal, se ve sometido por la máquina, triunfo de la muerte sobre la vida» (Ragué-Arias 1996: 61). El predominio de la palabra también recuerda a este autor, entre otros muchos, pues en diversas ocasiones los personajes no son más que soportes de la acción dramática, cuyo papel protagónico lo tiene la palabra (cfr. 1996: 61).

*Y de Cachemira, chales* (1976) es un guiño a la obra de Buero, pues, a través del personaje de Espe, recuerda a aquella concepción del dramaturgo sobre la ceguera:

la ceguera es una limitación del hombre, algo que se opone a su libre desarrollo. Representa, por ello, de modo muy claro, el fondo de cualquier problema dramático o trágico, que es siempre...el de la lucha del hombre, con sus limitaciones, por la libertad (Buero en Blanco Aguinaga et al., 1979: 213).

Una característica sobresaliente en la producción de Ana Diosdado es la importancia que adquieren las acotaciones. Rosa de Diego afirma que el teatro de Diosdado es un teatro para ser leído, y este hecho nos trae inmediatamente al recuerdo la obra de Francisco Nieva, en la que las acotaciones también tienen un valor importante. Francisco Peña Martín destaca, por ejemplo, la plasticidad en *Malditas sean Coronada y sus hijas* (1987), con las que, según el crítico, busca emocionar al espectador a través «de la imagen sublime y grandilocuente que supera la escueta frontalidad escénica» (1996: 31). Esta peculiaridad ya la practicaba Valle-Inclán, un autor que también supone una influencia indiscutible en la producción y estética de Ana Diosdado. Como ya hemos mencionado, la obra de Valle, en concreto *La sonata de estío* (1903) y *Luces de bohemia* (1920), son las bases creativas de *Igual que aquel príncipe* (1994) y *Cristal de bohemia* (1994), respectivamente.

Estas semejanzas e influencias que advertimos en la producción de Ana Diosdado no tienen por qué provenir exactamente de estas obras y autores. De hecho, Ana Diosdado afirmó en varias ocasiones que muchas de sus influencias estaban en su inconsciente y

<sup>127</sup> Como sucede en *El cuervo* (1956), de Sastre; *La primera comunión* (1961), de Arrabal; y *El álbum familiar* (1982), de Alonso de Santos (cfr. Fritz, 2008: 179).

actuaban en consecuencia según las necesidades de la obra<sup>128</sup>. Es decir, Ana Diosdado crece y crea su obra en una atmósfera teatral y cultural muy rica, que conforma ese polen de ideas del que habla Darío Villanueva, que es asimilado sin intención ni conciencia. Son estas las fórmulas recurrentes de las que habla la autora (cfr. Diego, 2007), ya mencionadas anteriormente, y que repite en su producción, actualizando los temas y/o problemas sobre los que quiere reflexionar en cada obra.

Si Ana Diosdado no pertenece a ninguna generación, como ella misma afirmó, si no crea un movimiento nuevo o una nueva estética, ¿cuál es su aportación al panorama teatral de su tiempo? La estética de Ana Diosdado no es un *collage* de estéticas de otros autores, sino el vehículo de lo que quiere transmitir, que es el contenido latente del lenguaje, algo que considera elemental en el teatro. Este contenido es el que no ha sabido apreciarse en su obra, y que es la clave que da sentido a su quehacer dramático:

Yo creo que una de las obsesiones en lo que yo he escrito es la reflexión sobre el fracaso del diálogo a la hora de resolver los conflictos entre los seres humanos. No basta con la voluntad de ponerse a dialogar, que rara vez existe. Pero no basta porque hay veces que no entiendes el idioma del otro. Me parece que ese es un tema sobre el que he dado vueltas y vueltas. Lo que pasa es que no se puede tratar así, en general, hay que reducirlo, o conducirlo a través de la anécdota. Y no siempre aciertas con la anécdota, que en el fondo es lo que menos importa, pero que normalmente es lo que gusta o no gusta... Tampoco creo que sea una decisión tan en frío, por lo menos en mí no lo es, no es 'voy a buscar una anécdota a través de la cual diga esto'. Van juntas las cosas en el momento de escribir. [...] Lo que quieres transmitir no es anécdota. [...] Hay un contenido latente, que es lo que quieres transmitir (Cabal, 2009: 94).

Efectivamente, la mayor preocupación de la autora son los problemas de la interacción humana, una cuestión que ella misma sufrió por su timidez, actitud que la llevó a la escritura, el único medio que encontró para expresarse. Este hecho, unido a la inviabilidad del diálogo en la sociedad –no vamos a decir de su tiempo o del nuestro porque la consideramos una problemática que lo trasciende–, despertó en Ana Diosdado la curiosidad por la palabra, por su polivalencia, los múltiples juegos que puede crear y los infinitos mundos que puede construir –o enmendar–. La escritura y la actividad litúrgica y ceremonial que es el teatro fue la vía que encontró para despertar a la sociedad de su letargo. Sus lecturas, las representaciones teatrales que compartió con sus padres y su madrina –Margarita Xirgu– y su habilidad creativa con el lenguaje constituyen los cimientos de su estética, como veremos más adelante. Así, establece un dialogismo

---

<sup>128</sup> A propósito de estas influencias en el proceso de comunicación, Ubersfeld afirma que: «se da en toda comunicación una parte de información involuntaria, inconsciente (que no deberíamos juzgar a la ligera como no-intencional), cuya recepción es posible o imposible por parte del interlocutor» (1989: 30).

progresivo con el espectador, que, en numerosas ocasiones, no ha sido comprendido ni valorado.

Los estudios e investigaciones sobre la producción de Ana Diosdado han versado tradicionalmente sobre el tratamiento de los temas y/o el mensaje implícito de cada obra, ligado generalmente a los problemas de la sociedad de su tiempo. Un ejemplo de ello es el trabajo de Martínez Robertson (1986), sobre la trampa, la claustrofobia y el estancamiento en las obras de Ana Diosdado y Antonio Gala, que, al tratarse de un estudio de 1986, recoge solo las obras estrenadas hasta el momento: *Olvida los tambores* (1970), *El okapi* (1972), *Usted también podrá disfrutar de ella* (1973), *Los comuneros* (1974) y *Y de Cachemira, chales* (1976). Otros estudios, como el de Cascajosa Virino, destacan la figura de Ana Diosdado por su labor televisiva entre los años setenta y ochenta, ya que «su dualidad como escritora y actriz tenía unas notables repercusiones sobre la representación de los personajes femeninos» (2003: 105) y el medio televisivo le permitía hacer llegar a un mayor número de espectadores –formados bajo convenciones muy tradicionales– estas repercusiones y la importancia de la comunicación y el diálogo. No podemos dejar de lado la perspectiva de género a la hora de estudiar la dramaturgia de Ana Diosdado porque, al igual que ocurre con la inmensa mayoría de las escritoras, su obra plasma su condición y, sobre todo, el hecho de ser silenciadas o poco consideradas. En lo que no hay que caer es en el error de estudiar su producción solo desde esta perspectiva, ya que se estaría descuidando la riqueza de su obra. Efectivamente, y como bien apuntamos en el capítulo dedicado a la producción, la trayectoria de Ana Diosdado, y de otras escritoras coetáneas, ha propiciado una amplia nómina de trabajos desde la óptica de género –entendiendo el término desde diversos horizontes y no solo desde la concepción literal– como, por ejemplo, *Escritoras españolas (1939-1975): poesía, novela y teatro*, de Raquel Arias Careaga; *Mujeres novelistas y novelas de mujeres en la posguerra española (1940-1965): Catálogo bio-bibliográfico*, de Raquel Conde Peñalosa; *Dramaturgas españolas de hoy: una introducción*, de Patricia O'Connor; o *Autoras en la historia del teatro español: Siglo XX (1975-2000)*, coordinado por Juan Antonio Hormigón. También se han tratado aspectos concretos de su obra en trabajos de menor extensión como «Dramatología del tiempo y dramaturgias femeninas (Diosdado, Ortiz, Pedrero, Reina, Resino)», de José Luis García Barrientos; «Modelos culturales en la dramaturgia femenina española contemporánea», de Carolina Henríquez-Sanguinetti; «Dramaturgas españolas contemporáneas», de Eduardo Pérez Rasilla, entre muchos otros.

Los estudios específicos sobre la autora y su obra han sido recogidos, mayormente, en publicaciones periódicas, y no suelen abordar cuestiones concretas de su poética, sino aspectos generales de su modo de crear o el tratamiento de algún tema muy determinado, como «"Le propongo un juego": la performatividad del género y las relaciones matrimoniales en *Trescientos veintiuno, trescientos veintidós* de Ana Diosdado», de Vera Coleman; «Tiempo y espacio en *Los ochenta son nuestros*, de Ana Diosdado», de María del Mar Rebollo Calzada; «*Camino de plata*, espectáculo de un solo público», de Belén Gopegui; «*Los comuneros*, de Ana Diosdado: pieza onírica y drama histórico», de Herbert Fritz; «La dialéctica del reconocimiento en *Usted también podrá disfrutar de ella*, de Ana Diosdado», de Carmen Ferrero; o los estudios preliminares de *Ana Diosdado. Teatro escogido*, editado por César Oliva. El medio que más información recoge sobre la producción de Ana Diosdado es la prensa, los diarios *ABC*, *La Vanguardia*, *La Hoja Oficial del Lunes* o *El País* conservan en sus hemerotecas noticias, críticas y entrevistas sobre los estrenos de la autora. Por lo tanto, la poética de Ana Diosdado no ha sido, hasta la fecha, objeto de estudio de la crítica y no existe una obra que recoja el proceso de construcción que ejecuta en su teatro. Por ello, analizamos una parte de su producción a través del método dramatólogico de José Luis García Barrientos (2001 y 2017) y algunos conceptos y consideraciones establecidas por María del Carmen Bobes Naves para proponer una teoría sobre su quehacer dramático. La mayor preocupación de la autora, como ya hemos apuntado, era la interacción humana, por ello nuestra propuesta se reduce a cinco claves discursivas que enumeramos, definimos y ejemplificamos a continuación, y que responden a esas fórmulas recurrentes a las que se refería la autora hablando de su producción.

## **2. Las claves del discurso de Ana Diosdado.**

### ***2.1. Clave primera. Los cimientos del drama. La estructura textual y la progresión de la acción.***

Esta primera clave incluye el estudio del paratexto, las acotaciones y el diálogo, elementos característicos de la estructura del drama, tanto desde el punto de vista textual como de la acción. En la producción teatral de Ana Diosdado encontramos una reflexión o un tratamiento especial de diversas temáticas, pero siempre hay una base sobre la que construye la acción y dispone las categorías dramáticas. Esta temática base es pertinente



y contemporánea al espectador de cada estreno y a través de ella va a encubrir una serie de sentidos alegórico-simbólicos que dan a la obra una profundidad significativa. Otra peculiaridad del tratamiento de los temas por Ana Diosdado es que están ligados a una referencia transtextual, histórica o cultural, o a una imagen. En este sentido es de vital importancia tener en cuenta la significación de los títulos, el paratexto, pues entre este y la anécdota se establece también una relación. Por ejemplo, *Olvida los tambores* (1970) es metáfora de una clara reflexión y es que el ciudadano no debe inclinarse hacia el fanatismo, con independencia de la corriente que sea. Por su parte, *El okapi* (1972) es un animal que no puede vivir en cautividad, y en este sentido se establece una relación con el personaje que representa los mismos valores, con el objetivo de provocar una reflexión sobre la libertad, en esos últimos momentos del régimen. En *Usted también podrá disfrutar de ella* (1973), utiliza un supuesto eslogan publicitario de un perfume para establecer una conexión entre la temática del consumismo y la visión de la mujer como objeto en la sociedad patriarcal. *Si hubiese buen señor* es un verso del *Cantar de Mío Cid* que utiliza la autora como pretexto para reflexionar, en una obra de corte histórico, sobre el autoritarismo. Y así, sucesivamente, se van vislumbrando estas relaciones en toda su producción.

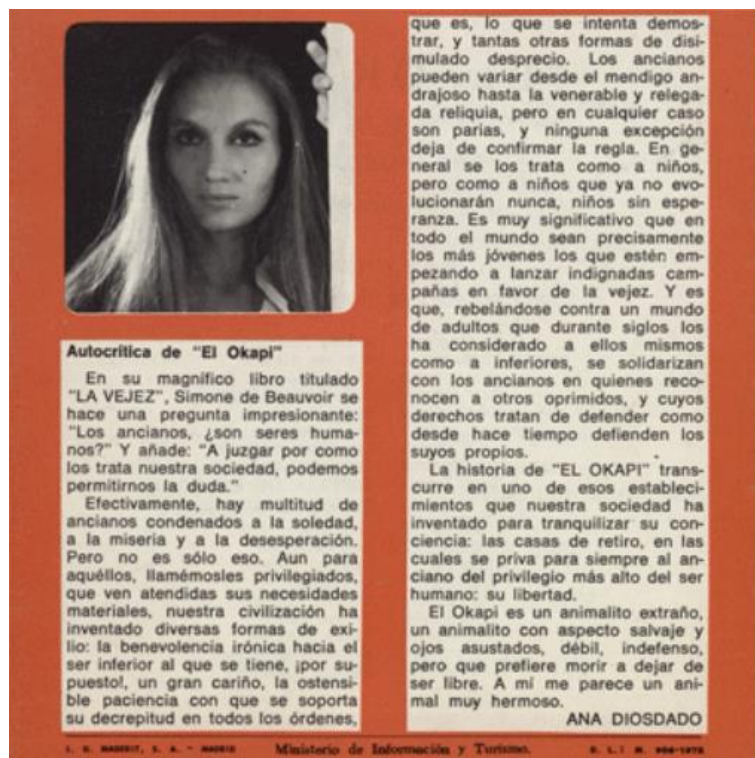


Ilustración 17. Autocrítica a *El Okapi* (extraído del programa de mano alojado en el CDT)

Otra parte importante del discurso dramático son las acotaciones y su gran precisión, con las que se indican, como sabemos, el comienzo y el final de las escenas; se exponen los rasgos del lenguaje no verbal, el perfil psicológico y físico de los personajes, se detalla la disposición de la escenografía, etc.

Según Bobes Naves, la polivalencia de los signos se produce combinando unos determinados con el literario. De este modo, Ana Diosdado aúna en las acotaciones, de unas obras más que otras, cuatro aspectos fundamentales: la pragmática, la semiótica, la kinésica y la literariedad sintagmática. No obstante, va a ser esta última la que produzca esta polivalencia. En la obra en que mejor se observa es *Y de Cachemira, chales* (1976), como podemos comprobar si contrastamos la acotación inicial, que presenta a Dani, y la que describe a Biel cuando entra en escena:

[...] Por el hueco interior de la escalera **mecánica –inmóvil–** aparece un hombre que se detiene, **temeroso**, al llegar al último peldaño. Se alumbra con una **linterna** que le confiere un cierto aire **fantasmagórico**. Recorre el lugar con el haz de **luz**. Tiene unos treinta años. En algún tiempo debió ser **atractivo**. Ahora está terriblemente **delgado y macilento**. Tiene toda la actitud de un **animal acorralado**, y muestra un aspecto de total **desaliño**.

[...] aparece otro joven, de **cabello y barba descuidados**, y vestido de manera arbitraria, pero cuyo **desaliño** es más **voluntario**, más debido a la **comodidad** que al **abandono**. Lleva una **ametraladora** fuertemente apretada contra sí, con la que le **amenaza**. En su expresión hay una **ferocidad** que podría ser también un **terror** tan profundo como el de DANI. (Diosdado 1976: 9-10) [El subrayado es nuestro].

También podemos encontrar esta polivalencia en la información que aportan las que hacen referencia al espacio. En este sentido, las acotaciones de la producción de Ana Diosdado oscilan entre lo dramático y lo escénico, pues en algunas obras marca más su faceta de directora, como veremos más adelante en el análisis de *El cielo que me tienes prometido* (2015).

En cuanto al diálogo, Bobes Naves lo define como «discurso directo en el que intervienen cara a cara varios sujetos, con intercambio de turnos, que tratan un tema único para todos» (1992: 33). Por tanto, dado su carácter social, su fragmentación y su progresión semántica, deben cumplirse una serie de normas para que exista un verdadero diálogo. Estas normas son, por un lado, las sociales –entre las que se encuentran el rechazo de relaciones jerarquizadas, el respeto de los turnos y el principio de cooperación– y, por otro, las semánticas –o «las condiciones externas y formales necesarias para iniciar, proseguir y terminar el intercambio verbal» (1992: 60)–. Todo autor puede jugar con estas normas para crear una serie de efectos. El texto literario

permite romper las expectativas que un uso anterior haya podido provocar porque tiene la característica de poder llenarse de un sentido propio. Ana Diosdado aprovecha esta capacidad del discurso literario transgrediendo las normas del diálogo por dos motivos principales: 1) romper las expectativas del espectador, y 2) crear un discurso transtextual, como ya hemos apuntado más arriba. Una de las obras que mejor muestra esta transgresión de las normas, sobre todo la del principio de cooperación, es *La última aventura* (1999), como bien lo ilustran los siguientes fragmentos en los que, además, se combina esta ruptura del principio de cooperación con el humor:

SISI.- (*Poniéndose en guardia.*) ¿Qué creías?

MAXI.- Nos é... No sé qué iba a decir. Encantado.

SISI.- ¿«Creía que...encantado»? Qué fórmula tan original. ¿Qué significa?

MAXI.- Que me alegro de conocerte. Yo soy Maxi.

SISI.- (*Igual de borde.*) ¿De veras? Yo, en cambio soy «mini», pero me va muy bien así. ¿Qué creías, si se puede saber? (Diosdado, 2007: 530).

FLIP.- Mujer, ¿cómo te iban a mentir en una cosa así? Y con lo angustiada que estás, menos.

SISI.- ¿Por qué no? ¡Sigo siendo la lagarta divorciada y zorra que les arrebató del hogar al único varón que les quedaba!

FLIP.- No te armes líos con el zoológico, y no seas tan mal pensada. (2007: 546).

Finalmente, todas las obras dramáticas de la autora están organizadas en una estructura dramática de dos actos y es frecuente que cada uno de ellos presente una función: el primero introduce a los personajes, la situación inicial y el inicio del conflicto —así como cuestiones de diversa índole más propias del plano diegético que del dramático, pero interesantes en la medida en que introduce un gran número de referencias, que suman significaciones a las categorías dramáticas—; y el segundo, de ritmo mucho más acelerado, evidencia los cambios de caracterización de uno o varios personajes y precipita la acción hasta un desenlace, normalmente abierto —en función de la distancia temporal que defina el tipo de drama. Es decir, que, aunque la organización dramática está más cercana a la división en dos partes, la autora prefiere la clásica en actos.

## **2.2. *Clave segunda. Los personajes.***

### **2.2.1. *El protagonismo colectivo y el intruso.***

Los personajes en Ana Diosdado encarnan los modos de vida del hombre contemporáneo. Los nexos que se establecen suponen una reflexión sobre las relaciones humanas, por tanto, cada uno de ellos, en su individualidad, presenta una función única,

necesaria y no jerarquizada. Por estos motivos, podemos hablar de un protagonismo colectivo en la producción de Ana Diosdado. Además, este tratamiento de los personaje tiene una justificación sociológica, pues tal y como afirman Mainer y Santos (2000), a mediados de los años setenta, con la muerte dictador, se produce la llamada “estética de la solidaridad”, es decir, el gusto por el grupo humano como motivo, cuya base reside en una metáfora implícita «había muerto el padre cruel y la deseada orfandad obligaba a la generación de los hijos a afirmar sus lazos de hermandad y a repasar juntos el largo camino de engaño y represión que, juntos también, habían padecido» (p. 103).

Otro aspecto constante sobre los personajes es que en ese colectivo se integra un nuevo personaje, que proviene de un mundo distinto al del universo de la obra y de los personajes que la abren, es el intruso, quien tiene la función de dinamizar la acción y producir un cambio de caracterización en los demás personajes. Este intruso, también es conocido como el viajero, puesto que, tal y como afirman Amo y Castro (2006), el motivo del viaje siempre ha estado muy presente en la literatura en general y en el teatro en particular como trasunto de problemáticas de identidad o temas existenciales: «el imaginario del viaje genera una representación del mundo en particular según la cosmovisión de cada período histórico» (p. 19). En este sentido, propone cuatro perspectivas o variables de acuerdo con el tratamiento del viaje: memoria, huida, naufragios y evasión. En el caso de *Y de Cachemira, chales* (1976), nos encontraríamos con personaje viajero, Dani, que huye de una sociedad inexistente en busca de un futuro mejor.

DANI.– Biel, métete una cosa en la cabeza: ¡Ni Espe es una niña, ni Juan es un pobre viejo, ni yo soy un pobre enfermo, ni tú eres un pobre idiota! Cada uno de nosotros es una criatura nueva. Ya no hay un mundo que nos explique y nos respalde. Los hombres como Juan lo destruyeron, acabaron con él. Ahora lo tendremos que fabricar de nuevo<sup>129</sup>...o al menos, intentarlo, y para eso, somos todos iguales ¡Por eso no quiere salir! Porque aquí se siente poderoso y fuerte. Esto ya no es más que un espejismo, pero es un espejismo de *su* mundo, del mundo que... (Diosdado 1976: 91).

Este personaje, además, provoca un destino distinto para los demás, pues, aunque conformen un protagonismo colectivo, unos terminarán mejor o peor parados que otros, precisamente por ser trasunto de la vida misma, de las relaciones humanas, del hombre contemporáneo y sus inestabilidades emocionales. Del mismo modo ocurre con Nacho en *Olvida los tambores* (1970), con Marcelo en *El okapi* (1972), con Fanny en *Usted*

---

<sup>129</sup> Trasunto de la Nueva Jerusalén (Ap. 21-21) y de la España democrática.

*también podrá disfrutar de ella* (1973), con Dani en *Y de Cachemira, chales* (1976), con Grau en *Cuplé* (1986); etc.



Ilustración 18. María José Goyanes en el papel de Fanny en *Usted también podrá disfrutar de ella* (1973)

En cuanto a la caracterización de este colectivo inicial y del intruso, es frecuente encontrar más información sobre los primeros que sobre el segundo, pues mientras que el colectivo está medianamente definido en las acotaciones, el intruso se caracteriza *per se* a lo largo del drama. Esto conlleva que los cambios de caracterización del colectivo se muestren también *per se*, convirtiéndose las acotaciones dramáticas, en ciertos momentos del drama, en escénicas. En cuanto a la caracterización del personaje por el discurso, Oliva Bernal (2004) afirma que:

La frecuencia de determinadas estructuras (como preguntas, monólogos, exclamaciones, órdenes, etc.), el uso de formas activas o pasivas, así como la utilización de determinado vocabulario o construcciones, formas dialectales, expresiones ideológicas, repeticiones, etc. dan una gran cantidad de pistas al receptor, de forma implícita, a la hora de conocer al personaje. Del mismo modo, la interacción entre los discursos de distintos personajes [...] o incluso la sucesión de sus propios discursos revelan al personaje (p. 163).

Los orígenes de ese intruso, información perteneciente al plano diegético, los relata el propio personaje (homodiégesis) en la escena que marca los últimos momentos del conflicto y los primeros del desenlace. Esta información puede desvelarse a través de

varios recursos, bien por boca del personaje<sup>130</sup>, bien a través de la escritura, como ocurre, por ejemplo, en *Y de Cachemira, chales* (1976):

BIEL.– ¿Quién es Dani, Espe?... Aquí no hay nadie que se llame Dani. (*Al oírle, sin deshacer su abrazo, ríe como si aquello fuera una broma.*) Dani murió, Espe... Tenía seis años y murió en el primer bombardeo. (*Súbitamente pálido, DANI se desliga suavemente de ESPE, que trata de retenerlo, sin entender.*)

...¿Quieres que te cuente esa historia? La he leído hace poco ¿Os quejábais de que no teníamos libros?... Pues yo encontré algo interesante que leer dentro de una caja registradora. (*DANI inmóvil, cierra los ojos.*)

DANI.– (*Angustiado, en voz muy baja*) No.

BIEL.– Lo que no sé es para quién pueden estarlo escribiendo... a escondidas, guardándolo con tanto cuidado... Para nosotros no debe ser, porque estamos muertos. Es cuestión de días, quizá sólo de horas. Escombros entre los escombros... Entonces, ¿para quién? (*ESPE confusa, erbullida buscando a DANI.*) (Diosdado, 1976: 61-62).

### 2.2.2. La onomástica.

Otro aspecto importante de los personajes de Ana Diosdado es su onomástica. Aunque este recurso no es sistemático en todas sus obras, sí adquieren un sentido muy profundo en las que aparece, como *El okapi* (1972), *Y de Cachemira, chales* (1976), *Cristal de bohemia* (1994), *Decíamos ayer* (1997) y, por supuesto, *El cielo que me tienes prometido* (2015).

Tomemos el ejemplo de *El okapi* (1972) para ilustrar qué tipo de relaciones establece Ana Diosdado entre los nombres de ciertos personajes, su caracterización y su significación en la obra. Conforman el reparto de esta comedia dramática diecisiete personajes, pero solo nueve de ellos constituyen el protagonismo colectivo –el resto son personajes circunstanciales–. Estos nueve personajes patentes son Doña. Engracia, Doña. Luisa, D. Cosme, D. Andrés, D. Antonio, Marcelo, Teresa, Elena y el doctor Beltrán. De estos nueve nombres, siete pueden relacionarse con personalidades de la religión católica, pero antes de comenzar a establecer estas relaciones, comentaremos los vínculos entre ellos en el universo de la obra.

Doña Engracia y don Andrés son un matrimonio que vive en el convento, hospital o colegio en el que acontece la acción principal (cfr. Diosdado, 1972: 7) junto a doña Luisa, viuda e hipocondríaca; don Cosme, un funcionario jubilado; don Antonio, un personaje muy docto, como bien lo demuestran su dicción, su acervo cultural y su carácter investigador; Teresa, una mujer triste y resignada que recupera las ganas de vivir cuando

<sup>130</sup> Pero cuando ocurre esto, siempre es porque hay manuscritos de por medio que obligan al personaje a relatar su historia, como ocurre en *Usted también podrá disfrutar de ella* (1973) o, como veremos más adelante, en *Decíamos ayer* (1997) o *La última aventura* (1999).

conoce a Marcelo, un amante de la libertad y trasunto del título de la obra; Elena, la enfermera; y Manuel Beltrán, el médico.

Efectivamente, en función de esta onomástica, de los datos que arroja la caracterización de cada uno de los personajes y los apuntes de las acotaciones podemos pensar en las santas Engracia, Luisa de Marillac y Teresa de Jesús, o de Calcuta; y en los santos Andrés apóstol, Antonio, Cosme y Manuel, si bien es cierto que unas relaciones están más claras que otras.

Así, tenemos a doña Luisa, de la que ya hemos dicho que es viuda, en este sentido conecta con Santa Luisa de Marillac, pues es patrona de las viudas, de los huérfanos y de las obras sociales. Fue fundadora de las Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl, hecho que se relaciona, además, con el espacio en que acontece el drama. En cuanto a doña Luisa también es interesante que su marido fuera un torero apellidado Márquez –debe tratarse de Pascual Márquez– muerto en 1941 por una cornada en el tórax, doña Luisa siente mucho dolor en un costado y su lamento al doctor es continuo en la obra.

Otra de las relaciones claras es la de Andrés y el apóstol. La iconografía de San Andrés presenta dos atributos: un evangelario o manuscrito y la cruz en que fue martirizado. Don Andrés deja escrito un papel para Marcelo antes de su muerte, y este elemento puede vincularse con ese manuscrito de su iconografía. Además, su nombre significa, según la etimología, ‘hombre fuerte, viril, valiente y ganador’ (Monlau, 1856: 193), y en este sentido podemos ver a un Andrés en constante estado de competición intelectual con don Antonio, para constatarlo se transcribe el siguiente pasaje:

D. ANTONIO. (*Cada vez más alto.*)- ¡Porque las mías son absolutamente de última hornada! ¡Porque yo, señor mío, acabo de escuchar clandestinamente, tras la puerta del director de este centro, una importante conversación, en la que se hablaba del porvenir de nuestro amigo, y he venido...!  
D. ANDRÉS. (*Interrumpiéndole a grito limpio.*)- ¿Escuchar detrás de una puerta, vaya una cosa! ¡Yo he robado del despacho del doctor Beltrán unos papeles muy importantes relativos a don Marcelo, aquí presente! (*Golpeándose enérgicamente el pecho.*) ¡Y los llevo aquí! ¡Aquí, para que usted lo sepa! (Diosdado, 1972: 43).

Confrontación en la que vuelve a aparecer ese motivo de los papeles, y que no debe ser gratuito.

Del mismo modo ocurre con don Antonio, que también establece, desde el punto de vista de la etimología y de la iconografía, una relación con San Antonio de Padua. Desde el primer punto de vista, Antonio significa ‘valiente’ o ‘aquel que se enfrenta a sus

adversarios'. Efectivamente, es clara esa especie de competición que tiene con don Andrés. Este santo, además, fue doctor de la iglesia y en su iconografía presenta diversos atributos: lirios, una vara de azucenas, un niño Jesús, una custodia y/o un libro. El personaje fue profesor de enseñanzas medias, es en cierto modo pedante y presenta una dicción y un perfil investigador destacable a lo largo de la obra, sobre todo en esos enfrentamientos intelectuales con don Andrés y en la carta que escribe al periódico sobre la residencia en que se encuentran. También existen varios momentos en que aparece el personaje con libros, imágenes que traen a la memoria esa iconografía del santo:

*Aparece D. ANTONIO con dos o tres libros de diferentes tamaños, triunfante, feliz.)*

D. ANTONIO.- ¿Dónde está este hombre (*Viendo a D. ANTONIO*) ¡Ah, mírale! Escuche, hombre de Dios, escuche, que me ha estado usted dando la murga por no saber ni una palabra de ortografía. ¡Okapi es con ka! ¡Con ka, señor mío, y usted lo buscaba escrito con ce! (*Acercándole uno de los libros, abierto.*) Lea. Lea: “Okapi: Mamífero artiodáctilo de la familia de los jiráfidos, de pelaje pardo rojizo y extremidades cebradas. Fue descubierto en 1900 en las selvas del Congo y es imposible apresarlos vivos porque no soportan la cautividad. (*Cambiando de libro.*) ¡Otro! Mire aquí: “Okapi: Animal...” (1972: 39).

Otra de las relaciones más claras sobre esta cuestión es la del médico y Jesucristo. El doctor se llama Manuel, nombre que proviene del bíblico Emmanuel y que significa ‘Dios con nosotros’ (Mt. 1: 23). Con este nombre designó Isaías al Mesías: «El Señor mismo os dará por eso la señal: He aquí que la virgen grávida da a luz, y le llama Emmanuel» (Is. 7: 14).

También se justifica la relación existente entre la profesión y la consideración de sanador de Jesucristo, tal y como lo ilustran diversas citas de *La Biblia* como: «Les dijo: “Si escuchas a Yavé, tu Dios; si obras lo que es recto a sus ojos; si das oído a sus mandatos y guardas todas sus leyes, no traeré sobre ti ninguna de las plagas con que he afligido a Egipto, porque yo soy Yavé, tu sanador» (Ex. 15: 26); o «Él sana a los de quebrantado corazón y venda sus heridas» (Sal. 147: 3). En esta última cita vemos reflejada la actitud y los principios de Manuel Beltrán:

SEÑORA.- Aquí, de lo que se trata, es de convencer a mi padre de que firme esa cesión. Usted, que es un profesional...

DOCTOR BELTRÁN.- Yo soy médico, señora, no pertenezco a la Gestapo.

*(ELENA, que se volvía ya a sus ocupaciones, se detiene aterrada al oír la frase del doctor.)*

SEÑORA. (*Ofendidísima.*)- ¿Cómo dice?

DOCTOR BELTRÁN.- Digo que aquí de lo que se trata es de atender a su padre, de cuidarlo no de quitarle la oportunidad de seguir sintiéndose un ser humano.

SEÑORA. (*Fría.*)- Le advierto que la que paga las mensualidades soy yo.

DOCTOR BELTRÁN. (*Harto.*)- Sí, señora. Y yo le advierto que las va a tener que seguir pagando mucho tiempo, porque pienso mantener a su padre vivo, a pesar de usted, todo el tiempo que pueda. Buenas tardes (1972: 30).



Como vemos en esta cita, los ancianos han sido despreciados por sus familias, son personajes ‘de quebrantado corazón’ a los que el doctor Beltrán ‘venda las heridas’.

Este recurso también se encuentra en *Los ochenta son nuestros* (1988), en la que los personajes de Rafa, Juan Gabriel y Miguel se identifican con los tres arcángeles que reconoce la Iglesia Católica y que se recoge la Biblia, Rafael, Gabriel y Miguel. También pueden establecerse relaciones entre los personajes de José y Mari Ángeles con San José y Santa María.



Ilustración 19. Escena de *Los ochenta son nuestros* (1988) (extraído del CDT)

De este modo, crea Ana Diosdado, sobre todo en las obras mencionadas, esta red de relaciones entre la onomástica de los personajes y las referencias bíblicas, cargando al *dramatis personae* con una serie de signos literarios que los hacen adquirir un sentido profundo.

### **2.3. Clave tercera. El tiempo: usos de los nexos temporales.**

El tiempo dramático en las obras de Ana Diosdado suele ser de orden crónológico. Según el grado de representación, es habitual que el tiempo patente sea contemporáneo al espectador del momento del estreno –exceptuando, claro está, el teatro de corte histórico como *Los comuneros* (1974) o *El cielo que me tienes prometido* (2015)–, pero sobre este tiempo patente son recurrentes en Ana Diosdado una serie de juegos temporales que dan progresión o dinamismo a la acción. Tanto en su teatro, como en sus series de televisión, encontramos recursos de transición entre una escena y otra, que pueden o no, suceder en otro espacio-tiempo.

Tres son los juegos más habituales en su producción: la superposición, la simultaneidad y la elipsis. La primera se define como la sucesión de escenas ocurridas en distintos marcos temporales –como ocurre, por ejemplo, en *Usted también podrá disfrutar de ella* (1973) y en *Los ochenta son nuestros* (1988)–; la simultaneidad, como combinación de escenas ocurridas en el mismo marco temporal –como veremos más adelante en el análisis de *Trescientos veintiuno, trescientos veintidós* (1991)–; y la elipsis se define como la omisión de acontecimientos ocurridos en un periodo de tiempo, y muestra sus efectos a lo largo de la obra –como sucede, por ejemplo, en *Y de Cachemira, chales* (1976), en *Cuplé* (1986) o en *La última aventura* (1999).

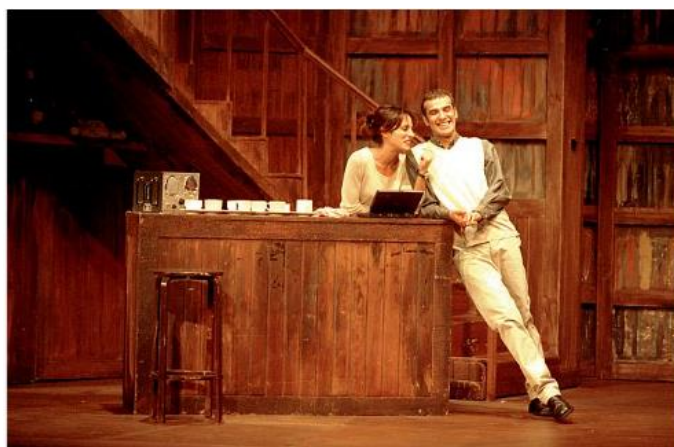


Ilustración 20. Escena de *La última aventura* (1999) (extraído del CDT)

Para analizar estos juegos, el método dramatólogo propone cuatro nexos, que efectivamente marcan las alteraciones del orden temporal, a saber, la elipsis, la pausa, el resumen y la suspensión. No debemos olvidar la estrecha relación existente entre tiempo y espacio, como también advierte el método de García Barrientos:

Las posibilidades de [...] disponer un drama en el espacio cobran “valor” sobre todo al entrar en relación con otros componentes dramáticos con los que se presentan efectivamente integradas [...]. Baste pensar en la combinación más evidente, la de espacio y tiempo» (García Barrientos, 2001: 132).

Ana Diosdado utiliza varios elementos y recursos para marcar las secuencias temporales. Particularmente interesante es el procedimiento que maneja en *Los comuneros* (1974). La obra está montada sobre una fusión de planos temporales y espaciales diversos para tratar de mostrar una valoración ética sobre la libertad – expresada en la rebeldía de los comuneros, que toman el destino en sus propias manos– a través de la incertidumbre, el arrepentimiento y la impulsividad –expresadas, por su

parte, en las decisiones del rey, las reflexiones del Hombre y las acciones del Muchacho, respectivamente— manifestadas a lo largo del drama. Efectivamente, Ana Diosdado pretendía mostrar unos valores significativos en la época del drama y ofrecer una reinterpretación, relectura y actualización del Levantamiento de las Comunidades de Castilla (1520-1522). Ya mencionamos más arriba el uso que se da desde el romanticismo al drama histórico, pero en este caso concreto es llamativo, entre otras cosas, el uso de un elemento importante en esta obra marcada por el desorden temporal: el reloj.

La obra representa, como ya hemos apuntado, la Guerra de las Comunidades de Castilla, pero de un modo especial. El drama comienza con la muerte de los generales Padilla, Bravo y Maldonado, que el rey Carlos I revive a modo de recuerdo o sueño. El rey está desdoblado en dos personajes, el Muchacho y el Hombre, mediante los que se crea esta fusión de marcos espacio-temporales que mencionábamos. Como bien es sabido, el rey Carlos I era muy aficionado a los relojes, va a ser este el elemento que se ponga de manifiesto en dos momentos importantes del drama: el inicio y a mediados del segundo acto, cuando el Muchacho se reconoce en el Hombre y se precipita la acción.

HOMBRE.- (*Encogiéndose de hombros.*) Todos esos relojes que tanto te impresionan, todas esas maravillosas máquinas que te gusta coleccionar, dicen que nunca te encontraste con Juan de Padilla.

MUCHACHO.- ¿Acaso eres tú el tiempo?

HOMBRE.- (*Le mira sorprendido un momento, después sonríe.*) Ante tus ojos de muchacho puede ser su imagen... ¡El tiempo! El tiempo no existe, Carlos.

MUCHACHO.- Pues, entonces, ¿quién eres?

HOMBRE.- Hace ya mucho que lo sabes. Hace ya mucho que lo adivinaste.

MUCHACHO.- (*Contemplándole asombrado.*)... No puede ser.

HOMBRE.- (*Con una sonrisa triste.*) No te gusta, ¿verdad?... Lo comprendo.

MUCHACHO.- Pero, ¿para qué?

HOMBRE.- (*Encogiéndose de hombros.*) No sé... Quizá porque tú miras hacia adelante sin saber qué hacer, y yo miro hacia atrás y siento lástima y vergüenza. Quizá para que en este momento en que has gritado «¡Espera!» yo te diga una cosa que he pensado y que no me he atrevido a decirle a nadie.

MUCHACHO.- ¿Cuál?

HOMBRE.- Escúchala bien y no la olvides: mira que soy yo quien te la dice: la raza de Caín es una raza maldita, pero alguien, algún día, puede borrar la marca de muerte que la mancha. Alguien debe empezar (Diosdado, 2007: 195-196).

Las diversas secuencias temporales están marcadas por un nexo muy concreto, el discurso de los personajes, y en alguna otra ocasión por efectos sonoros (cfr. Diosdado, 2007: 179). Por ejemplo, veamos el uso del discurso como nexo de una superposición y una elipsis temporales. Debemos tener en cuenta que las conversaciones Muchacho-Hombre constituyen un marco espacio-temporal y la intervención del resto de personajes entre ellos o con cada uno de estos dobles del rey Carlos I, otro.

HOMBRE.- (*Igual que antes.*) Pues..., bien mirado y considerado, creo que todo cuanto pidieron y cuanto hicieron fue malo. Y aunque todo hubiese sido santo y bueno, fue tan mala la forma en que se intentó, que hizo toda la causa injusta, y así merece el fin que hubo. (*Encogiéndose de hombros, como resumiendo con cierto fatalismo.*) Perdieron, ¿no? Luego, erraron.

MUCHACHO.- (*Casi como para sí mismo. Entre asombrado y escandalizado.*) Entonces, ¿es sólo perder o ganar lo que importa?

PADILLA.- ¿Lo que importa es que el pueblo está con nosotros!

(*Estamos en casa de DON JUAN DE PADILLA, en Toledo. [...] En contraposición a la escena primera, PADILLA aparece ahora lleno de entusiasmo y de vida. La frase «¡Lo que importa es que el pueblo está con nosotros!» la dice en voz alta, alegre, lleno de optimismo. Adivinamos que es respuesta a otros caballeros [...]*) (Diosdado, 2007: 139).

*Los comuneros* es, sin duda, la mejor obra que muestra los juegos temporales que practica la autora, puesto que aparecen tanto la superposición, como la simultaneidad, como la elipsis –es importante destacar que el hecho que facilita estos juegos o fusiones de planos es el desdoblamiento del personaje del rey Carlos I–. Sin embargo, a pesar de estos juegos con el espacio-tiempo y de la calidad de la dirección y la escenografía, la obra no fue tan bien acogida por el público y la crítica, como bien demuestra la prensa del momento (cfr. Marqueríe, 1974: 31). De hecho, Ana Diosdado no volvería a atreverse con el drama histórico hasta el año 2015, en que estrena su última obra, *El cielo que me tienes prometido* (2015).

Algo muy distinto ocurrió con *Los ochenta son nuestros* (1988), otra de las obras que presenta unos juegos temporales destacables. El drama fue un auténtico éxito, motivo por el que ha tenido varias reposiciones, incluso ya en los años noventa y en el nuevo milenio. La obra presenta una estructura marcada desde dos puntos de vista: el de Mari Ángeles, en el primer acto; y el de Miguel, en el segundo. El tiempo principal, el marco, de la representación es el recuerdo de estos personajes, cuyas escenas dejan en suspensión para comentar o adelantar información sobre los hechos elididos o que están por ocurrir en la representación. Además, hay una especie de juego entre los dos marcos temporales, cuya diferencia es de un año exacto, pues los propios personajes que comentan se integran, a la vez, en la escena ubicada en el tiempo anterior.

#### **2.4. Clave cuarta. El espacio referencial, simbólico y escenográfico.**

Los espacios, en consonancia con el tiempo, suelen ser únicos, dotados de simbolismo por diversos signos del teatro –luces, música, efectos sonoros, etc.– y por una escenografía frecuentemente sencilla y poco realista. Asimismo, los espacios simbolizan o bien un lugar real, nunca desvelado por la autora, pero reconocible si el

espectador es capaz de vincular las referencias diseminadas en el drama, o a una situación social también real.

Podemos atender al marco ambiental en Ana Diosdado desde tres ejes o perspectivas –referencial, simbólica y escenográfica–, que configura mediante dos recursos principales: la transtextualidad y la tradición. En cuanto a la transtextualidad, encontramos una serie de espacios patentes relacionables con otros textos, como por ejemplo la casa de la Duca en *Cristal de bohemia* (1994) y *La casa de Bernarda Alba* (1945), o el hotel de *Trescientos veintiuno, trescientos veintidós* (1991) y *Tres sombreros de copa* (1952).

En estos dos casos concretos nos encontramos ante espacios simbólicos, pues en el primero se propone una vuelta de tuerca del hipotexto, como veremos más adelante; y en el segundo, un guiño a la obra de Mihura para reflexionar sobre ciertas cuestiones referidas a las vivencias de unos personajes en medio de una serie de intromisiones del mundo exterior.

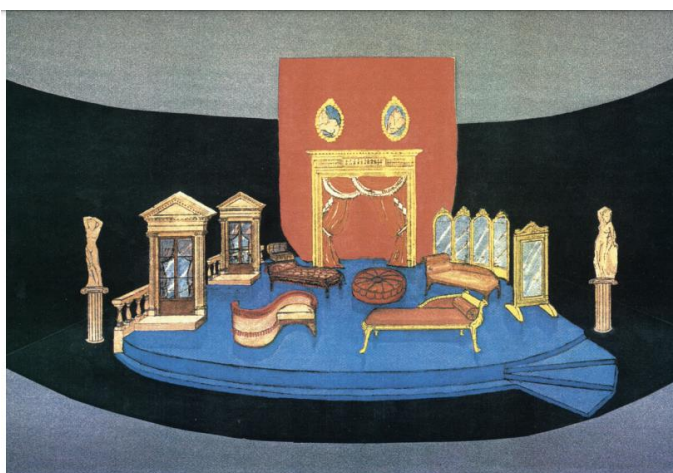


Ilustración 21. Diseño escenográfico sobre la idea de Ana Diosdado para *Cristal de Bohemia* (1999) realizado por José Ángel Martín (extraído del programa de mano alojado en el CDT)

Frente a estos, nos encontramos espacios patentes referenciales como el caso de *Los comuneros* (1974), que al ser un drama histórico está montado sobre una geografía real. Algo más particular es el caso de *Decíamos ayer* (1997), cuyos espacios, como también veremos más adelante, se corresponden con una serie de lugares reales e identificables.

En referencia al segundo recurso, la tradición, debemos destacar que usa con frecuencia la unidad de lugar, tan poco frecuente en el teatro contemporáneo. La usa en *Olvida los tambores* (1970), *Y de Cachemira, chales* (1976), *Cuplé* (1986), las ya citadas *Cristal de bohemia* (1986) y *Trescientos veintiuno, trescientos veintidós* (1991) y *Decíamos ayer* (1997), entre otras, frente a *El okapi* (1972) o *Usted también podrá disfrutar de ella* (1973), en las que sí existen diversos espacios.

Por otra parte, las puestas en escena son, en líneas generales, simbólicas, nada realistas –como apunta la autora en las acotaciones–, con los elementos materiales estrictamente necesarios. De esta manera el espectador debe activar directamente la imaginación para configurar el espacio dramático, con la ayuda de la gestualidad de los personajes y los diversos signos del teatro. Este esquematismo espacial da una gran importancia a la kinésica y a la pantomima, pues los movimientos de los personajes en espacios vacíos son indispensables para orientar al espectador, y, en el caso de Ana Diosdado, están perfectamente indicados en esas acotaciones escénicas que tan bien marcan su faceta de directora. Por lo tanto, el proceso de interpretación en esta categoría dramática es un punto esencial en la dramaturgia de Ana Diosdado, que busca activar las mentes de los espectadores más allá de las cuestiones sociales y culturales.

En algunos casos, como el de *Los comuneros* (1974) o *Y de Cachemira, chales* (1976), resulta complicado configurar los espacios, dada su fragmentación, incluso a distinta altura.

En definitiva, Ana Diosdado crea espacios en los que fusiona formatos literarios de diversa procedencia para crear distintos sentidos y dotar a la obra de una profundidad interesante, pues al relacionarse también con otras categorías dramáticas conforman un universo que va más allá del propio marco ambiental.

### **2.5. Clave quinta. Los función-signos o símbolos oníricos de la vida.**

En el capítulo primero definíamos el concepto barthiano de ‘función-signos’ recogido también por Bobes Naves a propósito del proceso de interpretación. Estos función-signos son objetos semiotizados por el simple hecho de tener un valor autónomo en una obra literaria. Ana Diosdado crea un sistema de signos metaforizando una serie de objetos –denominados ‘símbolos oníricos de la vida’ por el personaje de Lucía de su serie *Segunda enseñanza* (1986)– que operan sobre las diversas categorías dramáticas, de tal manera que se activa en el espectador una relación entre los procesos de significación e interpretación. A veces estos símbolos coinciden con signos del teatro, dependiendo de su función en el drama. Estos símbolos oníricos de la vida recurrentes en Ana Diosdado son: el teléfono, el juego, las copas, los nudos, los medios de transporte, los colores, las palabras clave, los efectos sonoros y las luces.

### 2.5.1. El teléfono.

El timbre del teléfono, o el uso del aparato, desempeña varias funciones en el drama y presenta la característica general de que corta los diálogos de los personajes. El uso de este recurso anticipa: 1) la entrada de un personaje, 2) la interrupción en un ambiente tenso, o incómodo, entre los personajes; 3) un cambio de escena, o 4) un cambio en el rumbo de los acontecimientos.

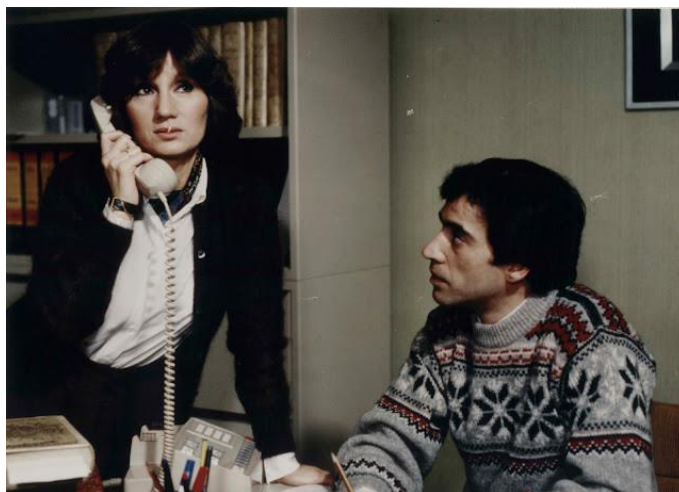


Ilustración 22. Captura de una secuencia de *Anillos de oro* (1983)

En obras como *Olvida los tambores* (1970), *Cuplé* (1986) o *Trescientos veintiuno, trescientos veintidós* (1991) el teléfono es un objeto indispensable en el desarrollo de la acción, es casi un *leit motiv*, aunque también aparece en obras como *Y de Cachemira, chales* (1976), *El okapi* (1972), *Usted también podrá disfrutar de ella* (1973), etc.

En el caso de *Cuplé* (1986) el teléfono es un objeto que destaca la autora en las acotaciones:

(El teléfono, aparato enorme, muy historiado, con mucho decorado y mucho negro, se ha puesto a sonar, impidiendo a CARMEN hacer más comentarios, aunque fulmine a BALBINA con la mirada.)

CARMEN.- ¿Sí?... Soy yo dígame... ¡Ah!, bueno, no se preocupe... ¿Pero vendrá hoy?... ¿Seguro?... De acuerdo, muchas gracias... No, por Dios, a usted, a usted...Adiós.

BALBINA.- De la agencia.

CARMEN.- De la parroquia. Que el sacerdote que me mandan se va a retrasar un poco. Tiene una asamblea.

BALBINA.- ¡Huy, eso es que es joven! (Diosdado, 1988: 13).

En este fragmento, además de mostrar esa importancia del teléfono, es un ejemplo de la segunda función, interrupción en una situación incómoda para Carmen, en este caso. A lo largo del drama hay muchas más intervenciones de este recurso combinado, además, con el timbre de la puerta, pues si bien el teléfono anuncia la entrada de un nuevo

personaje en escena, el timbre la hace efectiva. Del mismo modo, es destacable el timbre de la puerta en *Olvida los tambores* (1988), con él aparece Lorenzo en escena, y a partir de este momento empieza la acción principal, tras la presentación de Alicia y Tony. En esta misma obra también se da el uso del teléfono, además de la funcionalidad del timbre:

PEPE.- A uno que nos va a poner en órbita, si sabemos darle bien la coba. (*Busca un número en su agenda.*) Promoción, ¿comprendes, querida? Pro-mo-ción. (*Mientras marca un número.*) Pon el vino a enfriar, anda. Ya sé que es un crimen, pero yo soy un sádico... (*Al teléfono.*) Por favor, ¿señora Aguilar?... De parte de Pepe Alcalde. (*Tapa el auricular con mucho entusiasmo.*) ¡Se pone! ¡Se pone!

ALICIA.- (*Guardando las botellas en la nevera.*) ¿Y por qué no se va a poner?

PEPE.- (*Encogiéndose de hombros.*) Yo qué sé, como es importante... (*Al teléfono.*) ¿Nacho?... Oye soy Pepe Alcalde... No, nada, te llamo para quedar contigo en otro sitio; luego te explicamos... Sí, toma nota...Espero (Diosdado, 2007: 73).

Efectivamente, este hecho anticipa dos cuestiones. Por un lado, la introducción de un nuevo personaje, el intruso. Por otro, un cambio de escena que va a ser, además, la decisiva, la que provoca el conflicto, precisamente por la entrada del intruso. Tras colgar Pepe el teléfono, los personajes comienzan a acicalarse a sí mismos y a preparar el espacio para el segundo acto. También es interesante y destacable el hecho de que dos timbres den la entrada y la salida a un mismo personaje, es decir, con el timbre de la puerta se recibe a Lorenzo y con el del teléfono se recibe la noticia de su muerte. Volviendo a *Cuplé* (1986), ocurre lo mismo al final del primer acto. Una llamada alerta a Carmen de que Grau no es el sacerdote al que espera, y se produce una entrada y salida de personajes en medio de una atmósfera de desesperación y miedo, creada por Carmen, que cree que Grau es un ladrón y no su 'doncella'. Esta llamada también anticipa una elipsis temporal, la que abre el segundo acto.

En el siguiente epígrafe veremos cómo a través del uso del teléfono en *Trescientos veintiuno, trescientos veintidós* (1991) se producen las diversas intromisiones del mundo exterior en el de los personajes.

### 2.5.2. *El juego.*

El juego sobresale en la producción de Ana Diosdado en varios sentidos. El más directo y sencillo es el tradicional juego de mesa, utilizado en *Olvida los tambores* (1970) y en *Y de Cachemira, chales* (1976) como metáforas de conformismo o de nuevas vivencias. Así lo vemos en *Olvida los tambores* (1970):



PILI.- (*Encontrando otro ejemplo.*) Imagínate que todo el mundo llevase años jugando al parchís.  
ALICIA.- (*Otra vez desconcertada.*) ¿Qué?  
PILI.- (*Llena de razón.*) Hija, pareces tonta. Digo que te imagines que la gente juega al parchís; tampoco es para una meningitis.  
ALICIA.- (*Resignándose.*) De acuerdo. La gente lleva años jugando al parchís. ¿Y?...  
PILI.- Y estás convencida de que no hay otra cosa en el mundo, y de que esas son las únicas reglas posibles. ¡Pero de pronto descubre que hay algo más!  
ALICIA.- (*Chistosa.*) El ajedrez, por ejemplo.  
PILI.- (*Cogiendo el rábano por las hojas.*) ¡Exacto! De pronto alguien sin poderlo remediar siente unos deseos inmensos de jugar al ajedrez.  
ALICIA.- (*Interrumpiéndola.*) Y tú quieres jugar al ajedrez.  
PILI.- No es que quiera jugar al ajedrez; es que soy una ficha de ajedrez y no puedo hacer otra cosa (Diosdado, 2007: 68).

También encontramos usos de este función-signo en *Y de Cachemira, chales* (1976), aunque de manera indirecta, pues en lugar de ser mencionado directamente, es sugerido:

DANI.- Claro que no tendría la menos importancia. Lo importante es seguir un orden: Desayuno a las nueve, comida a las dos, cena a las diez... No se olvide usted la servilleta... La servilleta, por favor...  
BIEL.- Que no empieces...  
DANI.- ...El cuchillo a la derecha, el tenedor a la izquierda...  
BIEL.- ¡No empieces o te mato!  
DANI.- (*Chascando la lengua*) Te lo aconsejo totalmente. Te crearía un motón de problemas. Juan y Espe tendrían que juzgarte... Bueno, ahora que lo pienso, no. Tendría que juzgarte sólo Espe. Juan sería testigo, y no se puede ser juez y parte, ¿sabes?, va contra la reglas... No se puede ser juez y parte, si te sale el seis tiras dos veces, pero al tercero te vas a casa, y desde luego, no salgas sin el carné de identidad. Eran muy bonitos los antiguos juegos. Lástima que se hayan vuelto totalmente ridículos (Diosdado, 1976: 44).

También es destacable el propuesto por un personaje, como por ejemplo el de la escenificación en *Trescientos veintiuno, trescientos veintidós* (1991) y el penalizar con una multa por decir tacos en *Olvida los tambores* (1970), juegos aparentemente circunstanciales e infructuosos, pero íntimamente ligados a la significación del drama o a la caracterización de los personajes.

### 2.5.3. Las copas.

El uso de las copas simboliza en la dramaturgia de Ana Diosdado dos cuestiones, bien problemas y discusiones entre los personajes, como ocurre en *Y de Cachemira, chales* (1976); o la bienvenida a un futuro y la consecuente despedida de ‘determinado pasado’, como ocurre en *Olvida los tambores* (1970), *En la corteza de un árbol* (1991) o en *Cristal de bohemia* (1994)—tal y como afirmó Ana Diosdado en una entrevista ya citada a propósito del estreno de esta última obra.



Ilustración 23. Captura de una secuencia de *Olvida los tambores* (1970) de Estudio 1.

En *Olvida los tambores* (1970) la presencia de las copas va en consonancia con la realidad y la concepción de la pareja por parte de Tony y Alicia, de un lado, y Lorenzo y Pili, del otro. Tony y Alicia son esa pareja poco convencional que no cree en el matrimonio y que forman parte de aquel descenso de la nupcialidad que mencionamos en el capítulo anterior a propósito de los nuevos comportamientos sociales originados en los años setenta. Sin embargo, Lorenzo y Pili representan todo lo contrario, el matrimonio convencional y arraigado en los preceptos del pasado de «una buena familia, amante del orden» (Diosdado, 2007: 103). Las copas que aparecen en la obra son cuatro, dos parejas, una de ellas está rota, de tal manera que los personajes deciden beber champán todos en vaso. La importancia de que tomen esta decisión reside en que el personaje de Nacho, trasunto de la autora, brinda por «la felicidad de su versión particular del matrimonio» (Diosdado, 2007: 100), la de Tony y Alicia, y lo hace a través de esa acción tan “poco convencional” de brindar champán en un vaso. A continuación, Pili, propone otro brindis y es en esta acción cuando toma valor el hecho de la copa rota, pues de las dos parejas de copas ¿cuál resultará ser la pareja rota? De las dos parejas de la obra, ¿cuál será la rota? En un primer momento, parece ser la de Tony y Alicia, pues la confesión de Pili sobre su *affaire* con Tony produce una ruptura en ese momento de la obra. Sin embargo, esas copas, símbolo de despedida de determinado pasado, resultan ser trasunto de Lorenzo y Pili, pero además en un doble sentido: el primero, porque Pili ya no es la misma al haber roto su perfecta moralidad con Tony; y el segundo, por la muerte de Lorenzo.

TONY.- (*Reaccionando ante las protestas de Lorenzo, feliz, en cierto modo, de poder explotar por algún lado.*) ¡Ah, no!, ¿verdad? ¡La santa esposa del probo ingeniero! ¡Incapaz de faltarle ni con el pensamiento! ¡Qué risa! ¡Déjame que te cuente mis impresiones sobre tu santa esposa! (Diosdado, 2007: 103)

El uso de las copas en *Y de Cachemira, chales* (1976) es particularmente interesante porque, además, se establece una relación transtextual con el *Apocalipsis* de San Juan. La escena en que Juan busca unas copas y coñac para brindar anticipa el desenlace de la obra: los grandes almacenes son quemados por Espe, todos, excepto Juan, logran acceder al exterior. Estos acontecimientos recuerdan indudablemente a los septenarios de copas del *Apocalipsis*:

Del templo oí una gran voz que decía a los siete ángeles: Id y derramad las siete copas de la ira de Dios sobre la tierra. [...] El cuarto derramó su copa sobre el sol, y fuele dado abrasar a los hombres con el fuego. Eran abrasados los hombres con grandes ardores, y blasfemaban el nombre de Dios, que tiene poder sobre estas plagas; pero no se arrepintieron para darle gloria (Ap. 16: 8-9).

Tampoco Dani ‘se arrepiente para darle gloria’, como bien expresa en los últimos momentos en el interior de los almacenes:

DANI.- (*Cada vez más seguro, con más fuerza*) ¡Pobre viejo equivocado, pobre amigo mío!. ¡Tendrás el funeral más impresionante de la Historia!. ¡Una inmensa hoguera para todo un mundo tan equivocado como tú!. ¡Y tus cenizas se dispersarán por toda la tierra para que nunca más, nunca más vuelva a suceder!... (Diosdado, 1976: 114)

En el caso de *Cristal de bohemia* (1994), como decíamos, las copas simbolizan un pasado que los personajes desean dejar atrás para empezar una nueva vida, y como un ritual, proceden a romper esas valiosas copas de cristal de bohemia que le regaló el Duque a la Duca y que habían sido de su madre, junto con un sonajero suyo, que le entrega para su hijo.

En sus series de televisión también aparece este elemento con los mismos sentidos. Por ejemplo, en el capítulo 12 de *Segunda enseñanza* (1986), Pilar y Alfonso quedan para cenar, pues han entablado una estrecha amistad desde que se conocieran en su librería. En esa cena los personajes brindan dos veces, por el trabajo de Pilar en el colegio, motivo por el que se conocieron ambos y por el libro de Pilar, que Alfonso leyó con gran ahínco y se tomó la libertad de presentarlo a un concurso –como sucediera con sus dos primeras novelas, presentadas al Premio Planeta *Campanas que aturden* (1965) y *En cualquier lugar, no importa cuándo* (1969)–. En el último brindis, Pilar se acerca a Alfonso para sellarlo con un beso, pero Alfonso se retira y le dice que es homosexual, a lo que Pilar responde:

tú serás todo lo homosexual que te dé la gana, pero has sido el único hombre...el único, que me ha hecho sentirme verdaderamente mujer, de verdad. Hay por ahí mucho ingenuo que se cree que eso hay que conseguirlo en la cama, pero no es tan sencillo (la transcripción es nuestra).

Por lo tanto, también simboliza la despedida de esa concepción relativa a las relaciones de pareja y al sexo.

#### 2.5.4. Los nudos.

Los nudos son claramente un trasunto de la represión, no tan constantes en la producción de Ana Diosdado como otros función-signos. Aparecen en *Y de Cachemira, chales* (1976), pues el contexto y la significación de la obra, como ya hemos mencionado, invitan a introducirlos.

DANI.- Sí. «Perdone el señor, pero es norma. No puede entrar sin corbata»... Me querrán prestar una, pero me entró tal risa... Un trapito obligatorio, un trapito hecho un nudo y colgado del cuello... (Diosdado, 1976: 84).

Sin embargo, el uso más impactante es el que hace la autora en una de sus series de televisión, *Segunda enseñanza* (1986). Se trata del nudo que hace Pilar con su pañuelo en el brazo de uno de sus mejores alumnos, Jorge, para darle suerte en los exámenes finales, como hacían los paladines, o campeones, de los torneos y lides de los siglos XI-XVI con los pañuelos de sus amadas –de hecho, el capítulo se titula «Los campeones». Jorge vivía en un ambiente de gran represión ejercida por sus padres, pues le exigían las mejores notas y casi no le dejaban hacer las actividades propias de su edad ni salir con sus compañeros.

Cuando Jorge logra las mejores notas de su promoción se da cuenta de que sus padres le exigirán cada vez más, de tal manera que no aguanta la presión y se suicida, precisamente, colgándose con el pañuelo que le anuda al brazo su profesora. Las imágenes de la serie son muy reveladoras.



Ilustración 24. Capturas del capítulo primero de *Segunda enseñanza* (1986)

### 2.5.5. Los medios de transporte (tren, coches) y el ascensor.

Estos signos son los que exactamente considera Ana Diosdado símbolos oníricos de la vida, dada la relación que establecen con nuestra existencia. Esta relación, revelada por uno de los personajes de la serie de televisión citada en el apartado anterior, se establece en diversas obras. El caso del ascensor lo tenemos en *Usted también podrá disfrutar de ella* (1973), *Y de Cachemira, chales* (1976) y en su serie *Segunda enseñanza* (1986); el del tren en *El okapi* (1972) y en *Harira* (2005); y el del coche en *Olvida los tambores* (1970), *Decíamos ayer* (1997), *La última aventura* (1999) y, no podíamos dejar de mencionarla, en su serie *Anillos de oro* (1983).

En cuanto al ascensor, es el medio que introduce en el universo de la obra a un intruso benefactor, Dani, que, como si de un Mesías se tratase, proviene de los pisos superiores de los almacenes y llega rodeado de un haz de luz blanca. Sin embargo, para Fanny, de *Usted también podrá disfrutar de ella* (1973), y Lucía, de *Segunda enseñanza* (1986), el ascensor supone un anticipo de su suerte, pues en él se queda encerrada Fanny cuando intenta ir a salvar a Javier de su suicidio; y Lucía, cuando se dirige en ese ascensor hacia el quirófano, éste baja, hecho relacionable con su fallecimiento: «Baja deprisa. Leí en algún sitio que los ascensores eran símbolos oníricos de la vida, los ascensores, los trenes, los coches...» (La transcripción es nuestra).



Ilustración 25.  
Escena de *Y de Cachemira, chales* (1976)  
(extraído del ABC)

En el caso del tren, es el elemento que provoca la cautividad del okapi, Marcelo, que, en consecuencia, sentencia su muerte. En *Harira* (2005), al ser una obra conmemorativa del atentado del 11M, presenta un doble sentido, el metafórico y, lamentablemente, el referencial.

AMINA.- ...Yo muy contenta de que se vaya, eso quería decir. Cuando anoche anunció que hoy se iría, respiré tranquila. Aunque traté ocultarlo. Me daba un poco de lástima también. Le pregunté si volvería pronto y sonrió. No sonrío casi nunca, pero me sonrió y me dijo: «No tía, yo ya no voy a volver más». No sé... A él no le gusta aquí, pero allí madre viuda, hermanos pequeños, poco

dinero, y trabajo mucho peor que aquí. Nos é...Pero no perdamos tiempo, *señora*, preparemos comida (Diosdado, 2007:623).

Finalmente, en coche fallecen Lorenzo, de *Olvida los tambores* (1970); Águeda y Fernando, de *Decíamos ayer* (1997); Rachid y Maxi en *La última aventura* (1999); y Enrique, en *Anillos de oro* (1983).

### 2.5.6. Los efectos sonoros.

Los efectos sonoros, y también la música, son otro de los función-signos más recurrentes en la dramaturgia de Ana Diosdado. Son muy interesantes los de *Cristal de bohemia* (1994) y *Decíamos ayer* (1997), debido a que se relacionan, como veremos más adelante, con otras obras literarias. Los objetivos de este función-signo son claros: 1) pueden marcar la entrada o salida de un personaje; 2) un cambio de escena, 3) marcar una relación bien con otra obra literaria, bien con los acontecimientos que ocurrirán; y 4) romper una situación tensa entre dos o varios personajes. En los casos mencionados, el efecto sonoro en cuestión es el alarido. En *Cristal de bohemia* (1994), el alarido de la Lupe rompe la tensa conversación que están teniendo la Duca y el Duque; en *Decíamos ayer* (1997) los alaridos emitidos por Águeda van más allá, pues presentan múltiples funciones simultáneas. Primero, marcan su entrada en escena; segundo, los personajes lo confunden con el maullido de un gato de determinados rasgos que responden o se asemejan a la caracterización de la actriz que representa el papel; y tercero, entabla una relación con lo esotérico y lo demoníaco.

La utilización de la música como signo de cambio de escena es interesante en obras como *Y de Cachemira, chales* (1976) o *La corteza del árbol* (1991). En ambas serán las estaciones de Vivaldi las que marquen estos cambios, pero su relación con el drama va más allá, puesto que están en consonancia con los diálogos y la caracterización de los personajes y con el desarrollo de la acción, respectivamente. *Y de Cachemira, chales* (1976) comienza con el *Concierto de Otoño* que crea una atmósfera sugestiva en la que se desenvuelven Dani y Biel, caracterizados en primera instancia como si fueran el cazador y la presa<sup>131</sup>:

---

<sup>131</sup> Reproducimos los tercetos del soneto que acompañaban las piezas de Vivaldi, y atribuidos al propio compositor, traducidos al español por el poeta cubano David Chericían: Al alba el cazador sale a la caza/ con cuernos, perros y fusil, huyendo/ corre la fiera, síguenle la traza;/ ya asustada y cansada del estruendo/ de armas y perros, herida amenaza/ harta de huir, vencida ya, muriendo (González, 2014: 31).

[...] aparece otro joven, de cabello y barba descuidados, y vestido de manera arbitraria, pero cuyo desaliño es más voluntario, más debido a la comodidad que al abandono. Lleva una ametralladora fuertemente apretada contra sí, con la que le amenaza. En su expresión hay una ferocidad que podría ser también un terror tan profundo como el de DANI. Ambos se contemplan durante unos instantes, completamente inmóviles, y en un absoluto silencio absurdamente roto por las notas brillantes del concierto. Sin exhalar un gemido, como una vela de seda que se pliega, DANI cae desmayado (Diosdado 1976: 10-11).

En el momento en que Dani y Biel experimentan cambios de caracterización, es decir, cuando ya han evolucionado, *Las estaciones* de Vivaldi se reproducen con el típico sonido de un disco rayado, hecho que ilustra que los personajes ya no son el cazador y la presa del principio. Al final del primera acto, suena una misma nota o fase del *Concierto de Otoño* para remarcar la repetición de una expresión por parte de Dani y Biel:

DANI.- ¡¡No!!...¡¡No!!

(ESPE se ha refugiado, llorando, en brazos de JUAN, que sin intervenir, tampoco esta vez, contempla con expresión indescifrable y serena, la pelea que se desarrolla ante él.)

BIEL.- ¡¡PARA NADA!!...¡¡PARA NADA!!...¡¡PARA NADA!!...

(Volviendo siempre a la misma nota, una sola frase musical del *Concierto de Otoño* se repite una y otra vez [...]) (Diosdado, 1976: 64-65).

En el segundo caso, los conciertos van cambiando a la par que evolucionan los acontecimientos. La acción principal de *En la corteza de un árbol* (1991) sucede al final del verano, por lo que al comenzar la representación suena el *Concierto de Verano* o el de *Otoño*. Además, en esta primera escena los personajes preparan la quema del rastrojo, por lo que la elección de estas estaciones no es gratuita. Esta primera escena acaba con unas notas del *Concierto de Invierno* y da paso a la segunda, que desarrolla esa quema, aunque no se representa, sino que se sugiere a través de los diálogos de Inés y Francisco, antes de formalizar su relación amorosa. El invierno también va en consonancia con otros acontecimientos recogidos en esta escena segunda, y es el origen y la triste historia del anciano ciego. Finalmente, la tercera escena termina con el *Concierto de Primavera* y un brindis de todos los personajes por la vida.



Probablemente la utilización de los conciertos de Vivaldi por Ana Diosdado viene motivada por el éxito del programa «Clásicos populares» de Radio Nacional de España, creado por Enrique Franco con el objetivo de «captar a los desamparados y numerosos peregrinos del dial para las formas tradicionales de la gran música» (Mainer y Santos, 2000: 205).

Los veinte minutos iniciales que salieron a las ondas en abril de 1976, sobre las nueve y pico de la noche, fueron incrementándose y ocupando mejores franjas horarias. Lo que no cesó nunca fue el entusiasmo y el gracejo de sus presentadores [...] que llamaban «viejo peluca» a Johan Sebastian

Bach y «cura pelirrojo» a Antonio Vivaldi, pero que lograron que muchos reconocieran como música suya los conciertos para violín de *Las cuatro estaciones* o las más hermosas cantatas religiosas del maestro Eisenach (2000: 205).

Efectivamente, Ana Diosdado era amante de esa música barroca, de personajes y hechos históricos concretos, gustos que, por supuesto, vuelca en su producción, como hemos podido observar hasta este momento.

**Declaraciones íntimas**

**ANA DIOSDADO**

- Rasgo principal de mi carácter *la timidez*
- Cualidad que prefiero en el hombre *la inteligencia*
- Cualidad que prefiero en la mujer *la inteligencia*
- Mi principal defecto *la soberbia*
- Ocupación que prefiero en mis ratos libres *leer*
- Mi sueño dorado *que me detenga en mi casa*
- Para estar en forma necesito dormir *ocho horas*
- Mis escritores favoritos *Dickens, Poldos, Lawrence, Durrell, Bellow, muchos...*
- Mis pintores favoritos *los impresionistas*
- Mis músicos favoritos *los Serratos*
- Mi deporte favorito *canoa*
- Mis políticos favoritos *Sagardo, por ejemplo*
- Héroes novelescos que más admiro *Tobías de Jesús*
- Hecho histórico que prefiero *el lado blanco de la Guarnición de América*
- Comida y bebida que prefiero *siempre frutas y tinto de Rioja*
- Lo que más detesto *la envidia y la hipocresía*
- Reforma que creo más necesaria *la función única en el teatro*
- ¿Cómo quisiera morirme? *Tarde y feliz*
- Estado actual de mi espíritu *titánico*
- Faltas que me inspiran más indulgencia *las de los niños*

Nació en Madrid. Es actriz desde los cinco años, momento en el que hizo su debut de la mano de Margarita Xirgu. Ana Diosdado, aparte de una excelente autora dramática, es una gran actriz que ha encandilado al público gracias a sus series de televisión. Su labor teatral ha sido recompensada en diversas ocasiones. En 1971 recibió el premio Mayte de teatro por la obra «Olvida los tambores». En la actualidad tiene en cartel en Madrid dos obras: «Los ochenta son nuestros» y «Camino de plata».

*Ana Diosdado*  
1988

Ilustración 26. Recorte de revista. Declaraciones íntimas de Ana Diosdado. Material propio.



### 2.5.7. Las palabras-clave.

Otra clave sobresaliente de la dramaturgia de Ana Diosdado es la utilización de palabras-clave. En unas ocasiones la repetición a modo de *leit motiv* de estos términos caracterizan a los personajes, como la palabra ‘generador’ en *Y de Cachemira, chales* (1976), la expresión ‘no me pienso separar’ en *Camino de plata* (1988) o ‘yo de lo que tengo voluntad, inclinación y propósito es de casarme’ *En el cielo que me tienes prometido* (2015); justifican el título o anticipan algo que está por ocurrir, como la locución ‘antes de irse’ en *La última aventura* (1999); o aparecen como signos literarios no codificables (cfr. Bobes Naves, 1992: 155).



Ilustración 27. Escena de *El cielo que me tienes prometido* (2015) (extraído de Europa Press)

En otras ocasiones la utilización de ciertos términos en una relación de contraste marca una situación humorística para relajar un ambiente tenso entre los personajes, o bien muestra una ironía asentada en ese humor negro que tanto caracteriza a la autora. Otro apunte importante sobre la utilización de ciertas palabras por parte de Ana Diosdado es la sonoridad, a la autora le interesa el ritmo y sonido de la palabra, tal y como afirmó en una entrevista en el programa de televisión *Cerca de ti* en 1993 a propósito de la recurrencia en toda su producción de la palabra ‘imbécil’: «Pues no lo había pensado nunca, pero quizá por la sonoridad, ¿no? Decir majadero, tonto, idiota incluso... imbécil». Y efectivamente, este adjetivo aparece en casi todas sus obras y es especialmente recurrente en *La última aventura* (1999):

SISI.- (A VÍCTOR.) ¿Ves como es imbécil?

FLIP.- Veréis, ¿Por qué no variar, pudiendo hacerlo? ¿Por qué no me llamáis alguna vez..., no sé..., (Como buscando adjetivos cariñosos.) idiota, cretino, cantamañanas, gilipollas, memo, soplagaitas...?

(SISI se vuelve hacia él para interrumpirle, con una falsa tranquilidad alarmante.)

SISI.- (Despacio, recreándose.) Idiota..., cretino..., cantamañanas..., gilipollas..., memo..., soplagaitas..., ¡¡imbécil!! (Diosdado, 2007: 521)

### 2.5.8. Los colores.

También podemos encontrar en varias obras el uso de ciertos colores con un sentido más profundo que el literal. Quizá este recurso es menos recurrente que los anteriormente vistos, no obstante, cuando aparece es muy interesante. En líneas generales, podemos encontrar dos funciones principales en torno al uso del color: 1) proporcionar una connotación reconocible por el espectador por pertenecer al sistema cultural de Occidente; y 2) establecer una red de relaciones que desemboque en una referencia transtextual.

La primera función es fácilmente identificable en *Cristal de bohemia* (1994). Como ya hemos adelantado, y como ampliaremos más adelante, esta obra implica una vuelta de tuerca de otros textos, entre ellos, *La casa de Bernarda Alba* (1945). En *Cristal de bohemia* (1994) encontramos diversos usos de algunos colores, pero lo más destacable es el giro visual con respecto a la obra de Lorca, y es que mientras que *La casa de Bernarda Alba* (1945) es una suerte de documental fotográfico, movido entre blancos y negros, *Cristal de bohemia* (1994) es todo lo contrario, una suerte de celebración de la vida y la libertad, por lo que las luces y el color se convierten en elementos indispensables para crear esa atmósfera. Esta obra es también un tanto paradójica, porque para mostrar una idea se representa su contraria, es decir, la obra es una celebración de la vida a pesar de las numerosas muertes que rodean la acción principal, y de los numerosos conflictos y traumas que han experimentado los personajes.

La segunda función la observamos en *Y de Cachemira, chales* (1976), en la que los personajes de Dani, Biel, Juan y Espe representan a los cuatro jinetes del apocalipsis, que se relacionan con los colores, blanco, negro, rojo y bayo. De este modo, las referencias transtextuales que se incluyen en la pieza son el *Apocalipsis*, de San Juan y *La profecía de Daniel* (cfr. López Sancho, 1976)<sup>132</sup>.

En *El cielo que me tienes prometido* (2015) inserta referencias pertenecientes a nuestro sistema cultural vinculadas con el humor negro que tanto caracteriza el discurso de la autora:

Ana: [...] ¡Estás loca! “¡A nadie se vea sin velo!” Bien tapadas, sin nunca ver la luz ¡como los muertos! “El hábito austero, de color negro”. “Ni en vestido ni en cama jamás haya una cosa de color, ni la más mínima.” “Hase de ayunar desde el día de la Exaltación de la Cruz hasta la Pascua

<sup>132</sup> Tratamos este tema en el Trabajo Fin de Máster “El discurso de Ana Diosdado, y las claves de su discurso. El caso de *Y de Cachemira, chales* (1976)”, defendido en 2015 y tutorizado por Carmen Márquez-Montes.

de Resurrección”. ¡Y que ninguna proteste de si se da mucho o poco de comer, ni si está bien o mal guisado! ¡Ocho meses de ayuno! ¡No me extraña que veas visiones! ¡Yo también las vería si hubiera respetado esa regla! (Diosdado, 2016: 46).

También en sus series de televisión introduce juegos interesantes con los colores, como en el capítulo 9 de *Anillos de oro* (1983), titulado «Retrato en sepia» y que alterna secuencias de dos momentos históricos con el objetivo de comparar dos concepciones distintas sobre la pareja y el matrimonio, la de Lola y Ramón y la de los tíos de Trini, la señora en cuya casa han montado su despacho de abogados matrimonialistas.

### 2.5.9. *Las luces.*

Son especialmente interesantes los juegos de luces en *Usted también podrá disfrutar de ella* (1973), *Y de Cachemira, chales* (1976), *Los ochenta son nuestros* (1988) y *El cielo que me tienes prometido* (2015). ya que marcan los puntos de referencia espaciales y temporales.

Dado que *Usted también podrá disfrutar de ella* (1973) es una pieza cuyo tema central es el consumismo, la importancia de los medios de comunicación es crucial. Sin dejar de utilizar las luces como punto de referencia, la autora incluye una gran pantalla que, en ocasiones, reproduce ese universo de color y movimiento propio del lenguaje de la publicidad para captar la atención del espectador.

*(Sale CELIA. JAVIER vuelve a borrar y se detiene, da unas chupadas a su cigarrillo sin dejar de mirar la hoja de papel, como meditando. Mientras tanto, las luces enfocan el espacio destinado a representar el apartamento de FANNY. En un nuevo zoom rápido, la máquina de escribir se refleja en la pantalla hacia un ángulo, lo suficientemente como para no poder distinguir lo que vaya escribiendo)* (Diosdado, 2007: 225).

En *Y de Cachemira, chales* (1976), un directorio luminoso informa de la planta de los almacenes que constituye el espacio patente en que se desarrollan los acontecimientos. Un directorio que muestra una disposición un tanto desestructurada, pues es trasunto de la España franquista, hecho demostrado también por la caracterización de los personajes, entre los que destaca Juan, como trasunto del dictador, y Dani, el intruso benefactor que libera al resto del aislamiento de los almacenes.

En el caso de *Los ochenta son nuestros* (1988), las luces juegan un papel muy importante en la estructura del drama, pues al tratarse de una obra que despliega tres puntos de vista, las luces marcan los cambios de perspectivas. El primer acto se representa desde la perspectiva de Mari Ángeles; el segundo, desde la de Miguel. Los

acontecimientos representados son un recuerdo de los personajes anteriormente mencionados, de tal manera que el espectador vive dos momentos paralelos: la acción representada y los comentarios del personaje que dirige cada acto y que se ubica en el marco temporal un año después de los hechos representados. De este modo, a través de las luces se marcan las suspensiones temporales y las intervenciones, a modo de locutor, de Mari Ángeles y Miguel.

En *El cielo que me tienes prometido* (2015) las luces marcan las referencias entre los tres personajes –Teresa, Mariana y la Princesa de Éboli–, pero además juegan un papel importante al inicio, ya que junto al uso de una gasa que envuelve al personaje se describe y sugiere como una fantasmagórica aparición de Teresa en escena.

Con las campanadas empieza a irse mezclando una música tenue que irá in crescendo, a la vez que empieza a iluminarse un haz cenital, al fondo, del que caen como unas gasas formando círculo y dando la sensación de ser parte de la misma luz.

Mientras, se va haciendo visible –más sugerida que otra cosa– la silueta de Teresa, al principio inmóvil, como si fuera materializándose poco a poco en un espacio-tiempo en el que antes no estuviera (Diosdado, 2015: 5).

Finalmente, y antes de cerrar este epígrafe, no queremos dejar de mencionar el caso especial de *La imagen del espejo* (1979) que, aunque no se escenificó, contiene indicaciones interesantes sobre las luces en las acotaciones. Ello nos hace pensar en la posibilidad de que la intención de la autora fuera representarla. Las luces comienzan siendo un elemento meramente instrumental en el sentido de que la obra comienza en una “supuesta oscuridad”, de tal manera que sirven al público para visualizar la acción. Progresivamente van adquiriendo la función de referenciar el espacio-tiempo de los tres encuentros que mantienen los personajes. Es interesante también que la autora haga especial hincapié en la oscuridad de la sala, que también representa un papel latente en la pieza:

EL PRESO.- Tu...pozo...es otra escalera. Baja a otra inmundada cloaca como ésta. Un poco más profunda y un poco más inmundada, simplemente. Es la letrina. ¿No te llega su pestilente olor, o es que se parece al tuyo?

EL OTRO.- (*Intentando bromear.*) Estoy muy lejos de allí.

EL PRESO.- ¡Pues mantente lejos! O te arrojaré a ella de cabeza, si te acercas.

[...]

(*La puerta se abre y EL OTRO sale. Cuando vuelve a cerrarla EL PRESO avanza hacia «el pozo», la zona del público, y habla en su dirección desde la izquierda, con rabia, pero absoluta entereza*) (Diosdado, 2007: 597-600)

### CAPITULO 3

#### EL SEGUNDO TEATRO DE ANA DIOSDADO (1988-2015)<sup>133</sup>

Como hemos podido comprobar en el epígrafe anterior, existen unas claves en la dramaturgia de Ana Diosdado que afectan a las categorías dramáticas, que son extensibles a su novela y su producción televisiva. Para demostrar mi hipótesis analizo una selección de su obra estrenada en la horquilla temporal 1988-2015, es decir, las obras posteriores a su último gran éxito, *Los ochenta son nuestros* (1988) –escrita en 1980 y estrenada en 1988–, ya que son las menos conocidas y estudiadas por la crítica<sup>134</sup>. En estos momentos Ana Diosdado ya era una autora muy reconocida, con gran popularidad gracias, sobre todo, a su producción televisiva y al estreno de la versión teatral de *Los ochenta son nuestros* (1988)<sup>135</sup>, a pesar de ello, pocos son los estudios dedicados a su producción posterior. Quizá uno de los motivos por los que no se continuó estudiando la producción de Ana Diosdado, además de razones obvias, como el cambio de intereses en la crítica o la aparición de nuevas voces, sea que la siguiente obra estrenada, *Camino de plata* (1988), versara sobre un tema en cierto modo explotado en *Anillos de oro* (1983), el divorcio, que en esta fecha más tardía ya carecía de interés para la sociedad.

Como decíamos, las obras anteriores a los años noventa han sido tratadas en mayor o menor medida por diversos estudiosos. Por ejemplo, destaca la tesis doctoral de Victoria Martínez Robertson sobre la temática de la claustrofobia en Antonio Gala y las primeras obras de Ana Diosdado. Sobre *Olvida los tambores* (1970) y *Los comuneros* (1974) destacan los trabajos de Rosa de Diego y Virtudes Serrano, entre otros. José Luis García Barrientos, por su parte, propone un análisis de *Usted también podrá disfrutar de ella*, (1973), obra sobre la que también ha trabajado Carmen Ferrero. *Los ochenta son nuestros* (1988), una de sus obras de mayor éxito ha sido estudiada recientemente por Borralló-Solís y Rebollo Calzada. Sus series de televisión también han sido trabajadas, Díez

---

<sup>133</sup> Para Serrano (2003) el primer teatro de Ana Diosdado abarca desde *Olvida los tambores* (1970) hasta *Cuplé* (1986).

<sup>134</sup> Incluyo una obra de teatro breve a pesar de que en su origen fue un guion radiofónico, si bien fue objeto de lectura dramatizada en dos ocasiones, se trata de *La imagen del espejo*. Considero que debe incorporarse a este estudio, a pesar de su inicial naturaleza, por tratar un tema significativo y una elaborada construcción dramática. Otra de las razones es que permite que se analice un texto de teatro breve.

<sup>135</sup> Debemos recordar que incluso el proceso creativo de esta obra es seguido por la prensa, desde 1980 ya hay algunas notas sobre esta obra que se titularía *Al amanecer*, modificado por el que ahora conocemos en la publicación de su versión narrativa de 1986 y que conserva en el estreno teatral de 1988.

Puertas estudia el tratamiento de la temática del divorcio en *Anillos de oro* (1983) y, además, ofrece un breve análisis por capítulo. Tampoco podemos olvidar las aportaciones de Lázaro Carreter en *ABC* y *La Gaceta Ilustrada*, ni las críticas y autocríticas recogidas en la prensa de la época.

En esta propuesta analizaremos a partir del método dramatólogico de José Luis García Barrientos y los presupuestos de María del Carmen Bobes Naves —concretamente de su estudio *El diálogo. Estudio pragmático, lingüístico y literario*— esta segunda etapa de la producción de Ana Diosdado, con el objetivo de completar el panorama crítico sobre su producción y proponer un modelo teórico que recoja las claves principales de su dramaturgia.

### ***Camino de plata* (1988)**

Se estrena el 27 de septiembre de 1988 en el Teatro Muñoz Seca de Madrid con dirección de Carlos Larrañaga, quien, además, interpreta el papel protagónico Fernando Navas. Completan el reparto la propia Ana Diosdado con el también protagónico papel de Paula, y Silvia Leblanc —que formó parte del reparto de *Segunda enseñanza* (1986)— como Mari Carmen. Aunque Carlos Larrañaga también había formado parte del reparto de uno de los capítulos de la serie *Segunda enseñanza* (1986), es *Camino de plata* (1988) el primer proyecto teatral que realiza en colaboración con su esposa. Esta obra parece una suerte de compendio de las temáticas, críticas y fórmulas más características de la dramaturgia de Ana Diosdado hasta este momento, pues aparecen muchos guiños a *Olvida los tambores* (1970), *El okapi* (1972), *Los comuneros* (1974), *Los ochenta son nuestros* (1988), *En la corteza de un árbol* (1991), y las series *Anillos de oro* (1983) y *Segunda enseñanza* (1986).

En estos momentos, y desde 1983, Ana Diosdado goza de una gran popularidad debido al rotundo éxito de sus dos series de televisión y con esta obra, no hay más que observar el reparto, aprovecha esa popularidad para atraer a un público que ha compartido con estos personajes muchas horas en sus casas a través de la pequeña pantalla. Además, *Camino de plata* (1988) se estrena con *Los ochenta son nuestros* (1988) aún en cartel, de hecho, ambas obras compartieron temporada teatral en Madrid, mientras se estrenaba en el Muñoz Seca *Camino de plata* (1988), se representaba en el Infanta Isabel, tras su gira veraniega, *Los ochenta son nuestros* (1988).

*Camino de plata* (1988) es «una comedia dramática a cargo de tres personas del día, de ahora mismo»<sup>136</sup>, en dos actos, que recoge la historia de amor entre Paula y Fernando. Paula es una mujer madura que va al psiquiatra Fernando Navas, por consejo de su marido, Andrés Puértolas<sup>137</sup>, para que la ayuda a aceptar y enfrentar el divorcio que este le ha propuesto. Paula es una señora de principios muy rígidos y tradicionales, no quiere separarse porque se siente indefensa, solo conoce la vida de mujer casada, madre y ama de casa, así que el divorcio que le solicita su marido la hace sentirse vacía, inútil e desamparada. Por otro lado, Fernando es un señor de edad cercana a la de Paula, pero con unos principios muy distintos, es un hombre moderno, que no cree en el matrimonio y que prefiere una existencia libre y nada tradicional. Su vida son sus pacientes y la investigación, y trabaja en una modesta consulta psiquiátrica junto a su enfermera Mari Carmen, una joven veinteañera, de clase media baja que aspira a convertirse en la mujer tradicional española, esposa y madre, y que se preocupa mucho por su futuro, la economía y por su novio. Paula y Fernando comienzan una relación sentimental bajo unos preceptos muy claros: no viven en pareja, son libres y no piensan en el matrimonio ni en la familia.

Cuando Paula logra afrontar el divorcio y se convierte en una mujer independiente y trabajadora, que no necesita la pensión de su exmarido, Fernando sufre una crisis que lo convierte en un hombre indefenso y triste. Esta crisis es provocada por dos fracasos: el hecho de que uno de sus pacientes intentara suicidarse, y la ruptura de la relación con Paula. Ahora adopta una visión diferente sobre la pareja, se inclina hacia ciertos valores tradicionales y busca desesperadamente compañía. Paula, que se había marchado tras la ruptura con Fernando, lo intenta de nuevo con su exmarido, pero su independencia y su amor hacia Fernando la conducen por otros derroteros. Paula y Fernando se reencuentran y retoman la relación con otra mirada, una que concilia la postura de ambos personajes, entre lo moderno y lo convencional.

Encontramos a unos personajes que huyen de las situaciones que les depara la vida: Paula intenta huir de una nueva vida en solitario; Fernando, de la convencionalidad; y Mari Carmen de la dificultad que tienen los jóvenes en la España de finales de los ochenta para ver con claridad su futuro.

---

<sup>136</sup> Palabras de la autora recogidas en las informaciones teatrales del *ABC* Madrid del 28 de septiembre de 1988.

<sup>137</sup> Personaje latente.

En esta obra se tratan diversas problemáticas, referidas a las generaciones que representan los personajes, las relaciones humanas, la economía, las convenciones sociales, etc. de una manera muy directa y a través de situaciones cotidianas y contemporáneas, en las que el espectador se siente reflejado. Las categorías dramáticas más destacables de *Camino de plata* (1988) son los personajes y el tiempo. Efectivamente, asistimos a un cambio de caracterización de los tres personajes que protagonizan el drama y también a una serie de elipsis que conectan con una perspectiva externa en cuanto a su recepción, pero antes de adentrarnos en su análisis, expondremos la significación del título.



Ilustración 28. Escena de *Camino de plata* (extraído del CDT)

Según el refranero multilingüe del Instituto Cervantes, la paremia «a enemigo que huye, puente de plata» significa ‘evitar a toda costa a los enemigos’ y apunta: «Cuando un contrincante abandona, conviene darle facilidades para que se marche y [...] nos deje tranquilos. En general, se recomienda facilitar [...] la partida de quien pueda causarnos daño» (Instituto Cervantes, en línea). Efectivamente, los personajes de *Camino de plata* (1988) se enfrentan, o bien experimentan, una huida: Paula, la de su marido; Fernando, la de su paciente Renedo; y Mari Carmen, la de su novio. Pero Ana Diosdado, más que un puente, prefirió un camino de plata (cfr. Amilbia, 1988: 78), es, por tanto, de este refrán de donde proviene el título de la comedia.



En referencia a los personajes, comparten el protagonismo de la obra tres personajes pertenecientes a dos generaciones distintas, Paula y Fernando, que representan la generación adulta; y Mari Carmen, que representa la juventud. Pero también son importantes tres personajes latentes que permiten ese cambio de caracterización que mencionamos anteriormente: Andrés Puértolas, el marido de Paula; Renedo, un paciente de Fernando; y el novio de Mari Carmen, cuyo nombre no se menciona en la obra.

Paula entra en escena con una gran angustia que la lleva a repetir una y otra vez, a modo de letanía, la expresión «no me pienso separar» –utilizada de manera ingeniosa por la autora para proporcionar un toque de humor–. A medida que va dejándose tratar por Fernando expresa el miedo que la ha llevado a ese estado de ansiedad:

PAULA.- (*Respirando muy profundamente.*) Me educaron para eso, para que me casara.  
[...]

PAULA.-... Mi madre me decía siempre: “Tú ten un marido, ten tu casa, ten tus hijos. Yo no quiero hijas solteras”. Nos enseñaban que nuestra meta era la familia. ¿Y ahora, que? La familia se desmorona, desaparece. Ya no existe la familia (Diosdado, 1988: 27).

Es una idea que proporciona distintas informaciones: 1) el perfil primero del personaje; 2) una realidad que aún en los ochenta sigue vigente, como también se aprecia en *Anillos de oro* (1983). A continuación, la autora, en boca de Fernando, lanza una recomendación a todas esas mujeres que podrían estar experimentando este tipo de situación, un consejo acorde a la modernidad que se busca, desde los intelectuales hasta el ámbito político, en la España de estos momentos:

FERNANDO.- [...] Ocuparte de ti, de tu salud, de tu relación con tus hijos, con tu familia, con tus amigos, de buscarte una ocupación. Pero nada de clases de cerámica, o de pamplinas de esas, una ocupación de verdad, que te llene, que te importe. Tendrás que enfrentarte a la vida tú sola. Nadie va a matar al dragón por ti, ¿entiendes? Pero eso no es malo, te sentirás mucho mejor cuando lo hayas hecho (Diosdado, 1988: 28).

Una vez superada la primera crisis, el divorcio, debe superar la segunda, los escrúpulos de Paula por recibir una pensión de su exmarido y poner en práctica el consejo anterior. Es en estos momentos cuando comienza el cambio de Paula y cuando aparece en la obra una atmósfera que se vincula con el título y esa sensación del personaje de seguir atada a ‘su enemigo’: «Pues... mientras Andrés siga dándome dinero, es como si una cuerda me atase a la casa. Yo no puedo ser yo... mientras no me mantenga a mí misma... mientras no me gane la vida porque...» (Diosdado, 1988: 46).

En el segundo acto nos encontramos a una Paula nueva, enamorada, feliz, realizada, pero en su relación con Fernando necesita que compartan más tiempo juntos, pero no se atreve a confesárselo hasta que este sufre una crisis. Entonces asistimos a la misma escena que en el primer acto, ahora con los papeles invertidos, Paula actúa de psiquiatra y Fernando de paciente, incluso tiene sus expresiones a modo de letanía como le ocurría a Paula. En este punto del drama se unen dos elementos que provocan la ruptura de la pareja. Por un lado, esa crisis de Fernando que lo llena de inseguridades y miedos, inclinándose ahora hacia otra visión de la pareja que lo lleva a darse cuenta de las necesidades de Paula, que son también las suyas en estos momentos. Por otro lado, Paula revela que su exmarido ha vuelto a aparecer en su vida, pero ella no sabe qué hacer para lograr que deje de acosarla. Como vemos, la acción se precipita rápidamente, una característica propia de la dramaturgia de Ana Diosdado.

La última crisis que debe superar Paula es la de vivir sola, sin Andrés ni Fernando, la de ser totalmente independiente y después de un tiempo en esta situación, en la que Fernando también se siente vacío, la pareja vuelve a reencontrarse, produciéndose un desenlace abierto y ambiguo.

En el caso de la caracterización de Fernando, el drama sigue el mismo patrón que para Paula. Se nos presenta un primer perfil del personaje al que le sigue una crisis y el cambio definitivo. En cuanto a ese perfil inicial de Fernando destacan dos posturas, la primera es una concepción optimista de la juventud:

FERNANDO.- ¿Y me habla usted de la letra del piso? ¿Qué clase de jóvenes son ustedes? ¡Ustedes no tienen que pensar en letras! ¡Ustedes tienen que perseguir lo imprevisto, el bullicio, el amor, la aventura!...

MARI CARMEN.- ¿Qué aventura?

FERNANDO.- ¡La que sea! ¿Qué vergüenza es esa de pensar en cosas materiales, de entraparse por asuntos mezquinos?

MARI CARMEN.- ¿Mezquinos? Pues usted bien entrapado está por haber puesto esta consulta.

FERNANDO.- ¡Yo soy un viejo de mierda! ¡Y necesitaba esta consulta!

MARI CARMEN.- Yo también necesito el piso.

FERNANDO.- ¿Para qué?

MARI CARMEN.- Pues para vivir dentro, nos queremos casar.

FERNANDO.- ¡Casarse! ¿Y quién se casa, a los veintitrés años?

MARI CARMEN.- Mi novio y yo.

FERNANDO.- Qué antigualla, ¿por qué no se van simplemente a vivir juntos? (Diosdado, 1988: 34-35)

En esta escena, la autora hace un guiño claro a *Olvida los tambores* (1970), nos trae a la memoria las posturas de Alicia y Tony ante las relaciones, la modernidad, el futuro. También encontramos un guiño a *Anillos de oro* (1983), concretamente a Ramón,

como podemos observar en el siguiente fragmento, en el que el propio Fernando se retrata a sí mismo:

FERNANDO.- [...] Es un ser totalmente independiente, ¿sabes? Por vocación. Nunca experimentó necesidad ni deseos de casarse. Se encuentra perfectamente como esté. Su trabajo le llena plenamente en cuanto a realización personal, sobre todo últimamente, en que vuela por libre, a su manera, y tiene ocasión de dedicarse un poco a la investigación, que es su hobby [...]. Quiero decir que vive solo y aspira a seguir viviendo solo. Tiene sus necesidades perfectamente cubiertas y no aspira a más. En cuanto al sexo, o para no decirlo tan crudamente, en cuanto a su vida sentimental, mantiene relaciones esporádicas y adultas con mujeres que piensan más o menos como él... (Diosdado, 1988: 49-50).

Como decíamos anteriormente, Fernando sufre una crisis, tras un robo y el intento de suicidio de uno de sus pacientes, y es en este momento cuando se da cuenta del valor del amor, de la compañía, en definitiva, comienza a sentir miedo por Paula, por lo que pueda pasarle, ahora quiere estar más pendiente de ella, compartir la vida con ella. Pero tras hipnotizarla y comprobar que idolatraba a su padre, que nunca estaba en casa, Fernando comprobó que lo que le sucedía a Paula es que tenía una falta de afectividad paternal que la llevó a ser una mujer insegura y a necesitar la compañía de un hombre, metáfora que Ana Diosdado pone en los zapatos, el complemento favorito de Paula, que nunca se quita, y que siempre le ponía su padre. Es la protección de Paula, con la que se siente realmente segura.

Finalmente, Mari Carmen representa, como ya mencionamos, una juventud conformista, de principios tradicionales e ideas muy fijas. Representa ese sector de la sociedad resignada que fija sus miras de futuro al matrimonio y la familia. Para ello, tanto Mari Carmen como su novio luchan por conseguir un empleo que les permita realizar sus sueños. Al igual que ocurría con Paula, a través de las situaciones de estos personajes se introduce otra crítica: hasta que el individuo no ha tenido un empleo, es como si no existiera.

FERNANDO.- (*Interrumpiéndola.*) Para. No me interesa descubrir los méritos del ama de casa media. Me refiero a que nunca has trabajado fuera de casa, precisamente.

PAULA.- ... No. Y ahora es como si no existiera, ¿te das cuenta?

[...]

FERNANDO.- El novio de esta chica esté en tu misma situación.

PAULA.- ¿El novio de esta chica?

FERNANDO.- Él opina que no ha nacido. ¿Por qué dices que eres incapaz de ganarte la vida? ¿Lo has intentado? (Diosdado, 1988: 42-43).

Estos acontecimientos llevan a los personajes a la desesperación, materializada en una nueva crítica o reflexión y que conecta con *Los ochenta son nuestros* (1988), la

temática del consumo de drogas. Esta lamentable situación social para los jóvenes lleva al novio de Mari Carmen a huir. En este sentido, vuelve a establecerse una relación con la significación del título de la obra. No obstante, en el caso de esta pareja, Mari Carmen va a buscarlo cuando se entera dónde está, de tal manera que no se le tiende ese puente de plata, como sí se lo tendió Paula a Andrés. En el caso de Fernando y su paciente, este sí vuelve a la terapia, con lo cual nos encontramos tres posibilidades de ida y vuelta que se relacionan íntimamente con el título de la obra.

En cuanto al tiempo, el drama se desarrolla aproximadamente durante un año y presenta la siguiente estructura temporal:

ACTO 1: [ESCENAS 1 – 5] – ESCENA 6 – ELIPSIS (7 MESES) – [ESCENAS 7 – 8] – ESCENA 9 – ELIPSIS – ESCENA 10 – ELIPSIS (UNOS MESES) – ACTO 2: ESCENAS 11 – 14 – ELIPSIS (UNAS HORAS, ATARDECE) – ESCENAS 15 – 17 – ELIPSIS (UNAS HORAS, POR LA MAÑANA) – ESCENAS 18 – 19.

Esta estructura da lugar a la utilización de diversos recursos que actúan como nexo temporal para marcar ese paso del tiempo. Estos recursos son: 1) los personajes, 2) el teléfono y 3) las luces. Las elipsis ubicadas entre las escenas 6 y 7, 9 y 10, 14 y 15 las marcan los propios personajes, que trasladándose a otro espacio-tiempo y dirigiéndose al público cuentan informaciones pertenecientes al plano diegético anterior al tiempo de la representación, pero significativas para comprender los cambios de caracterización. La elipsis que da paso al segundo acto, es decir, la ubicada entre las escenas 10 y 11, está marcada por el sonido del teléfono, que, como apuntamos en el epígrafe referido al discurso de Ana Diosdado, es un elemento que, entre otras funciones, tiene la de marcar un cambio de escena. Y, finalmente, la elipsis ubicada entre las escenas 17 y 18, está marcada, obviamente, por el cambio de luces, pues se trata de una elipsis más corta, de solo unas horas, que marca, precisamente, el paso de un periodo del día a otro.

Como hemos visto, en *Camino de plata* (1988) Ana Diosdado aprovecha la popularidad adquirida en sus proyectos televisivos y ofrece una obra que aúna temáticas y recursos a modo de guiño a su producción anterior. Fue una obra muy aplaudida, junto a *Los ochenta son nuestros* (1988), con la que compartió cartel durante una larga temporada.

***Trescientos veintiuno, trescientos veintidós (1991)***

Dirigida por Carlos Larrañaga, esta obra se estrena el 25 de enero de 1991 en el Auditorio Municipal de Albacete y el 1 de febrero del mismo año en el Teatro Príncipe de Gran Vía de Madrid. Con María Luisa Merlo en el papel de Mercedes; Manuel Tejada en el de Alberto; Luis Merlo en el de Jorge; Eva Isanta en el de Sara; y Pepe Pascual en el de empleado; *Trescientos veintiuno, trescientos veintidós (1991)*, supuso para Ana Diosdado:

Dos puntos elegidos al azar en una línea infinita, la que supongo forman todas las vidas humanas en el tiempo y en el espacio. Con el tiempo juegan un poco los personajes, con el espacio ha querido jugar un poco la autora. Todos solo un poco. Para servir la historia de unos seres humanos corrientes ante esa encrucijada que quizá nos sale al paso nada más que una vez en la vida y que cambia para siempre, por una sola decisión, nuestra calidad como personas y pone en juego aquello sin lo cual es muy difícil vivir, nuestra propia estimación (Diosdado, 1991: 94).

Efectivamente, la obra es «un juego, sobre un juego, sobre otro juego»<sup>138</sup> en el tiempo y en el espacio, de ahí su título. Trescientos veintiuno, trescientos veintidós son dos habitaciones de hotel –espacio escénico único–, en las que acontece el devenir de dos parejas, una joven recién casada; otra madura en la que nace el amor inesperadamente –ese «algo que sale al paso nada más que una vez en la vida» al que se refiere la autora en la cita anterior–. Es, por tanto, un drama de ambiente en el que predomina el espacio, desde el título, y el tiempo por su indiscutible relación con él:

Aunque la estructura temporal del drama puede determinarse con toda precisión, existe una profunda interrelación entre tiempo, perspectiva y espacio, que concurren de forma conjunta y simultánea en el espectáculo (García Barrientos, 2001: 117).

Antes de comenzar con el análisis de las categorías dramáticas predominantes, espacio y tiempo, es importante conocer las bases del argumento. Jorge y Sara acaban de casarse y llegan a la habitación 322 del hotel en el que pasarán su luna de miel. Jorge ha llegado virgen al matrimonio y le parece un ‘mal trago’ mantener relaciones con Sara. Los dos se quieren, pero algo no va bien entre ellos. Los acompaña en la habitación un perro ficticio, creado por la mente de Jorge, llamado Buby<sup>139</sup>. En la habitación de al lado, la 321, se aloja un reconocido político, Alberto, que pretende vender su voto por varios

---

<sup>138</sup> Así se define en las carteleras del ABC de 1991.

<sup>139</sup> Recuerda al negro Buby Barton, trasunto de una sociedad inverosímil y libre, de *Tres sombreros de copa*, de Miguel Mihura. No es extraño que exista una conexión transtextual, puede que incluso inconsciente por parte de la autora, entre *Trescientos veintiuno, trescientos veintidós* y la comedia de Mihura, ya que ambas obras también tienen en común el encuentro de dos mundos en un mismo espacio: el hotel.

millones de pesetas. Aparece Mercedes, una chica que viene, supuestamente, de una agencia de compañía a la que ha llamado Alberto. Ambas parejas juegan a que han pasado veinticinco años y celebran sus bodas de plata. Durante el juego surgen discusiones sobre la calidad de vida de cada uno de los miembros, se producen confesiones y situaciones que complicarán su porvenir. En el caso de Jorge y Sara, sabemos que aquel estuvo enamorado de su amigo Chema, pero nunca hubo nada entre ellos. Entre Alberto y Mercedes ha sucedido que esta no ha resultado ser ninguna dama de compañía, sino una periodista *freelance* que andaba tras un caso de prostitución y ha dado con uno que, según ella, le proporcionará más beneficios: la corrupción política. Finalmente, Jorge y Sara se reconcilian y acuerdan vivir sus vidas como ellos decidan y no como decidan sus familias o las convenciones sociales. Jorge retomará la música y ella lo acompañará. Por su parte, Mercedes le ha dado a Alberto las cintas y las fotos que logró realizar durante el encuentro, a cambio de que no venda su voto, es decir, se lo ha dado a cambio de su palabra, confiando en sus principios, y no por dinero. Alberto, tras pasar una romántica velada con Mercedes, sigue pensando desconsoladamente en ella, que se había ido por la mañana antes de que él despertara. Al abrir la puerta de la habitación, se la encuentra y le dice que no ha podido marcharse porque había un san Bernardo gigante en el pasillo.



Ilustración 29. María Luisa Merlo en el papel de Mercedes (extraído del CDT)

Como ya hemos apuntado más arriba, el espacio escénico es único, por lo que el acontecer de ambas parejas se da de manera simultánea en la diégesis, y de manera

intercalada en la escena. Para realizar este efecto, la autora ha introducido una serie de nexos temporales en los que la presencia en escena de una pareja supone una elipsis, pausa, suspensión o resumen temporal de la ausente. De este modo, he detectado treinta (30) secuencias temporales en la obra, y la estructura temporal sería la siguiente:

ESCENA 1 – PAUSA [ESCENA 2] - ELIPSIS [ESCENA 3] – PAUSA [ESCENA 4] – ELIPSIS [ESCENA 5] – ELIPSIS [ESCENA 6] – SUSPENSIÓN [ESCENAS 7 – 9] – ELIPSIS [ESCENA 10] – PAUSA [ESCENA 11] – ELIPSIS [ESCENA 12] – ELIPSIS [ESCENA 13] – ELIPSIS [ESCENA 14] – ELIPSIS [ESCENA 15] – ELIPSIS [ESCENA 16] – PAUSA [ESCENA 17] – ELIPSIS [ESCENAS 18 – 22] – ELIPSIS [ESCENA 23] – ELIPSIS [ESCENA 24] – ESCENA 25 – ELIPSIS [ESCENA 26] – PAUSA [ESCENA 27] – PAUSA [ESCENAS 28 Y 29] - ELIPSIS [ESCENAS 30 Y 31] – SUSPENSIÓN [ESCENA 32] – ELIPSIS [ESCENA 33] – SUSPENSIÓN [ESCENA 34] – ELIPSIS [ESCENA 35] - ELIPSIS [ESCENA 36] – ELIPSIS [ESCENA 37] – SUSPENSIÓN [ESCENA 38] – SUSPENSIÓN [ESCENA 39].

La estructura temporal permite, entre otras cuestiones, detectar un recurso recurrente en la dramaturgia de Ana Diosdado, que la acción se precipite en el segundo acto.

El ritmo con que se siguen las unidades del texto, la extensión de estas unidades (sobre todo de las secuencias de duración intermedia, las *escenas*) puede según los casos, producirnos impresiones muy distintas de la duración temporal. [...] un gran número de acontecimientos, en un corto espacio de tiempo representado, puede dar la «impresión» de un tiempo extremadamente largo o, por el contrario, de una aceleración temporal (Ubersfeld, 1989: 156).

Este hecho queda demostrado con la duración de los nexos de uno y otro acto. Los quince que conforman el primero coinciden con cada escena, a excepción de la suspensión que entre la escena séptima y la novena. Sin embargo, las quince secuencias que conforman el segundo acto dan esa sensación de aceleración –o dinamismo si se quiere– de la que habla Ubersfeld, ya que varios nexos abarcan varias escenas.

Otro aspecto temporal importante es su grado de representación. En la obra asistimos a un juego ideado por las dos parejas, un juego que consiste en comportarse como si hubieran pasado veinticinco años. Por lo tanto, tenemos un tiempo patente, el real de la escenificación; y un tiempo latente, el ficticio, inventado por los personajes. El público puede recibir este juego como una especie de anticipación homodiegética, que muestra o ejemplifica unos comportamientos sociales derivados de unas causas o problemas concretos: los miedos de los hombres ante las mujeres, en el caso de Alberto; la indefinición sentimental o sexual en el de Jorge (cfr. A.F.C., 1991: 61). Íntimamente relacionado con este aspecto está la cuestión de la perspectiva, y es que como

espectadores no solo asistimos a una exposición intercalada del devenir de dos parejas, sino a algo más profundo, a una fusión de perspectivas: la del personaje y la del dramaturgo. La primera, en este juego temporal ideado por los propios personajes –perspectiva interna explícita–; la segunda, en el juego temporal que da sentido a la obra y que es producida por el autor –perspectiva interna implícita–. Por estos motivos, *Trescientos veintiuno, trescientos veintidós* (1991), es, desde el punto de vista temporal, un drama contemporáneo.

En lo referente al espacio, *Trescientos veintiuno, trescientos veintidós* (1991) se desarrolla en un espacio dramático múltiple –dos habitaciones de un hotel de cinco estrellas–. Ana Diosdado hace un uso interesante de ellos y que resulta muy eficaz, y consiste en hacerlos simultáneos como las acciones. A través de la intercalación tanto de espacios como de acciones, la autora logra dar esa sensación de simultaneidad y, por tanto, que el espectador se traslade a la habitación 321 cuando intervienen Alberto y Mercedes; y a la 322 cuando lo hacen Jorge y Sara. En el siguiente fragmento puede comprobarse la efectividad de este recurso:

ALBERTO.- Pero está bien para empezar. Anda ven.  
JORGE.- (*Acariciando el cabello de SARA.*) ¿Estás bien?  
SARA.- ¿Y tú?  
JORGE.- Muy bien.  
MERCEDES.- (*Tras unos instantes de duda.*)... De acuerdo.  
ALBERTO.- ¡Oye! ¿No te estarás entregando como Santa María Egipcíaca, verdad?  
MERCEDES.- ¿Qué quieres decir?  
ALBERTO.- ¿No será un sacrificio en aras de la causa? Porque si es así...  
MERCEDES.- (*Interrumpiéndolo.*) No es ningún sacrificio.  
ALBERTO.- Ah, bueno. Dijiste que yo te gustaba.  
MERCEDES.- Físicamente, sí.  
ALBERTO.- ¡Qué puntualización tan terrible!  
MERCEDES.- Tenemos que jugar limpio, ¿no?  
JORGE.- ¿En qué piensas?  
SARA.- ¿Cómo era la canción?  
ALBERTO.- De acuerdo, juguemos limpio... ¿Quieres que te lleve en brazos?  
JORGE.- (*Un segundo antes de besar a SARA*) ¿Qué canción?  
MERCEDES.- No exageremos. A nuestra edad es más sensato entrar por nuestro propio pie.  
ALBERTO.- Pero de la mano.  
MERCEDES.- Bueno, eso sí (Diosdado, 2007: 378).

Los signos del teatro que nos permiten delimitar el espacio dramático son básicamente dos: uno que detectamos desde una perspectiva externa y otro desde una perspectiva interna explícita. El primero es el espacio escenográfico, cuyo decorado, concebido con ciertas dosis de fantasía, deja claro que se trata de una sola suite y no de dos (2007: 315). El segundo, es el espacio verbal, pues por boca de los personajes



sabemos de qué habitaciones se trata. Por lo tanto, tenemos dos espacios dramáticos patentes en una única escena, que se intercalan en función de las intervenciones de los personajes.

Otro dato importante sobre el espacio nos lo ofrecen también los personajes, concretamente el empleado, que simboliza las intromisiones del mundo exterior y Mercedes. Estos espacios latentes se relacionan con el patente y con la acción de una forma relativamente directa:

MERCEDES.- Muy fácil. Es usted un hombre con una agenda tan apretada que no se ha podido ocupar de eso hasta ahora. Pero lo soluciona al llegar aquí.

ALBERTO.- ¿Cómo?

MERCEDES.- En el *hall* del hotel. Hay dos *boutiques*, una tienda de flores, una joyería, una bombonería...

ALBERTO.- Pero estarán cerradas.

MERCEDES.- Hace un momento seguían abiertas (Diosdado, 2007: 336).

Por estos motivos, las categorías del tiempo y del espacio adquieren el máximo grado de significación en su recepción. Son, por tanto, categorías tematizadas a través de las que Ana Diosdado trata temas como «la moda de la droga en los ejecutivos, los miedos de los hombres jóvenes ante las mujeres de hoy en día, la prostitución de alto nivel, o la indefinición sentimental o sexual» (A.F.C., 1991: 61).

Antes de cerrar este comentario, quisiéramos aportar algunos datos sobre los personajes. La obra consta de un reparto de cinco personajes patentes, dos parejas y un empleado, como ya hemos mencionado. Los cinco presentan un grado de significación importante, puesto que son un muestrario del comportamiento del individuo de los noventa, con sus crisis y sus momentos de lucidez. El empleado, además, simboliza las incursiones del mundo real en el universo de los protagonistas, por lo que nos encontramos ante un conjunto semantizado que complementa el sentido global de la obra.

Lo interesante de los protagonistas es que son las mujeres las que presentan un carácter más complejo, son ellas las que tienen una conciencia crítica, las que se caracterizan a sí mismas de una forma reflexiva y las que caracterizan a los personajes masculinos, además, en su presencia.

Por otra parte, hay un personaje latente fundamental, el perro imaginario de Jorge, Buby. Aunque está presente a lo largo de toda la obra y tiene, entre otras funciones, la de ser un pretexto para introducir datos de la vida de Jorge que no conocemos —plano diegético— es en el final donde vuelca toda su carga semántica.

(En cuanto ella sale a la terraza y JORGE le pasa un brazo por los hombros, llaman tímidamente a la puerta. ALBERTO se pone en pie, cansino, y se dirige a abrir; se encuentra ante una tímida MERCEDES. Se miran unos segundos sin decirse nada. Por fin ella explica:)

MERCEDES.- Llevo aquí mucho rato, pero es que...no me he podido ir.

ALBERTO.- (Esperanzado.) ¿Por qué?

MERCEDES.- Hay un San Bernardo en el pasillo (Diosdado, 2007: 400).

Según nos dice Lázaro Carreter sobre esta cuestión, «el interés de las situaciones crece en ambas parejas, hasta el desenlace que procuran Mercedes y Buby, y que es uno de los más agudos finales de comedia que recuerdo por sí solo, merece la ovación que premia a autora e intérpretes» (1991: 12). Y es que, efectivamente, ese encuentro final entre Mercedes y Buby supone la fusión de ambas situaciones y una puerta abierta al futuro de ambas parejas, quedando así justificada la categorización de la obra como drama abierto.

### ***En la corteza de un árbol (1991)***

*En la corteza de un árbol* (1991) es una obra circunstancial que Ana Diosdado escribe para colaborar con el Instituto Nacional para la Conservación de la Naturaleza, en su campaña de prevención de incendios de 1991. La obra se representó en diversos pueblos de Galicia, Asturias y Castilla y León, zonas consideradas de alto riesgo, sobre todo entre los meses de julio y octubre.

JUEVES 30-5-91	ECOLOGÍA	ABC. Pág. 79
----------------	----------	--------------

<p><b>Icona invertirá 10.000 millones de pesetas para la prevención de incendios forestales</b></p> <p>Organizaciones ecologistas y de consumidores colaboran en la campaña</p> <p>Madrid. M. A. B.</p> <p>El Instituto Nacional para la Conservación de la Naturaleza (Icona) invertirá este año cerca de 10.000 millones de pesetas en la campaña de prevención y lucha contra los incendios forestales, según informó ayer su director, Santiago Marraco. La característica más importante y diferenciadora con respecto a los programas de otros años, es la participación de organizaciones conservacionistas y otros grupos sociales para tareas de difusión.</p>	<p><b>Edificio Exclusivo</b></p> <p>C/ ALONSO CANO, 47-49</p>  <p>LOCALES Y OFICINAS</p>
---	--

Ilustración 30. Recorte de ABC sobre la campaña medioambiental

En cuanto a la estructura textual, la obra es totalmente distinta a las que conforman su producción –exceptuando su teatro breve, que, como ya veremos, también tiene peculiaridades propias–, pues en lugar de estar dividida en dos actos, lo está en una introducción y tres escenas. La introducción es una acotación escénica que describe la escenografía, el espacio, el tiempo y los signos necesarios para la representación, de entre los que destaca la música, concretamente la *Sinfonía n.º. 6* de Beethoven y *Las Cuatro Estaciones* de Vivaldi. Desde el principio se observan elementos recurrentes en la autora

que nos traen al recuerdo obras anteriores, como *Olvida los tambores* (1988) o *Y de Cachemira, chales* (1976), y también posteriores, como *La última aventura* (1999) o *Decíamos ayer* (1997).

La obra recoge los momentos previos a la quema del rastrojo que preparan los personajes, sobre todo jóvenes, de «algún lugar de España no definido» (Diosdado, 1991: 9). Estos personajes, todos patentes, son María, dueña de la taberna donde comienza la acción y madre de Inés; un Anciano ciego que acaba de mudarse al pueblo indefinido donde acontecen los hechos; Francisco, un muchacho que estudia agrónomos en la ciudad y que está locamente enamorado de Inés; Roque, Damián y Amancio, unos lugareños, este último es también el abuelo de Visitación, amiga de Inés; y Ginés, cuñado de María.

La Coordinadora de Organizaciones de Defensa Ambiental (Coda), la Federación de Amigos de la Tierra (FAT) y el Consejo Ibérico aportarán, por su parte, nueve millones de pesetas al presupuesto global de la campaña. Además, la escritora Ana Diosdado ha escrito una obra de teatro titulada «En la corteza de un árbol», que será representada en los pueblos de las zonas más afectadas. Se pretende llegar así a la población adulta a través de mensajes de prevención y solidaridad.

El director de Icona afirmó que la previsión de monte quemado para este verano es de 180.000 hectáreas. Se mostró satisfecho por-

Ilustración 31. Continuación del mismo recorte en el que menciona la obra de Ana Diosdado

La acción comienza, como acabamos de apuntar, en la taberna de María y su hija Inés, donde llega el Anciano ciego que acaba de instalarse con su perro<sup>140</sup> en la comarca. Momentos más tarde se incorporan Roque, Amancio, Damián, Francisco y Visitación a buscar provisiones para este día de trabajo y celebración. A partir de ahora, se establecen una serie de bloques dialógicos en escena, como bien apunta la autora, en la que vamos conociendo los amores de Inés y Francisco, el motivo de la celebración de la quema del rastrojo, el origen del Anciano y otras cuestiones relacionadas con el plano diegético:

Se han formado tres grupos. MARÍA, AMANCIO y ROQUE a un lado y a otro del mostrador, DAMIÁN y el ANCIANO junto a la mesa de éste, y los tres chicos jóvenes [Visitación, Francisco e Inés] cerca de la máquina de discos. Como es natural, hablan todos al mismo tiempo, cada uno en su conversación, pero de éstas, sólo oiremos los fragmentos que nos convengan, cada uno en su momento (Diosdado, 1991: 28).

La segunda escena transcurre en un claro del bosque. En ella asistimos al compromiso de Francisco e Inés y es donde encontramos la significación del título:

<sup>140</sup> Un perro imaginario llamado Dolor que recuerda al Buby de *Trescientos veintiuno, trescientos veintidós* (1991).

FRANCISCO.- Este árbol ya estaba aquí cuando tú y yo no habíamos nacido... Y cuando seamos viejos, y ya nos toque que nos llamen “Los Moruchones” en el pueblo... él seguirá aquí, y no se habrán borrado nuestros nombres, ni la fecha de hoy... Así, cuando vengamos a pasear, despacito, cada uno con su bastón, te podré decir ¿ves como era para toda la vida, mal pensada?... Y cuando ya no estemos, nuestros nietos... (Diosdado, 1991: 53).

Son interesantes los comentarios y referencias culturales que hacen ambos personajes sobre el fuego y que nos traen a la memoria ciertos momentos de *Y de Cachemira, chales* (1976):

Inés.- ... La verdad es que es precioso.

Francisco.- ¿El bosque?... sí. Es lo que más echo de menos allá abajo.

Inés.- ¿En la ciudad? ¡Estás tú bueno! Seguro que no echas de menos nada de por aquí... Además, yo no decía el bosque. Decía el fuego.

Francisco sigue la mirada de ella hacia el horizonte.

Francisco.- Sí... tiene algo como de magia, ¿verdad?

Inés.- Y luego, ¡lo malo que es!

Francisco.- No, ¿por qué? El fuego es bueno. Hay que saberle tratar, nada más.

[...]

Francisco.- Verás... El fuego es el principal criterio de humanidad, ¿lo sabías?

Ella abre mucho los ojos, sin entender nada y se ríe.

Inés.- ¿Que es... qué?

Francisco.- Una de las cosas, la principal seguramente, que nos diferencia de los animales.

Inés.- El fuego, ¿por qué?

Francisco.- porque aprendimos a utilizarlo cuando nos convenía... ¿Tú has oído hablar del hombre de Neanderthal, supongo?

Inés.- Pues... oír hablar, sí.

Francisco.- Los arqueólogos han ido encontrando así, restos de hombres primitivos, cada vez más antiguos. Y hasta ahora, el más antiguo de todos es el que llaman “hombre de China” ¿Sabes qué fue lo que hizo que pudieran llamarle “hombre”? que a su lado se encontraron cenizas y piedras talladas. Supieron que formaba parte del género humano porque sabía manejar el fuego (Diosdado, 1991: 45-49).

En la tercera y última escena se desvela el origen del anciano y su significación en la obra como personaje. En la escena primera, el anciano ha dejado diseminados comentarios relacionados con la ausencia de su pueblo, la importancia de los vientos, el cuidado con el fuego, etc., comentarios que adquieren ahora un sentido, ya que conocemos que el personaje fue un ser solitario y aislado, a quien el fuego se lo arrebató todo –su familia, su pueblo e, incluso, la vista– en el mismo acto de la quema del rastrojo. El anciano puede parecer una especie de oráculo, pues estos comentarios invitan a crear en el espectador una incertidumbre en el sentido de si ocurrirá lo que presiente el personaje o no. Pero, como sucede en prácticamente todas las obras que conforman la producción de Ana Diosdado –exceptuando *Los comuneros* (1974) y *La imagen del*

*espejo* (1979)–, el feliz desenlace encubre el halo pesimista del personaje con un mensaje vitalista:

ANCIANO.- No, no. Si yo voy muy bien con el perro. Enhorabuena, hija. Que seas muy feliz ¿Estás segura de que éste es de fiar?

INÉS.- ¡Bueno, allá él! ¡Lo ha grabado en la corteza de un árbol, ahí lo va a tener para toda la vida! El ANCIANO la escucha, satisfecho, y busca el brazo del muchacho para darle una cariñosa palmada de despedida, mientras comenta antes de alejarse hacia la puerta:

ANCIANO.- En la corteza de un árbol... Que Dios te bendiga (Diosdado, 1991: 66-67).

Otro aspecto interesante de esta obra es la estructura temporal, que responde al siguiente esquema:

ESCENA PRIMERA – [ELIPSIS] – ESCENA SEGUNDA – [ELIPSIS] – ESCENA TERCERA

En la línea de Ana Diosdado, la representación acontece en una escenografía poco realista dividida en dos espacios: una taberna y un bosque sugerido. En la taberna destaca una máquina de discos que recuerda a la simbólica nevera de *Olvida los tambores* (1970); en el bosque, es el tronco de un árbol el que destaca. Destacamos que también son muy importantes los juegos de luces y la música.

La primera escena sucede en las primeras horas de un día de verano en un lugar indeterminado de España y se abre con fragmentos de la *Pastoral* de Beethoven o el verano o el otoño de *Las Cuatro Estaciones* de Vivaldi. Asimismo, se cierra con el invierno de Vivaldi junto con un juego de luces que marcan la elipsis que da paso a la segunda escena. La acción ahora transcurre en el bosque en los últimos momentos de la quema del rastrojo, que no se muestra, sino que queda latente. La escenografía sigue la misma línea simbólica de la primera y es fundamental el juego de luces que sugiera el fuego y los claroscuros del bosque. En esta escena se rompe la cuarta pared, convirtiéndose la sala en el horizonte donde se supone que se inicia el fuego. Esta escena termina con un juego de luces a modo de transición, que hace desaparecer las figuras de Inés y Francisco unidas en un beso, a medida que se vuelve a iluminar la taberna.

La tercera escena ocurre en los momentos previos a la noche, tal y como apunta en uno de sus parlamentos el anciano, y acaba con un brindis –que recuerda al cierre de *Cristal de bohemia* (1994)–, la primavera de Vivaldi y un juego de luces. En esta escena se han elidido diversos acontecimientos, como por ejemplo el regreso de los muchachos o los momentos que acontecieron en la taberna cuando se representa la quema del rastrojo.

Es especialmente interesante la elección de las estaciones de Vivaldi, pues simbolizan el transcurso de los acontecimientos: de un otoño, en que van cayendo las hojas como preámbulo a una época decadente, se pasa a una estación que celebra la vida. Por lo tanto, se produce una asimilación entre los espacios, los efectos sonoros y el transcurso de los acontecimientos, como tampoco es gratuito que, en la segunda escena, en la que está presente ese fuego, se consolide una relación amorosa.

Interesan de esta obra también las diversas reflexiones que ofrece, además de la de proteger el medio ambiente, como son la concepción sobre la juventud, el carácter social del ser humano, el contraste campo/ciudad, las relaciones familiares tradicionales, etc. No obstante, estas reflexiones no tienen la fuerza con la que aparecen en otras obras, introducidas con una clara intención crítica social. En este caso, responden a una cierta inclinación costumbrista, que retrata el día a día de una comunidad concreta.

### ***Cristal de Bohemia (1994)***

*Cristal de bohemia* (1994) se estrena el 19 de agosto de 1994 en el Teatro Coliseo Albia de Bilbao. Estuvo dirigida por la propia autora y contó con un variado elenco –en cuanto a intervalo de edades se refiere– conformado por actores consagrados, muy cercanos a la vida personal y profesional de Ana Diosdado: Jaime Blanch<sup>141</sup>, Francisco Piquer<sup>142</sup>, Queta Claver<sup>143</sup>, Amparo Soto<sup>144</sup>, Victoria Rodríguez<sup>145</sup>, Pepa Sarsa<sup>146</sup> y Cristina Goyanes<sup>147</sup>.

---

<sup>141</sup> Además de ser grandes amigos, protagonizó junto a Ana Diosdado su serie *Juan y Manuela* (1974).

<sup>142</sup> Es uno de los actores consagrados de los años sesenta, junto a su padre, Enrique Diosdado. Trabajó con él en obras como *Del brazo y por la calle*, de Armando Moock. Además, interpretó a Carlos, el padre de Adela (Amparo Larrañaga), en el séptimo capítulo de *Segunda enseñanza* (1986). Su personaje encarna a un hombre defensor del teatro, pues su hija sueña con convertirse en una gran actriz. Recordemos que en el segundo franquismo y durante la Transición, la profesión de actor todavía no estaba del todo bien vista. De hecho, en más de una ocasión, Ana Diosdado contó la anécdota sobre la opinión de su abuelo paterno cuando se entera de que quiere dedicarse al mundo del teatro: «En mi familia nunca ha habido cómicos».

<sup>143</sup> También es una de las actrices consagradas de los años sesenta. Interpretó el papel de la sirvienta Rita en el séptimo capítulo de *Anillos de oro* (1983) y el de Balbina en *Cuplé* (1986).

<sup>144</sup> Interpretó junto a Amelia de la Torre *Ocho mujeres*, de Robert Thomas, versión producida por *Estudio 1* y dirigida por Manuel Ripoll.

<sup>145</sup> Premio Nacional de Teatro de 1958 y esposa de Antonio Buero Vallejo, una de las influencias de la dramaturgia de Ana Diosdado (cfr. Mariano de Paco, 2002).

<sup>146</sup> Ayudante de dirección de esta obra en su estreno en el Centro Cultural de la Villa (Madrid) el 26 de octubre de 1994 y coordinadora de los Cursos de Teatro de Ana Diosdado de la Universidad Complutense.

<sup>147</sup> Hija de Mara Goyanes y sobrina de María José Goyanes, intérprete de muchas obras de Ana Diosdado, como *Usted también podrá disfrutar de ella* (1973) o la más reciente *El cielo que me tienes prometido* (2015), y con quien la dramaturga trabó una gran amistad.

Ana Diosdado afirmó en varias entrevistas que había mezclado en este «disparate melo-satírico en dos actos» que es *Cristal de bohemia* (1994), el melodrama y la farsa con el misterio y un toque de humor negro para ofrecer una obra entretenida y divertida, pero también reflexiva. La autora nunca buscó ofrecer un mensaje concreto con su producción, término que detestaba, como afirmó en varias ocasiones. Ana Diosdado simplemente crea y cuando lo hace asume y reivindica unas moralinas (cfr. Diosdado en Astigarraga, 1994: 77). Algunas de ellas son el universo femenino, el deseo de igualdad y la reflexión acerca de las relaciones humanas.

Ya mencionamos anteriormente que es imposible obviar la perspectiva de género cuando se afronta el estudio de la dramaturgia de Ana Diosdado, porque no es posible eludir su condición de mujer, que es precisamente la que reivindica en su obra y, paradójicamente, la que la ha silenciado o encasillado. De no ser por la popularidad de *Anillos de oro* (1983) y *Segunda enseñanza* (1986), tal vez Ana Diosdado hubiera sido una personalidad efímera.

*Cristal de bohemia* (1994) es la obra en la que se trata la mayor cantidad de temas y tópicos que conforman el universo femenino, a saber, la prostitución, el incesto, las dificultades y/o desigualdades laborales, etc., problemáticas de especial interés y trascendencia en España en los años ochenta y noventa, sin rechazar el entretenimiento, elemento que para la autora «no está reñido con la seriedad»<sup>148</sup>.

En la anécdota se representan los sucesos que afectan a siete personajes –La Duca, La Nena, Gaby, Lupe, El Duque, Jerzy y Zoscia– y una serie de crímenes que ocurren al estilo de Agatha Christie. En este ambiente de misterio acontece la acción principal: una reflexión entre La Duca y El Duque sobre su pasada relación amorosa y el vacío que había dejado en sus vidas la pérdida de su hijo. Por otro lado, encontramos diversas acciones secundarias: 1) una acción patente protagonizada por un mayordomo, Jerzy, presuntamente ruso y cuyos parlamentos no dejan indiferentes ni a los demás personajes, ni al público, puesto que muestran un gran nivel de reflexión, crítica y dobles sentidos; y 2) una acción latente, ocurrida en un tiempo diegético anterior a la representación de la obra, referido a un asesinato acaecido en la casa de La Duca, cuando era burdel, treinta años antes, además de otra serie de crímenes que se han ido cometiendo en el mismo espacio en esa horquilla temporal.

---

<sup>148</sup> Declaraciones de la autora en una entrevista realizada en el programa *Cerca de ti* en 1993.

Además de la anécdota, encontramos no solo en esta obra, sino en prácticamente toda la producción de Ana Diosdado, como ya hemos apuntado, una serie de recursos recurrentes que la caracterizan y la hacen tan particular. Hablamos, entre otras cosas, de su carpintería, esa fusión de lecturas, influencias, experiencias teatrales y su quehacer literario para ofrecer una obra profunda, que alcanza a cualquier tipo de espectador, independientemente de su competencia. Por estos motivos, es frecuente en su producción la transtextualidad, «todo lo que pone al texto en relación, manifiesta o secreta, con otros textos» (Genette, 1989: 9). De este modo, el teatro de Ana Diosdado enlaza con los periodos de la historia de la literatura universal, debido, precisamente, a esas relaciones transtextuales que hila con sutileza en cada obra y, en particular, en *Cristal de bohemia* (1994).

Por lo tanto, el aspecto más sobresaliente e interesante de esta obra es su estructura textual, pues de ella dependen la caracterización y significación de las categorías dramáticas que la conforman (personaje, tiempo y espacio).

Componen la base de *Cristal de bohemia* (1994) tres textos que, además, coinciden con los tres tipos de relaciones transtextuales propuestas por Genette: la paratextualidad, la intertextualidad y la hipertextualidad. Efectivamente, el título de la obra invita a pensar en *Luces de bohemia* (1920) de Valle-Inclán, sobre todo por la nota de la autora a la edición de la SGAE (1996):

*Cristal de bohemia* [...] es un disparate porque el cúmulo de aventuras, peripecias y desgracias que les ocurren a todos los personajes que forman parte de la trama es más que excesivo, es prácticamente imposible. Pero el Teatro es un **espejo de la realidad**, y existen **espejos deformantes** que nos mueven a la vez a la risa y al rechazo. La risa siempre es un poco amarga y no consigue neutralizar el rechazo que determinadas actitudes humanas, determinadas situaciones humanas, nos producen al presentársenos **augmentadas**, aglutinadas, entremezcladas hasta eso, hasta el disparate. El tono de la representación tenía que ser forzosamente de farsa, aunque en algún momento, en una mirada, en una fugaz expresión de la **imagen deformada del espejo** asome el ser humano tal como es y pueda movernos a compasión e incluso, ojalá, a reflexión sobre el mundo en que vivimos (El subrayado es nuestro).

Ana Diosdado reactualiza, tal y como se deriva del fragmento, la definición del esperpento valleinclanesco<sup>149</sup>, aplicando sus premisas a la sociedad de su tiempo. Pedro

---

<sup>149</sup> Recordemos las premisas del Esperpento puestas en boca del personaje Max Estrella: «los héroes clásicos han ido a pasearse en el callejón del Gato»; «los héroes clásicos reflejados en los espejos cóncavos dan el Esperpento»; «el sentido trágico de la vida española solo puede darse con una estética sistemáticamente deformada»; «España es una deformación grotesca de la civilización europea»; «las imágenes más bellas en un espejo cóncavo son absurdas»; «la deformación deja de serlo cuando está sujeta a una matemática perfecta»; «mi estética actual es transformar con matemática de espejo cóncavo las



Salinas afirmó, en su estudio sobre el esperpento incluido en *Introducción a la literatura del S.XX*, que:

Está en la voluntad primera de su autor el aplicar el nombre nuevo [el de ‘esperpento’] solo a un género especial de sus obras dramáticas, teatro tragigrotesco, con asuntos y personas de la vida moderna de España, y con escenarios y habla de traza aparentemente vulgar y realista (Salinas, 2001: 109).

Efectivamente, el propósito de Ana Diosdado es el mismo –recordemos su definición de ‘disparate melo-satírico’ citada arriba–, mostrar esos asuntos de la vida ‘que nos mueven a la vez a la risa y al rechazo’ por lo que se hace evidente esa similitud entre disparate y esperpento, lo melodramático y lo trágico; lo satírico y lo grotesco.



Ilustración 32. Escena de *Cristal de bohemia* (1994) (extraído de ABC)

Por otra parte, y según la propia autora, «el cristal de bohemia era el símbolo de determinado pasado» (Astigarraga, 1994: 77), de tal manera que Ana Diosdado crea este disparate tomando como referencias básicas a tres grandes autores españoles –Lorca, Buero y, por supuesto, Valle-Inclán–, del mismo modo que el escritor modernista creó su esperpento partiendo de Quevedo, Goya y Velázquez, tal y como recoge Pedro Salinas:

Su obra, que parecía tan poco española, tan galicista, se puede mirar ahora, desde que descubre el esperpento, enhilada con la de los auténticos grandes de España: Quevedo, Velázquez, Goya. Quevedo, castigador feroz, autor de un estilo denigratorio y flagelante; Velázquez, pintor de infantas, igual que de enanos, dando a cada cual la misma perfección; Goya, caído de los tapices a los disparates (Salinas, 2001: 122).

---

normas clásicas»; «deformemos la expresión en el mismo espejo que nos deforma las caras y toda la vida miserable de España».

Este fragmento lo podríamos emplear para describir el quehacer literario de Ana Diosdado, sobre todo en relación con *Cristal de bohemia* (1994), donde coloca ante espejos deformantes las tres obras que constituyen las referencias básicas del drama, a saber, *La casa de Bernarda Alba* (1936/1945), de Federico García Lorca; *La Fundación* (1974), de Buero Vallejo; y *Diez negritos* (1939), de Ágatha Christie. Ana Diosdado toma el misterio precisamente de la autora anglosajona, cuya novela constituye la base de la anécdota de *Cristal de bohemia* (1994):

GABY.\_ Una a una es normal, lo sorprendente habría sido que desaparecieran todas a la vez. ¡Pues claro que están muertas, Nena! Eran más viejas que Matusalén. Es ley de vida. (Con malicia, hurgando en la herida)... También desapareceremos tú y yo el día menos pensado.  
NENA.\_ ¡Eso es lo que me preocupa!  
GABY.\_ Anda, anda, vamos para arriba, y deja de contarte películas.  
NENA.\_ (Siniestra, aterrada, sin moverse) Sólo me cuento una: *Diez negritos* ¿Tú te acuerdas de *Diez negritos*? (Diosdado, 1996: 16).

Y el humor negro lo toma, afirma la propia autora, del ser español: «ese humor tan nuestro que nos lleva a soltar un chiste en las situaciones más extremas o angustiosas» (Diosdado en Amilbia, 1994: 96):

NENA.- [...] ¿Tú no tienes miedo, Gaby? ¡Ay, me había jurado a mí misma no hablar de esto, pero es que si no me desahogo con alguien voy a explotar!  
GABY.- (Aburrida) ¿Hablar de qué? ¿Miedo de qué?  
NENA.- (Trágica, misteriosa) ¿De qué se ha muerto la pobre Violeta?  
GABY.- (Con toda naturalidad) De un infarto.  
NENA.- (Cada vez más misteriosa) ¿Así...de repente?  
GABY.- Es lo que más me gusta del infarto: rápido, limpio, y sin molestar apenas al prójimo. Muy amable por parte de Violeta, la verdad (Diosdado, 1996: 13).

La relación de la obra de Ana Diosdado con la de Valle va más allá del paratexto, también influye decisivamente en otros aspectos<sup>150</sup> relacionados con la caracterización del personaje. En ambas obras todos ellos tienen un pseudónimo –o «nombre de guerra», con respecto a los personajes femeninos, como afirma La Duca–, como por ejemplo La Marquesa del Tango o Enriqueta la Pisa Bien en el caso de *Luces de Bohemia* (1920); y Gaby o Mari Pili, en el caso de *Cristal de Bohemia* (1994).

Por otra parte, la obra de Diosdado se desarrolla en una antigua casa de lenocinio en la que conviven, como ya apuntamos, siete personajes, todos ellos patentes. Es en esta

---

<sup>150</sup> Es interesante que en ambas obras también aparezcan alusiones directas a creadores y obras significativas en el marco histórico y temático de cada una de ellas.

categoría dramática del personaje<sup>151</sup> donde mejor se detecta la deformación de *La casa de Bernarda Alba* (1936/1945) puesto que en primer lugar surge la ‘hosca’, ‘déspota’ y ‘sargentona’ Duca<sup>152</sup>, trasunto de la ‘mandona’, ‘dominante’ y ‘tirana’ Bernarda tal y como se desprende de la acotación que caracteriza al personaje:

Viste una négligée de raso y encajes digna de una princesa, o mucho mejor, de lo que ella ha sido: una cortesana de gran clase. El color puede ser cualquiera que no se empaste con el entorno, pero importante y, ni que decir tiene, favorecedor. Cuando ella avanza escenario adelante, despacio, como si entrara en el salón del trono, muy erguida a pesar de tener que ayudarse con un bastón, un precioso bastón de ébano y puño de plata, los otros cinco comprueban que, debajo, solo lleva ropa interior. Negra, claro. [...] presume de un cabello plateado, cuidadísimo, de unas arrugadas manos aristocráticas llenas de sortijas y de unos ojos llameantes, expresivos, a menudo burlones. [...] La Duca se detiene en seco, fulminándola [a la Nena] con la mirada, lo que basta para que la otra se detenga también, petrificada. Y dolida (Diosdado, 1996: 21).

Varios motivos justifican esta deformación de la obra de Lorca. El primero ese color ‘favorecedor’ que ‘no se empaste con el entorno’, que contrasta con los blancos y negros del documental fotográfico que pretende ser, según su autor, *La casa de Bernarda Alba* (1936/1945). El segundo elemento es el bastón que trae consigo la Duca. Y, el tercer y último, el luto de La Duca, que lleva por dentro, en su ropa interior y también en su alma –ya que piensa que el hijo que tuvo hace veintitrés años había fallecido al nacer–, frente a Bernarda.

Uno de los elementos característicos de *La casa de Bernarda Alba* (1936/1945) es la ausencia de personajes masculinos –Pepe el Romano está presente en toda la obra, pero no visible, es decir, es un personaje latente–. Sin embargo, Ana Diosdado da una vuelta de tuerca a este recurso incluyendo no uno, sino dos personajes masculinos y, además, patentes: Pepe Vargas y Jerzy –que podrían ser un trasunto del marido fallecido de Bernarda y el hijo que nunca tuvo, pero esto es solo una hipótesis–. Efectivamente, José Fernando de Vargas y Honrubia de los Madrigales, conocido como Pepe Vargas, fue el amor de juventud de La Duca. De su relación nació un hijo, que el padre de Pepe apartó de la pareja alegando que había nacido muerto. Duca, obligada por las circunstancias, tuvo que regentar el burdel que financió el propio Duque:

---

<sup>151</sup> También en el espacio, puesto que supone una vuelta de tuerca de la cárcel que simboliza la casa de Bernarda y esos colores de luto, al más puro estilo de documental fotográfico, frente a la casa de La Duca y al color y la luz que va adquiriendo progresivamente el salón donde se escenifica el drama.

<sup>152</sup> Términos utilizados en la caracterización explícita, verbal y transitiva que hace La Nena en presencia de La Duca.

DUQUE.- (Sincero) Perdona... ¡Pero es que se me llevaban los demonios cada vez que iban a contarme que te había caído otra nueva! Con el dinerito que yo te puse a plazo fijo y esta casa llevada con orden, habrías podido incluso ahorrar. ¡Pero no!

DUCA.- La Nena se quedó conmigo desde el principio, y las demás...

DUQUE.- (Interrumpiéndola) Lo de la Nena no me pareció mal. Una señora mayor, con su dama de compañía, eso no me pareció mal.

DUCA.- (Con cachondeo) Dos señoras de respeto.

DUQUE.- (Sin captarlo) Exacto. Que podían haber vivido tan ricamente sin dispendios.

DUCA.- Sin dispendios no se vive tan ricamente.

[...]

DUCA.- ¡Lo que creíste fue que yo iba a pasar por eso, que iba a tragarme ese sapo! ¡Pues ya viste que no...! A mí, tú..., “ellos”, sólo pudisteis hacerme daño una vez.

El Duque la mira sorprendido, como descubriendo algo.

DUQUE.-...Con otras nunca te importó.

DUCA.- (Escapándosele la frase sin querer) Las otras no te importaban a ti (Diosdado, 1996: 57, 59).

Existen, además, una serie de paralelismos entre los personajes femeninos, como por ejemplo este fragmento entre Bernarda y la Poncia, frente a las afirmaciones de la Duca:

¡No, no ha tenido novio ninguna, ni les hace falta! Pueden pasarse muy bien [...] No hay cien leguas a la redonda quien a se pueda acercar a ellas. Los hombres de aquí no son de su clase ¿Es que quieres que las entregue a cualquier gañán? (García Lorca, 2010: 165).

[...]

Bernarda: ¡Cómo gozarías de vernos a mí y a mis hijas camino del lupanar!

Poncia: ¡Nadie puede conocer su fin!

Bernarda: ¡Yo sí sé mi fin! ¡Y el de mis hijas! El lupanar se queda para alguna mujer ya difunta... (García Lorca, 2010: 230).

Y en *Cristal de bohemia* (1994):

DUCA.- (*Burlándose*) “Abierta al público” no estuvo nunca, no digas tonterías. Éste era un club privado y muy selecto. Aquí sólo venían los desechos de tiente de las mejores familias (Diosdado, 1996: 54).

Otro contraste entre Bernarda y la Duca reside en el hecho de que la primera guarde las pertenencias de su difunto marido en un arca grande, mientras que Zoscia, la criada de la Duca, haga lo contrario, sacar de un baúl grande todos los objetos del burdel que era la casa de la Duca.

Además de estos contrastes y vueltas de tuerca, también existen semejanzas con la obra de Lorca. Entre ellos, el paralelismo entre La Nena y María Josefa; Gaby y Martirio y Lupe o Adela. La Nena, como María Josefa, lo sabe todo y lo dice todo, pero nadie la cree:

La Nena, en cambio, encantada con el redescubrimiento de la muñeca, pasa por alto todo lo demás y se precipita a recogerla con ternuras de madre: «le juro que ha sido la psicópata esa, que se pasa el día leyendo libros, y se cree más que nadie» (Diosdado, 1996: 71).

(Salen. La escena queda casi a oscuras. Sale María Josefa con una oveja en los brazos).

Y en *La casa de Bernarda Alba* (1936/1945):

[...]

María Josefa: Tú eres Martirio, ya te veo. Martirio, cara de martirio ¿Y cuándo vas a tener un niño? Yo he tenido este.

[...]

Pepe el Romano es un gigante. Todas los queréis. Pero él os va a devorar, porque vosotras sois granos de trigo. No granos de trigo, no ¡Ranas sin lengua! (García Lorca, 2010: 266, 267).

Gaby es el trasunto de Martirio, tal y como comprobamos con la siguiente acotación: «quizá no es bella, seguramente no lo es, pero posee un magnetismo especial, una gracia profunda y equívoca». Gaby va más allá, es un personaje al que «se [le han saltado] los plomos» (1996: 84) y ha llegado, incluso, a matar por no haber podido soportar el desamor, la soledad, el abandono.

Finalmente, Lupe es una mujer que tiene algo «de ceñido, de llamativo, de provocón, que va pidiendo guerra» (1996: 8). Frente a Adela, que es uno de los personajes protagónicos de la obra de Lorca y que tiene una gran presencia en el drama, Lupe es un personaje prácticamente latente, pues solo es visible en las dos primeras escenas. No obstante, su muerte presenta semejanzas con la de Adela:

DUCA.- (furiosa) ¡Será insensata! ¡Pero será insensata, cómo se atreve a hacerme una cosa así!

DUQUE.- (Oteando con cierta dificultad) Es verdad, está desnuda, ¿no? Y aún hay luz, la puede ver cualquiera.

DUCA.- No digas tonterías, ¿quién la va a ver tras semejantes tapias? ¡Lo que le reprocho es que vaya a colgarse de mi mejor manzano, me lo va a tronchar!

GABY.- La pobre no tenía mucho donde escoger, aquí no hay palmeras reales. Ni baobas ¡Tampoco se iba a colgar de un macizo!

DUCA.- ¡Se podía colgar de una viga! (Diosdado, 1996: 45-46).

Podemos interpretar, ante estas consideraciones, que existen unas actitudes, unos patrones, unos prototipos femeninos –a saber: la mandona, la madre sufrida, la sumisa, la ignorada, la loca, la ilustrada y la provocona– (cfr. Dijkstra (1994)) que la autora ha querido destacar por diversos motivos, bien para establecer una mera relación transtextual, bien para establecer un diálogo, una reflexión que trasladar a la realidad de su tiempo.

Otro de los textos base de *Cristal de bohemia* (1994) es, como ya apuntamos, *Diez negritos* (1939), una referencia mencionada en el drama. En consecuencia, esta ‘cita’ a la obra de Christie responde a lo que Genette denomina ‘intertextualidad’:

Una relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, [...] la presencia efectiva de un texto en otro. Su forma más explícita y literal es la práctica tradicional de la cita [...]; en una forma menos explícita y menos canónica, el plagio [...]; en forma todavía menos explícita y menos literal, la alusión, es decir, un enunciado cuya plena comprensión supone la percepción de su relación con otro enunciado al que remite necesariamente tal o cual de sus inflexiones, no perceptible de otro modo (Genette, 1989: 10).

De este modo, podemos establecer paralelismos entre los crímenes de *Cristal de bohemia* (1994) y los de la obra de Christie. Por ejemplo, Violeta –uno de los personajes ausentes–, falleció por un infarto –de su funeral llega Lupe y la Duca al comienzo de la obra–, hecho que recuerda a Emily Caroline Brent de *Diez negritos* (1939), pues también falleció por un infarto –aunque en su caso ocasionado por haber sido envenenada con cianuro de potasio–. Lupe murió ahorcada en un manzano, al igual que Vera Elisabeth Claythorne, pero ella en la ventana en su habitación. Aunque estos casos pueden parecer suicidios, nosotros como espectadores, desde nuestra perspectiva objetiva sabemos que son asesinatos, pues sabemos que hay un asesino. En el caso de *Cristal de bohemia* (1994) es Gaby, y Laurence John Wargrave en el de *Diez negritos* (1939)–. A pesar de encontrarnos ante dos asesinos distintos, Ana Diosdado también establece una relación entre los dos, y es que mientras Wargrave finge su muerte con un tiro en la cabeza, Gaby, es un personaje que ‘no ha aguantado lo que se le ha echado y se le han saltado los plomos’ –tal y como apuntan los personajes al final de la obra–. Es tal la influencia de la obra de Christie en *Cristal de bohemia* (1994) que la autora ha establecido semejanzas incluso en los personajes menores, en este caso uno ausente, el camello al que asesinó Gaby treinta años antes, crimen por el que fue encarcelada. Este personaje ausente, del que no se menciona el nombre, tiene su correspondiente encarnado en Isaac Morris, el estafador y camello de *Diez negritos* (1939). Sin embargo, a medida que avanzamos en la anécdota, comprobamos que en realidad no fue juzgada por aquel crimen, sino por repartir panfletos contrarios al régimen, delito de la que la acusó Duque:

DUQUE: Anda, anda... Pobre Gaby, pobre Mari Pili... Pensar que todo empezó porque el chico que le gustaba la convenció de que repartiese unos panfletos. ¡La muy tonta! Con lo repugnante que ha sido siempre la política. (Diosdado, 1994: 60)

[...]

JERZY: Sí. ¿y sabe por qué? ¡Fíjese qué tontería, por repartir unos panfletos! ¿Le resulta familiar? (p. 80).

Por este delito, también fue encarcelado Jerzy y en este punto establece Ana Diosdado otra relación más, ahora con *La Fundación* (1974), de Buero, cuyos personajes están presos por el mismo motivo:

ASEL: No te desmorones, muchacho. Te sorprendieron repartiendo octavillas, delataste a quien te las dio, él delató a su vez y nos atraparón a todos ¿Me oyes, Tomás? (Buero Vallejo, 1980: 227).

También recuerda a esta obra de Buero otro hecho que supone una vuelta de tuerca como las de *La casa de Bernarda Alba* (1939/1945), y es que en *Cristal de bohemia* (1994) se sacan del baúl los objetos que recuerdan la época de burdel de la casa de La Duca, mientras que en *La Fundación* (1974) sucede todo lo contrario, van desapareciendo progresivamente los elementos que conforman la escena, mostrándose así una cruda realidad.

Otro personaje de Christie que también se deja ver en *Cristal de bohemia* (1974), aunque en este caso de una manera más sutil es Elmer Robson, el dueño de la isla del Negro, un personaje que «daba recepciones fastuosas» (Christie, 2000: 145); al igual que las que organizara la Duca en sus años de juventud en el burdel.

Con este análisis, hemos podido comprobar cómo la autora se atrevió a volcar todos los tabúes relacionados con la mujer en un drama construido magníficamente a través de la transtextualidad, sin olvidar el más mínimo detalle, transmutando todos los elementos característicos de cada obra base y estableciendo esa serie de paralelismos hilados con gran maestría.

### ***Decíamos ayer* (1997)**

Dirigida por la propia autora e interpretada por Amparo Larrañaga, Enrique San Francisco, Ángel Pardo, Francisco Miramón y Alberto Delgado, se estrena el 5 de agosto de 1997 en el Teatro Victoria Eugenia de San Sebastián *Decíamos ayer* (1997). Una obra que contiene las problemáticas sociales que tanto preocupan a la autora y una serie de fórmulas que ya otras tantas veces había puesto en escena –entre ellas, juegos temporales, atmósferas y guiños que recuerdan a *Los comuneros* (1974), *Y de Cachemira, chales* (1976), *Cristal de bohemia* (1994) y que incluso recupera en obras posteriores como *El cielo que me tienes prometido* (2015), como veremos más adelante.

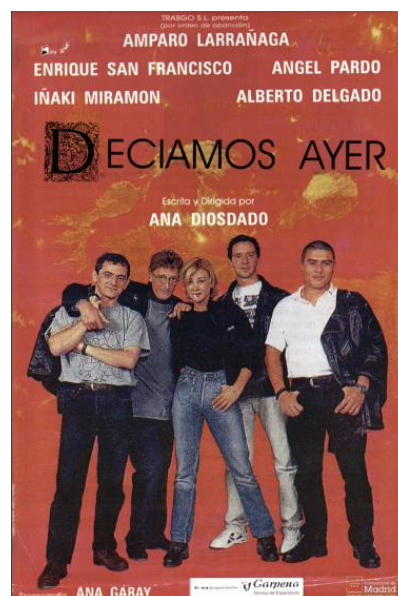


Ilustración 33. Programa de mano de *Decíamos ayer* (1997) (extraído del CDT)

En esta obra, Ana Diosdado sigue fiel a sus fórmulas y nos vuelve a presentar una comedia en dos actos en la que un personaje femenino único, Águeda, resucita en la misma abadía donde fue quemada por la Inquisición quinientos años antes acusada de brujería, para irrumpir en las vidas de cuatro personajes masculinos en crisis: Chiqui, un químico inmerso en experimentos con la materia y la energía que sufre una crisis económica tras haber sido despedido de una farmacéutica; Moncho, un sacerdote que atraviesa una crisis de fe; Celes, un veterinario que parece estar insatisfecho con su vida; y Fernando, psicólogo sumido en una crisis sentimental y dueño de la abadía en la que se desarrolla la acción. Tras el primer acto, donde conocemos a los personajes, el tiempo, el espacio y el tema central, llegamos al segundo acto donde vemos a una Águeda procedente del siglo XV que se ha adaptado a los años noventa del siglo XX con facilidad, pues no ha detectado grandes cambios entre su época y la nuestra. La acción se desarrolla en las ruinas de una abadía del siglo XV, en la que se alojan Chiqui, Moncho y Fernando, y durante dos días: el 10 de junio de 1997 el primer acto; y un día indeterminado de invierno, el segundo.

En el primer acto, asistimos a la lucha que tiene Fernando con el ayuntamiento, pues quieren expropiarle la abadía para construir un complejo residencial. En esa lucha, ha tenido que recopilar todos los documentos que conserva de su abuelo, de quien ha heredado la propiedad, para defenderse de las diversas acusaciones. Celes, el hijo del alcalde, lo previene desde el principio y Moncho lo ayuda en todo momento en la recopilación y traducción de los documentos. En medio de esta problemática y de una serie de conversaciones, que ahora no interesan, pues pertenecen al plano diegético, sabemos que se encuentra escondida Águeda, que ha aparecido en el lugar poco antes de que entren en escena los personajes. Cuando es descubierta se produce una conexión entre ella y Fernando, como si se conocieran de antes.

En el segundo acto, han pasado unos meses, Águeda y Fernando se han enamorado, Chiqui sigue inmerso en sus experimentos con la energía y Moncho muy centrado en la traducción de unos documentos en latín. La pareja ha tenido una discusión y Águeda va a refugiarse a la abadía con Moncho. En esta vorágine de acontecimientos, el problema de Fernando con el ayuntamiento, el sentimental con Águeda, las cuestiones laborales de Celes con los animales, etc. Moncho acaba de traducir un manuscrito en latín de un monje del siglo XV que recoge una confesión que atañe a Águeda. De este modo, Chiqui termina dándose cuenta de que sus experimentos con la materia y la energía han



provocado la resurrección de Águeda, quien considera ahora que sus vivencias en el siglo XX han terminado y le pide a Celes<sup>153</sup> que la mate.

Resultaría lógico pensar que el título de la obra responde al mismo contenido con el que la utilizó Fray Luis en 1575, al regresar a su clase en la Universidad de Salamanca, como si los cuatro años que estuvo en prisión no hubiesen pasado. Sin embargo, no es eso lo que quiso decir Ana Diosdado, como ella misma afirmó en una entrevista publicada en el diario *ABC Madrid* el mismo día del estreno:

Supongo que él [Fray Luis de León] quiso expresar «Aquí no ha pasado nada. Continuemos» Yo no he querido decir exactamente eso, aunque como título me gustaba mucho [...] No se puede contar [el contenido de esa expresión], porque si no contaría lo que antes se llamaba el “mensaje”, palabra, por otra parte, detestable (p. 77).

En la obra hay diversas afirmaciones, sobre todo de Águeda, que invitan a interpretar que sí que han ocurrido cosas y que no podemos continuar:

ÁGUEDA.- (*Triste.*) Al fin nada. (*Encogiéndose de hombros.*) La gente es igual que era. Y si la gente no cambia, ¿de qué sirve que vaya teniendo muchos juguetes nuevos, sorprendentes y prácticos?

(MONCHO *se acerca a servir un poco de vino en los vasos y le ofrece uno a ÁGUEDA.*)

MONCHO.- Viven mejor, más tiempo, más felices.

ÁGUEDA.- (*Aceptando el vaso.*) Más felices, no. Viven más tiempo y más cómodos. Y aún eso, solo algunos.

MONCHO.- Y según tú, no hemos mejorado ¿Desde cuándo acá? (Diosdado, 2007: 472)

Ana Diosdado afirmó que «el teatro [es] el arte de conseguir que el ciudadano esté siempre enterado de los asuntos que le conciernen y le impulse a tomar parte en ellos» (Diosdado, 2003: 66) y es que lo que probablemente quiso transmitir la autora, a través del título tan sugerente de *Decíamos ayer* (1997), constituye un entramado de relaciones que unen la intención de impulsar a ciudadano a tomar partido en las problemáticas de su tiempo con el concepto de la ‘rueda de la vida’. Este concepto conecta con la carga religiosa que contiene el título, por su vinculación a Fray Luis de León, y unas declaraciones de la propia autora: «soy creyente, pero cercana a la filosofía budista. Creo en la reencarnación, aunque no en una lechuga. También rezo» (Diosdado en Pérez Aranda, 2001: en línea).

---

<sup>153</sup> Es llamativo que un científico, Chiqui, dé vida a Águeda, y otro científico, Celes, se la arrebate. Lo hace premeditando un accidente de coche en el que muere también Fernando. El coche, junto al ascensor y el tren lo denomina Ana Diosdado «símbolos oníricos de la vida», en boca de Lucía, personaje secundario de su serie *Segunda enseñanza* (1986).

Este entramado de relaciones está tan genialmente hilvanado que toca todas las categorías dramáticas. Comencemos por la primera, la estructura textual y el paratexto. Fray Luis de León dejó escrito en las paredes de la prisión uno de sus poemas más célebres que junto a la primera estrofa de su «Oda a la vida retirada» conforman el primer nexo de esta red de relaciones y que afecta al personaje:

Aquí la envidia y mentira  
me tuvieron encerrado.  
**¡Dichoso el humilde estado  
del sabio que se retira  
de aqueste mundo malvado,  
y, con pobre mesa y casa,  
en el campo deleitoso,**  
con sólo Dios se compasa  
y a solas su vida pasa,  
ni envidiado, ni envidioso! (El subrayado es nuestro) (León, 2001: 191)

Oda I – Vida retirada

¡Qué descansada vida  
la del que huye el **mundanal rüido**  
y sigue la escondida  
senda, por donde han ido  
los pocos sabios que en el mundo han sido! (El subrayado es nuestro)  
(León, 2001: 83)

Efectivamente, Moncho es un cura, que está pasando por una honda crisis de fe, como ya apuntamos más arriba entre otras razones porque no cree en la Iglesia:

CHIQUI.- [...] Está atravesando una honda crisis de fe. Por eso está aquí, **lejos del mundanal ruido** (El subrayado es nuestro) (2007: 426)

[...]

MONCHO.- Pero dimití del cargo ya. Es que no he perdido la fe en el mensaje, pero la confianza en la empresa administradora, sí. Estoy en contra de los estatutos y del convenio colectivo, ¿entiendes? No me gusta nada cómo lo han ido manipulando todo desde hace dos mil años (Diosdado, 2007: 476).

Por lo tanto, desde una perspectiva externa, Moncho podría considerarse un trasunto de Fray Luis, pues al igual que este cuestionó la validez de *La Vulgata* traducida por San Jerónimo, Moncho cuestiona el *modus operandi* de la Iglesia. No obstante, las similitudes van más allá. Fray Luis tradujo el *Cantar de los cantares* de Salomón; y Moncho, ‘con pobre mesa y casa, en el campo deleitoso’, las declaraciones del abad Roberto de Saint Lazare, con quien mantuvo una relación amorosa en su tiempo Águeda:

CHIQUI.- [...] Y no hubo que lamentar víctimas; solo se cayó la mitad del torreón, que, francamente, estaba hecho una mierda, así que... (Diosdado 2007: 429).

[...]

MONCHO.- Pero, hombre, un café no es un desayuno. Y menos en el campo. He traído madalenas, recién sacaditas del horno. Y pan de pueblo. Y mantequilla de verdad, casera. Y... (p. 421).

[...]

MONCHO.-... ¿Os acordáis cómo nos reíamos de las cuentas de intendencia y de las recetas de cocina, y de las penitencias que le imponían a fray Tal, o a fray Cual, o de todas las chorradas que nos encontrábamos mientras yo iba traduciendo? Pues esto ya no lo es. Uno de los abades ha dejado escrita con datos, pelos y señales la historia de una dama de la villa que iba a ser entregada al Tribunal de la Inquisición, acusada de tratos con el diablo, y de haber hechizado a un hombre de Dios. La encerraron en los sótanos de su propia casa para protegerla de las turbas, que no querían esperar a que la juzgara ningún tribunal... Se llamaba Águeda Gaitán, señora de Altagracia, y tenía veinticuatro años (p. 491).

El siguiente personaje que entra en esta red de relaciones es, precisamente, Águeda<sup>154</sup>. Cuando aparece en escena, se esconde de los personajes masculinos, permaneciendo latente hasta la sexta escena. Es significativo para su caracterización el espacio sonoro, pues en ese momento suenan las campanas, referencia que nos lleva a Santa Águeda, virgen y mártir que fue quemada, al igual que el personaje, y a la que se recurre en gran parte de la Península Ibérica como defensora de las tormentas<sup>155</sup>.

MONCHO.- (A CELES.) No me digas que no se oyó la explosión, hace dos días.

CELES.- ¿Dos días? Yo pensé que eran truenos. Abajo se dijo que era una tormenta seca; aquí suele haber, en verano. Rayos y truenos y ni una gota de agua. Nadie se asustó, que yo sepa (Diosdado, 2007: 422).

En medio de las conversaciones de los personajes masculinos –cuando pronuncian palabras clave como ‘quema de la bruja’ y ‘hereje’ Águeda emite unos ‘alaridos’. Al principio los personajes piensan que es una gata «con los ojitos azules, rayada, pelirroja» (427) –referencia que afecta, indiscutiblemente, a la distancia interpretativa personal, pues se produce un reconocimiento de la actriz, Amparo Larrañaga, por parte del público, en esa descripción del personaje– que anda perdida por el lugar.

Cuando la descubre Celes, el público inmediatamente percibe que se trata de algo sobrenatural, pues Águeda se expresa como un personaje de la Edad Media, hecho que produce una situación inicial de extrañamiento por ese contraste dialógico entre ambos personajes, hasta que el público acepta el juego.

ÁGUEDA.- ¡Buen caballero, haced verdad esas palabras y no me delatéis, por vuestra vida!

CELES.- ¡Coño!... ¿Quién eres tú?, ¿qué haces aquí?

---

<sup>154</sup> Este personaje, de apellido Gaitán, recuerda al de Antonio Gaitán, caballero de alba, mencionado en *El cielo que me tienes prometido* (2015). Santa Teresa recoge cartas con este personaje histórico en sus *Fundaciones* (1610).

<sup>155</sup> Es especialmente interesante sobre este aspecto el trabajo de Domínguez Moreno (2018).

(ÁGUEDA *baja corriendo hasta colocarse a su lado y poderle hablar en tono más confidencial. Sigue, naturalmente, muy asustada, sin dejar de mirar en torno y de bailar sobre sus pies desnudos, temerosa de que puedan sorprenderla allí.*)

ÁGUEDA.- ¡Sólo una pobre mujer a quien vos podéis salvar!

CELES.- ¿Vos? ¿Eres argentina?

ÁGUEDA.- ¿Argentina? De mi risa solíanlo decir, pero nunca oí apellidar así a persona alguna. ¿Es halago o quereisme ofender con ello?

CELES.- Oye, oye, ¿qué es esta pasada?, ¿de qué vas? (p.431)

Estas referencias a los alaridos, la herejía, las brujas, el color rojo<sup>156</sup>, etc. están íntimamente vinculadas a la temática de la hechicería y lo demoníaco<sup>157</sup>, hecho que también se demuestra cuando Águeda desvela quién es:

ÁGUEDA.- ¡Soy la hija de Álvaro Gaitán, el Rojo, y nací **en esta misma villa** el catorce de junio del año de gracia de mil cuatrocientos setenta y dos! Fui casa a la edad de doce años, con un hombre bueno, afectuoso y muy letrado, que había sido galán y muy hermoso cuando mozo, pero que podía ser mi abuelo!...

[...]

Él me procuró libros y maestros, él me hizo más sabia que permitían serlo a las mujeres! ¡Lo quise mucho y lo respeté mientras vivió, y al quedar viuda, como no supe darle hijos, continué su lucha contra la **abadía de San Lázaro**, que se disputaba desde siempre el poder de la **comarca** con la **casa de Altagracia**, su casa. Me odiaron porque era mujer y diferente, como me habían odiado desde niña, porque era roja como mi padre. ¡«Hijos del diablo» decían que éramos!...

CHIQUI.- Este país, siempre con lo mismo (El subrayado es nuestro) (p. 489).

Esta intervención de Águeda enlaza con otro punto del sistema de relaciones de *Decíamos ayer* (1997) y que no es otro que la categoría dramática del espacio. Como ya hemos apuntado, la acción transcurre en un espacio único patente, una abadía en ruinas, donde se alojan los personajes masculinos por los motivos mencionados anteriormente. La escenografía, nos indica la autora en la acotación inicial, «no deberá ser nunca corpórea y, respetando los elementos antedichos, lo menos realista que resulte posible» y para ello vela la escena con una gasa «que solo nos permita adivinar sombras y luz» (2007: 413). Desde una perspectiva externa, teniendo en cuenta la singularidad de la escenografía y buscando el nexo entre los diversos datos esparcidos a lo largo de la obra, llegamos a la conclusión de que Ana Diosdado introduce un itinerario en absoluto gratuito y acotado en la provincia de Cáceres. De este modo, esa villa a la que pertenece Águeda sería Plasencia; el lugar donde se ubica la abadía, la comarca de Ambroz; y la procedencia del difunto esposo de Águeda, la casa de Altagracia, sería Garrovillas de Alconétar. La

---

<sup>156</sup> Y este color también hace un guiño a la ideología política, como podemos comprobar con la afirmación de Chiqui tras el parlamento de Águeda.

<sup>157</sup> A este respecto es especialmente interesante el trabajo de Domínguez Moreno (1990), no solo por la temática, sino también por la zona geográfica que trata y que también comentaremos más adelante, en referencia al espacio.

justificación a la primera referencia espacial la encontramos al inicio de la obra, cuando Celes invita a Chiqui y Moncho a la quema de la bruja que se celebrará en la plaza del pueblo (2007: 428). Efectivamente, en Plasencia se celebra esta festividad en San Juan, el mismo día de 1497 la Inquisición condenó a la hoguera a Águeda. Pero es que, además, la propia Águeda hace referencia a unas murallas y unos encinares, que pueden perfectamente ser las murallas medievales de Plasencia y los árboles que aparecen en su escudo heráldico:

ÁGUEDA.- (*Entusiasmada.*) Por la **muralla rota** vengo de ver cómo secase el río, cómo desaparecieron **hayedos y encinares**, cómo trocose la villa en otra, con nuevas casas que me son extrañas...y cómo no restan desta abadía que ayer mesmo aborrecía y amaba tantísimamente sino unas pobres ruinas desoladas!... ¡Dios mío, quinientos años! (el subrayado es nuestro) (Diosdado, 2007: 455)

La justificación a la segunda referencia espacial, la comarca de Ambroz, reside en que en ella se encuentra el pueblo de Abadía, cuyo nombre procede, precisamente, de una abadía cisterciense del siglo XIII que anteriormente había sido fortaleza de los Templarios y que fue ampliada por Fernando Álvarez de Toledo, Duque de Alba, convirtiéndose en el Palacio de Sotofermoso. Nos llevan a hacer esta afirmación las numerosas referencias ambientales: la cercanía de un río, la presencia de ganado, los barrancos, pero sobre todo el motivo de las reliquias<sup>158</sup> –las cenizas de Águeda, guardadas en la abadía en el S.XV por Roberto de Saint Lazare– y el final de la obra con esa referencia a Roma:

ÁGUEDA.- ¿Yo a ti te conozco, verdad?

FERNANDO.- ¿Sí?... No sé. Tal vez.

(*Empiezan a ir acercándose cautelosamente el uno al otro.*)

ÁGUEDA.- ¡Claro que sí! ¿Tú eras esclavo, en casa de mi padre, en Hispania en lo alto de un monte...! ¿Te acuerdas?

FERNANDO.- Pues... la verdad, no (*Divertido.*) ¿Esclavo?

ÁGUEDA.- ¡Un esclavo gallo!... ¿sabes? Yo he muerto por ti...más de una vez.

FERNANDO.- No, no me acuerdo. Y el caso...

ÁGUEDA.- ¿Sí?

FERNANDO.- El caso es que te pareces a una muchacha celta, de los druidas... Creo que me curaste una herida muy grave.

ÁGUEDA.- No sé... No recuerdo eso... Pero recuerdo haber llorado tu muerte ¿Cómo te llamas? (Diosdado, 2007: 498-499)

Efectivamente, existe una relación entre estos dos lugares, y es que están contruidos sobre ruinas romanas. De hecho, algunos estudios (de Cáceres, 1989; Acero Pérez, 2004) vinculan esta zona con la ciudad de Cáparra.

---

<sup>158</sup> Íntimamente relacionadas con los Templarios.

El tercer y último espacio, Garrovillas de Alconétar, queda justificado por diversos motivos. El primero es que su patrona es la Virgen de Altagracia, nombre de la casa a la que perteneció el difunto marido de Águeda. Otro motivo es la mención a la abadía de San Lázaro. El fundador de la Orden Cisterciense<sup>159</sup>, Roberto de Molesmes, nos lleva a conectar la abadía con dos personajes: Roberto de Saint Lazare (ausente) y Fernando Giménez Salazar (patente). Efectivamente, el apellido Salazar es la evolución de Saint Lazare, y con este nexo llegamos al concepto de la rueda de la vida. Esta expresión, propia de las manifestaciones filosóficas del budismo y el hinduismo, remiten a la existencia de un eterno presente, como bien recogen el *Mahabarata*, el *Ramayana* o el *Bhagavad-gita*, entre otros textos de índole religiosa<sup>160</sup>.

Y todo lo que se ve en el universo, animado o inanimado, al final del mundo y a la expiración del Yuga de nuevo desaparecerá. Y al comienzo de otros Yugas todas las cosas serán renovadas. Y así como los diversos frutos de la tierra se suceden en el debido orden de sus estaciones, así continuará perpetuamente girando en el mundo, sin principio ni fin, esta rueda de la existencia que causa el origen y el fin de todas las cosas (Vyas, 2020: 20).

Por lo tanto, y siguiendo estas filosofías, Fernando sería la reencarnación de Roberto, lo que explica la anagnórisis final con Águeda.

Finalmente, nos ha llevado a afirmar que la obra se ubica en estos lugares una mención clave que se vincula con una obra cartográfica medieval. La mención a la que nos referimos es San Barbacían (2007: 493), santo, presbítero y confesor de la emperatriz Plácida Augusta, quien le pidió que estableciera su residencia en Rávena. Este presbítero, por una serie de milagros, se hizo con las reliquias de San Juan –igual que Chiqui encuentra en la abadía las de Águeda–, otro santo importante en la obra que nos ocupa, como ya hemos mencionado. Pues bien, este San Barbacían, patrón de Rávena conecta con una obra que expone itinerarios romanos que unen Roma, Francia y España, el *Anónimo de Rávena*, que incluye el *Libro de Antonino*, donde se recogen los itinerarios de España, en concreto la Ruta de la Plata, que precisamente recorre los lugares que comentamos:

---

<sup>159</sup> Orden que habitó la abadía en la que se desarrolla la acción.

<sup>160</sup> Como bien recoge Ana Diosdado en su ensayo *El teatro por dentro. Ceremonia, representación, fenómeno colectivo* (1981), todas las religiones del mundo están dotadas de un aparato teatral interesante. Por lo tanto, la autora es conocedora de estos textos religiosos y no es extraño que incluya ciertos aspectos en su producción, como ocurre en este caso o, anteriormente, en *Y de Cachemira, chales* (1976) con la cultura wandjina australiana y el concepto de “El tiempo del soñar” (cfr. Diosdado, 1976: 103).



Ilustración 34. Ruta de la Plata (Extremadura)

Este itinerario, la referencia a Fray Luis de León, la ‘rueda de la vida’ y la procedencia del personaje femenino afectan a la categoría dramática del tiempo. Resulta interesante en *Decíamos ayer* (1994) el contraste temporal de la escena sexta, cuando se encuentran Águeda y Celes, ya que marca un tiempo patente, el siglo XX –indicado por la autora en la acotación inicial– y un tiempo latente, el siglo XV. También lo es la elipsis que separa los dos actos en que se divide la obra –el 10 de junio de 1997, el primer acto; un día indeterminado de invierno, el segundo– y en la que encontramos, entre otras cosas, una evolución del personaje femenino, una Águeda que ha aprendido del siglo XX, que lo ha observado y del que se ha forjado una opinión –hecho que atribuye al personaje una fuerte carga semántica.

Por lo tanto, nos encontramos con un drama contemporáneo de una arquitectura textual muy profunda que permite extraer numerosas interpretaciones, que, en función de la competencia del espectador, como ya hemos apuntado en otro epígrafe, serán más o menos profundas.

### ***La última aventura* (1999)**

Una historia de relaciones humanas. Hay historias de amor, una central y otras que van surgiendo, pero no necesariamente son historias amorosas, sino historias de amor. En el teatro hay dobles

lecturas. El teatro es simbólico; el teatro es ceremonia y por lo tanto es símbolo; y siempre hay un símbolo de las cosas, aunque no sea evidente para el público y no pueda decir: «Ah, es un símbolo.» Si no lo dice, mejor (Villora, 1999: 44)

Con estas palabras define Ana Diosdado lo que es *La última aventura* (1999), estrenada el 11 de febrero de 1999 en el Teatro Romea de Murcia, dirigida por la propia autora e interpretada por Luis Merlo, Natalia Millán, Alberto Delgado, Daniel Diosdado, Ana Casas y Alfredo Alba.

En esta misma entrevista afirma, además, el motivo de su perfil como directora<sup>161</sup>, que no es otro, como ya comentamos más arriba, que el de ‘no pelearse con los directores’: «un director tiene derecho a su visión, pero no a cargarse la obra» (p. 44). Y precisamente es en *La última aventura* (1999) donde se materializa esta afirmación, pues advertimos la visión de la Ana Diosdado directora. Si comparamos el texto dramático y visualizamos con atención la grabación de la puesta en escena<sup>162</sup>, podemos detectar que realizó varios cambios significativos –como veremos más adelante– con respecto al texto, una información muy importante para la interpretación del drama.

En esta comedia, de dos actos y veintidós escenas, Ana Diosdado nos cuenta la historia de cuatro personajes que establecen entre sí una serie de relaciones: Víctor es el marido de Sisi, está parálítico por una agresión que recibió de sus alumnos y ahora se encarga de un bar, cuyo local es de su amigo Flip, un comerciante de artículos de papelería y exmarido de Sisi. Maxi es el vigilante de seguridad de la zona comercial en la que supuestamente se ubican tanto el bar de Víctor como la tienda de Flip y también uno de los alumnos que hirieron a Víctor. Fátima es una chica árabe con la que Víctor ha establecido una relación a través de internet. Finalmente, Rachid es traficante de armas y marido de Fátima. También hay en la obra un personaje latente, Ahmed, una especie de guardaespaldas de Rachid, encubierto bajo la identidad de un mendigo que toca el violín por las calles. La obra comienza *in media res*, con Víctor y Flip están en el bar y Sisi está en la planta de arriba, gritando y tirando objetos. Después de una serie de reproches aparece Fátima, la amante virtual de Víctor, relación de la que Sisi tiene constancia, y tras ella su marido Rachid. En esta atmósfera se desvela el verdadero nombre de Fátima, Essey. Rachid se lleva a Essey y, tras una elipsis de unos días, encontramos a una Sisi

---

<sup>161</sup> A pesar de estas afirmaciones, encontramos en el drama unas acotaciones de índole dramática, que contrastan con las de *El cielo que me tienes prometido* (2015), por ejemplo, en las que sí destaca esa faceta.

<sup>162</sup> Visualizamos la representación que se realizó en el Teatro Príncipe Gran Vía en el mismo año de su estreno, y que está disponible en el Centro de Documentación de las Artes Escénicas de Madrid.



disgustada por la desaparición de Víctor, que se ha ido dejándole una nota sobre la cama. Durante una larga conversación con Flip reaparece Rachid, en busca de Víctor, según él le debía una explicación de lo acontecido días atrás, pero obviamente, no lo encuentra. Rachid le desvela a Sisi que Fátima es su madre y que al morir él mismo tomó el relevo de la correspondencia virtual porque le habían gustado las cartas de Víctor. Se produce un tiroteo en la calle, en la que fallecen Ahmed y Maxi.

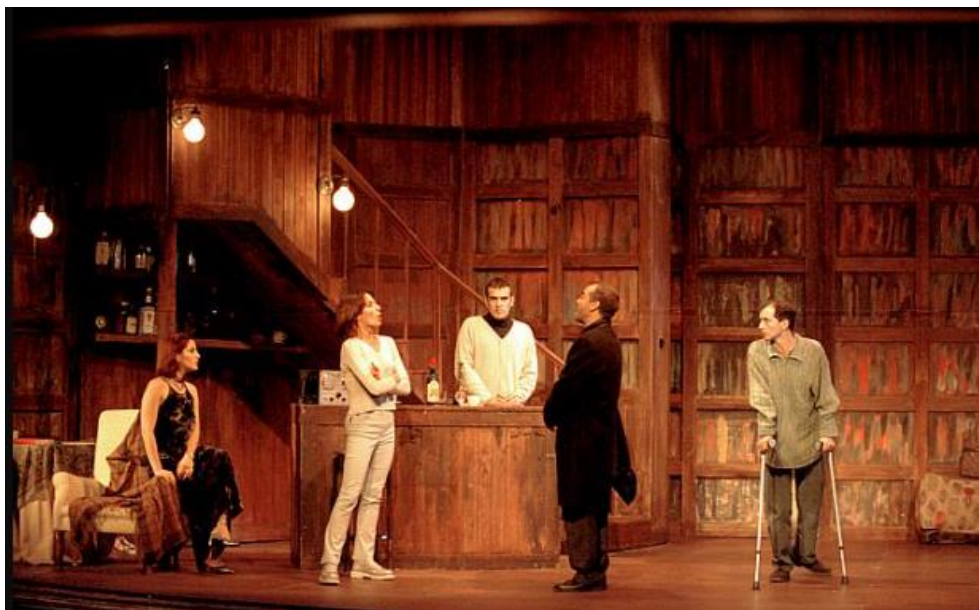


Ilustración 35. Escena de *La última aventura* (1999) (extraído del CDT)

Después de la acelerada marcha de Rachid, Sisi y Flip emprenden un viaje que supone una nueva elipsis en el drama. A su vuelta, Víctor los espera en el antiguo bar, ahora convertido en café-librería, para enterarse de que Sisi está embarazada y de que él no ha ido a ninguna clínica en Houston como le había dicho a Flip, sino que había ido en busca de la verdadera Fátima, pero fue secuestrado por la policía en el mismo instante en que pronunció el nombre de Rachid. Fue liberado gracias a una denuncia que había interpuesto en la policía Sisi. Al final, la relación de Sisi y Víctor supera la crisis. Esto en el texto, porque en la puesta en escena la segunda visita de Rachid y la última parte de la obra sufren un cambio significativo<sup>163</sup>. Rachid explica a Sisi y a Flip que Fátima, aparte de ser el nombre de su madre, es el de su organización clandestina contra el fanatismo. Por otra parte, y con respecto al final de la obra, Víctor desvela que fue secuestrado y torturado por alguna organización fanática o por la propia policía —este dato no queda

<sup>163</sup> «Cuando algo no cuadra, lo cambio. No es generosidad, es trabajo en equipo», declaraciones de la autora en un reportaje publicado en *El País* el 13 de mayo de 1999.

claro— cuando llegó al aeropuerto. Además, escribió y envió una serie de cartas manuscritas a Sisi, que nunca recibió—hecho que contrasta con la correspondencia virtual del principio y que puede interpretarse como un signo de la naturaleza de las relaciones que establece con Sisi, verdadera, y con Fátima, ficticia—. El texto dramático sufre varias omisiones y adiciones<sup>164</sup> más, pero no son tan relevantes como las anteriores. Estos cambios suponen un nivel más de profundidad en la interpretación de la obra, ya que Ana Diosdado está mostrando esta situación a modo de *exempla* a la sociedad, en el que encierra, como todo *exempla*, una enseñanza, una advertencia: debemos hacer un uso escrupuloso de la red. Pero también muestra, en el parlamento de ambos personajes, dos valores. El primero, la tolerancia; el segundo, que más que un valor es un defecto, el fanatismo. El monólogo de Rachid muestra ‘al buen musulmán’, al que sufre y convive con unos valores que no comparte y que tampoco transmite el Corán; frente al de Víctor, cuya experiencia retrata a los sectores fanáticos y el sufrimiento de la sociedad árabe —aunque el concepto y el panorama podrían extenderse a otras sociedades—. Por estos motivos, podemos establecer, como antes lo hicimos entre *La imagen del espejo* (1979) y *Decíamos ayer* (1997), una especie de anticipo de *Harira*.

Como podemos extraer de esta sinopsis, el título invita a varias lecturas, y es que Ana Diosdado, como suele hacer en sus obras, esparce a lo largo del drama motivos para interopretarlo desde diversas perspectivas. En primera instancia esa ‘última aventura’ puede significar el fin de algo, de una vida, de una etapa, algo definitivo, de la relación entre Sisi y Víctor, por ejemplo:

SISI.- ¿Qué has dicho?

FLIP.- Las historias se acaban, ¿recuerdas?, «y no hay nada peor que seguir viviendo una historia muerta» (Diosdado, 2007: 553).

[...]

SISI.- No veo nada, esas historias no eran nada. Aventuras... Víctor y yo...

FLIP.- Víctor y tú, lo mismo. Vuestra aventura ha sido maravillosa, intensa y muy larga; demasiado tal vez. Pero se acabó. Todas se acaban. Tienes que admitirlo, enfrentarte a ello, y vivir. Vivir, Sisi. Tú no eres cobarde, ¿verdad? Ni quieres llevar muletas (Diosdado, 2007: 554).

También podemos entender el adjetivo ‘última’ desde otras acepciones: ‘que está al final de una línea, de una serie o de una sucesión’ o ‘extremado en su línea’, tal y como reza la versión más reciente del DRAE. En este sentido, podemos entender la última aventura como la de moda, lo último, lo más novedoso, hecho relacionado con internet y

---

<sup>164</sup> Además, de las variantes derivadas de la natural ejecución del actor en la escena.

las relaciones que pueden establecerse, así como sus consecuencias, a través de este medio, la novedad de los noventa.

En cuanto al otro término del título, Gutiérrez Carbajo apunta los sentidos mitológicos y simbólicos de la relación aventura-viaje, el valor polisémico de este y su vinculación con la novela de aprendizaje o el *bildungsroman*<sup>165</sup>. Efectivamente, los personajes de *La última aventura* (1999) realizan viajes exteriores, como ya hemos visto, e incluso se describen situaciones cotidianas durante un viaje:

FLIP.- El viaje en sí mismo (*Como describiendo el paraíso*). ¡Esa carrera, esos taponés, esos insultos de coche a coche durante las caravanas, esas broncas en el interior, con la familia! Y, sobre todo, ¡ese riesgo! «Durante este puente, podemos felicitarlos de que durante la operación salida y operación retorno los accidentes de tráfico hayan arrojado un número de víctimas sensiblemente menor que el del año pasado por estas fechas; ¡sólo doscientos ochenta muertos y trescientos veinte heridos graves!... de los que caerán la mitad, pero que, de momento, sólo son heridos graves!» «Operación salida, operación retorno» ¡Palabras inquietantes, sugerentes, con mayúscula! ¿Tú te das cuenta de cómo se sienten formando parte integrante de algo así? ¿Y ese léxico, aparentemente frío, bajo el cual late el placentero recuerdo atávico de los sacrificios humanos? (Diosdado, 2007: 517).

Pero también se realizan viajes interiores, psicológicos, de búsqueda de sí mismos<sup>166</sup>, tal y como afirma, por ejemplo, Víctor en la nota que le deja a Sisi antes de marcharse:

Queridísima, necesito por lo menos seis meses para superar este ridículo espantoso, y para saber lo que quiero hacer con mi vida, con nosotros, con todo. Si no me esperas, lo entenderé, pero, por favor, mientras tanto no me busques. Te quiero. Víctor (Diosdado, 2007: 559).

Una vez justificada la significación del título, nos centraremos a continuación en el análisis de las categorías dramáticas pertinentes en este drama, a saber, el tiempo, el espacio y los personajes.

En referencia a la primera categoría, la estructura temporal del drama responde al siguiente esquema:

#### ESCENAS 1 -7 [ELIPSIS] ESCENAS 8 – 21 [ELIPSIS] ESCENA 22

---

<sup>165</sup> Término acuñado por el filólogo alemán Karl Morgenstern en 1820, en su artículo «Über das Wesen des Bildungsroman», y que designa un tipo de novela en la que el personaje se desarrolla psicológica, moral, artística y sentimentalmente a lo largo de una serie de etapas delimitadas. La representante de la novela del aprendizaje española es Elena Fortún y su obra *La saga de Celia*. En relación con esta literatura, destacan dos conceptos, uno perteneciente a la historia; otro, a la filosofía, que explicarían ese sino o *Kishmeth* que menciona Víctor (2007: 578), haciendo referencia a que está destinado a sufrir ataques físicos. Estos conceptos son el ‘aprender del padecer’ y el ‘ser-marcado-por-el-pasado’. Para más información resulta interesante la tesis doctoral de Vadillo Buenfill (2012).

<sup>166</sup> O de otros personajes como sucede con Sisi y Víctor, o con este y Fátima.

En la primera secuencia, que comprende el primer acto, es decir, desde la primera hasta la séptima escena, la acción se desarrolla durante unas horas de un sábado por la noche. En este primer acto –en que la acción, como ya apuntamos, comienza *in medias res*– conocemos a los personajes y los datos referidos a los últimos acontecimientos de sus vidas, envueltos en referencias al viaje, ironías, juegos de equívocos, ese humor negro que tanto caracteriza la creación de Ana Diosdado y temas sociales que pone de manifiesto la autora, como las consecuencias del uso inapropiado de la red o la situación de las mujeres españolas y árabes. Son destacables también algunas cuestiones relacionadas con el espacio –ya hemos mencionado en varias ocasiones la íntima relación existente entre espacio y tiempo– y signos del teatro que subrayan momentos importantes del desarrollo de los acontecimientos. Uno de esos elementos es ‘el cierre’, que se convierte casi en un *leitmotiv* del acto y que supone, como bien apunta Gutiérrez Carbajo, una «singularización del espacio»<sup>167</sup>.

Para relacionar ese habitáculo en el que acontece el drama con otros espacios, la autora introduce otro elemento: la música del violín. Esta música, que proviene de fuera de ese espacio que es el bar, va sonando a lo largo de todo el drama. En este primer acto suena primero de repente para obligar a un personaje, Maxi, a abandonar la escena –pues este personaje tiene la función de calmar los momentos de mayor tensión y está continuamente entrando y saliendo de la escena– hasta que surge en la conversación el tema de la correspondencia virtual, momento en que se deja de oír esa música. Pocos momentos después aparecen en escena Fátima y Rachid. Con lo cual, este violín es un signo del comienzo del conflicto, como ocurre en otras obras de Ana Diosdado con el teléfono o el timbre, pero dado el tipo de espacio y que ‘ese cierre’ aún no estaba echado, introduce en su lugar ese signo del teatro que, además, va a tener otra función en el segundo acto, la de alerta ante una tragedia<sup>168</sup>.

Una vez desconcertados los personajes por el desvelamiento de la verdadera identidad de Fátima, mencionada por parte de Rachid, acaba el primer acto. Pero esta identidad no es la única que se desvela en estos momentos, también la del resto de los

---

<sup>167</sup> Lo mismo ocurre con la fórmula “irse”, “no irse”, también convertido en *leitmotiv* y relacionado con el espacio y con el motivo del viaje.

<sup>168</sup> Suena aceleradamente para avisar a Rachid de que algo está sucediendo fuera. Seguidamente, al abandonar junto a Maxi el café, suena la explosión del coche, donde mueren ambos personajes, previo asesinato de Ahmed.

personajes. En estos últimos instantes del primer acto, sabemos que Sisi es en realidad Isabel Elorrieta; Flip, Felipe Romay; Víctor, Víctor Plaza<sup>169</sup>; y Maxi, Maximiliano López Alcaraz.

En el segundo acto, la acción comienza a desarrollarse una mañana antes de las nueve, pasados unos días desde el primer acto –elipsis marcada por la luz y el telón–. Ese paso del tiempo no solo lo marcan la autora en las acotaciones y los personajes en sus diálogos, sino también el espacio patente, que ha pasado a ser un café-librería. Para relacionar ese habitáculo en el que acontece ahora la acción con otros espacios, la autora introduce el elemento del espejo, recurrente en su producción como vimos con *Cristal de bohemia* (1994), por ejemplo. El elemento es muy interesante en la medida que a través de él miran los personajes lo que sucede en los espacios ausentes, la sala de mesas y la calle. Además, es significativo que ese supuesto espejo rompa la cuarta pared, de tal manera que los personajes, cuando miran hacia fuera, también lo hacen al público, produciéndose, en consecuencia, una integración variable entre sala y escena.

*(Algo que ve de pronto en el «espejo» hace que SISI salga corriendo de detrás de la barra y ponga una mano en su brazo, cortándole la frase.)*

SISI.- ¡Flip...!

FLIP.- ¡No me mande a la mierda, no me digas nada! De momento, sólo...

*(Como ella sigue petrificada con los ojos fijos en el espejo, él se vuelve a su vez a mirar, y lo que ve le asombra tanto a ella.)*

... ¡Coño! ¿Y éste qué quiere ahora?

SISI.- No sé pero se me está ocurriendo algo terrible.

*(Aparece MAXI corriendo, muy alarmado.)*

MAXI.- ¡Sisi...! ¡El de la otra noche! ¡El marido de la chica mora! ¡Está ahí! ¡Se ha bajado de un cochazo que...!

SISI.- *(Sin mirarle.)* Lo sé.

MAXI.- ¿Tienes premoniciones?

FLIP.- ¡Lo que tiene es un espejo enorme en esa pared para ver quién entra! ¿O crees que lo han puesto para que tú te peines? (Diosdado, 2007: 561 – 562).

También es destacable el teléfono, elemento con el que se abre el acto, una llamada que vincula dos espacios, uno patente, el café-librería; y uno ausente, la casa de Sisi. Poco después vuelve a escucharse el violín para anunciar la entrada de Flip.

Como ya hemos visto que es habitual en las obras de Ana Diosdado, el ritmo de la acción ahora va a ser más rápido, dinamismo marcado por el número de escenas que componen el acto: catorce escenas y otra elipsis. No obstante, lo que destaca, sobre todo,

---

<sup>169</sup> En realidad, el nombre completo de Víctor aparece al principio del acto y vuelve a repetirse al final.

de este segundo acto, además de la cantidad de datos de la vida de los personajes<sup>170</sup> –cuestión propia del plano diegético que poco importan ahora– y esa otra elipsis que mencionamos más arriba, es la nómina de textos con los que se establecen relaciones transtextuales de diverso tipo, momento idóneo para introducir estas referencias, en consonancia con el nuevo espacio patente ante el que nos encontramos, y que atañen a la categoría del personaje.

Las primeras obras mencionadas son *Apocalípticos e integrados* (1964), de Umberto Eco y *La perfecta casada* (1583), de Fray Luis de León; la primera, aludida; la segunda, declarada:

FLIP.- Ah, yo qué sé... Yo soy apocalíptico, no un vulgar integrado como vosotros... Por cierto, si lo que pensabas encontrar ahí era una nota de Víctor, no le creo tan sádico como para dejártela en una brujería de estas que no sabes usar... ¿O sí lo es? ¡Claro que lo es! ¿Por qué no mirar en algún tomo que tengas por ahí de... *La perfecta casada*, por ejemplo? (Diosdado, 2007: 558).

Como vemos en el fragmento, el propio personaje se define como apocalíptico, que en la terminología de Umberto Eco tiene connotaciones ligadas a lo aristocrático. Efectivamente, Flip es un personaje de una posición media-alta, letrado y que rechaza los medios de comunicación, ya expusimos más arriba un fragmento muy sugerente en el que Flip describe la odisea del viaje y su valoración del léxico utilizado por los medios. Y es que esta caracterización reflexiva de Flip casa con lo que Umberto Eco transmite en su obra:

La cultura de masas es la anticultura. Y puesto que ésta nace en el momento en que la presencia de las masas en la vida social se convierte en el fenómeno más evidente de un contexto histórico, la «cultura de masas» no es signo de una aberración transitoria y limitada, sino que llega a constituir el signo de una caída irrecuperable, ante la cual el hombre de cultura (último superviviente de la prehistoria, destinado a la extinción) no puede más que expresarse en términos de Apocalipsis (Eco, 1984: 12).

Del mismo modo ocurre con Sisi, a pesar de ser una mujer preocupada por sus derechos como fémina, siempre actúa a merced de un hombre, bien de Víctor, bien de Flip, según las circunstancias. En esos momentos, el personaje no impone sus deseos porque tiene ‘prioridades’:

VÍCTOR.- ¿No irás a la manifestación?

SISI.- Si tú quieres que me quede, no. No iré. Para mí, hay prioridades. ¡Me apetece muchísimo formar parte de esa manifestación! ¡No me gusta que empiecen a prohibir cosas! Primero el tabaco,

---

<sup>170</sup> Por ejemplo, ya se manifiestan claramente las profesiones de los personajes: Sisi trabaja en una Galería de arte; Flip es un comerciante de artículos de papelería; y Víctor es profesor.

ahora el alcohol, luego serán las reuniones de más de tres. ¡Me da miedo! ¡Y rabia! ¡Y me preocupa lo que está pasando con las mujeres! ¡Muchas palabras bonitas, mucho florero, pero solapadamente estamos volviendo a lo de siempre, a no ser las mujeres, sino la «mujer»!

FLIP.- (A VÍCTOR) Haz que corte el mitin; yo ya me lo sé.

VÍCTOR.- Y yo. De memoria.

SISI.- ¿Sí? ¿Y os divierte mucho, no? ¡Claro! ¡A ti te gustaría que viviéramos envueltas en un trapo como tu...! (Diosdado, 2007: 535).

La siguiente obra que se declara en el drama es *El gen egoísta* (1976), de Richard Dawkins, un libro que Víctor ha mandado copiar a Maxi. Como ya comentamos, Maxi fue uno de los alumnos que agredió a Víctor y regresó arrepentido. Suponemos que el motivo de que le sugiriera esta tarea es para que Maxi encontrara una similitud entre el comportamiento de ciertos sectores de la sociedad y el mensaje de esta obra divulgativa de finales del siglo XX, con el objetivo de que vislumbrara la necesidad de cambiar algo:

Un ser, como el mandril, se dice que es altruista si se comporta de tal manera que contribuya a aumentar el bienestar de otro ser semejante a expensas de su propio bienestar. Un comportamiento egoísta produce exactamente el efecto contrario. [...] La respuesta del partidario de la «selección individual» al argumento recién planteado [el de la selección de grupos] podría ser algo así: aun en el grupo de los altruistas habrá, casi con certeza, una minoría que disienta y que rehúse hacer cualquier sacrificio en bien de los demás, y si existe sólo un rebelde egoísta, preparado para explotar el altruismo de los otros, él, por definición, tendrá mayores posibilidades de sobrevivir [...]. Luego de transcurridas varias generaciones de esta selección natural, el «grupo altruista» será superado por lo individuos egoístas hasta llegar a identificarse con el grupo egoísta. (Dawkins, 1993: 10)

Pero esta cita va más allá, pues al final el personaje que triunfa es precisamente el que se ha inclinado hacia esa ‘selección individual’, el ser egoísta, preocupado por su propio bienestar, antes que por el del grupo, Víctor; mientras que Flip, el ser altruista, preocupado siempre por Sisi y Víctor, abandona solo la escena.

El cuarto y último texto al que se alude desde la primera aparición de Rachid es *Un mundo feliz* (1932), de Aldous Huxley. Esta obra es uno de los pilares del drama, puesto que no solo supone una referencia a la utopía que desean los personajes, sino también un paralelismo con ciertas cuestiones significativas para la sociedad: la ausencia de la familia, la fascinación por la tecnología, la libertad sexual, la adicción a las drogas, la situación de las artes, de la religión, de la cultura en términos generales.

Como hemos visto, con esta obra Ana Diosdado consigue introducir al espectador en una atmósfera de vaivenes en la que se pierde y se encuentra continuamente con los personajes, fruto de ese viaje interior al que Ana Diosdado también lo invita. Así, debe estar alerta, detectar las verdaderas intenciones de los personajes, las referencias, el ir y venir de los acontecimientos y ordenar el material que lanza a las conciencias para llegar

a un destino concreto, que puede ser, como siempre en Diosdado, más o menos complejo, en función de nuestra competencia.

### ***La imagen del espejo (1979, 1998, 2001)***

El 19 de octubre de 1979 se estrena en Radio Nacional de España *La imagen del espejo*. A pesar de haber sido presentada en dos ocasiones más –en la SGAE en 1998 y, posteriormente, el 22 de enero de 2001 en el acto inaugural del Teatro Ana Diosdado de Humanes (Madrid)– nunca se escenificó.

Con esta obra, la autora coloca a dos personajes, el preso y ‘el otro’, en una España Inquisitorial, trasunto de esa dictatorial, «invadida por las ratas y cuidada por silenciosos y siniestros hombres de negro» (Pérez-Rasilla, 2001: 132) en la que es muy sencillo cambiar de opinión, dada la opresión que caracteriza ambas épocas, la obra supone en este sentido una suerte de anticipo de *Decíamos ayer* (1997) y dadas estas semejanzas, queda justificado, de una parte, el título.

En *La imagen del espejo* (1979) nos encontramos a dos personajes que intercambian sus roles en el transcurso de la obra. La estructura tripartita en que se divide –en tres encuentros y no actos– se corresponde con los tres estadios que atraviesan ambos personajes –presentación, reflejo y fusión–, y que justifican, de otra parte, el título del drama. Cada uno de estos estadios supone una secuencia temporal que permiten estructurar el drama de la siguiente manera:

PRIMER ENCUENTRO – [ELIPSIS] – SEGUNDO ENCUENTRO – [ELIPSIS] – TERCER ENCUENTRO.

En cuanto al espacio, se trata de una celda totalmente a oscuras para los personajes, pero no, obviamente, para el público, dotada de dos bancos, uno a la izquierda y otro a la derecha, y un pozo, el patio de butacas, produciéndose una ruptura de la cuarta pared. En ella encontramos acurrucado a un preso de ideas muy fijas, que se resiste a contar a un sacerdote, el otro, una verdad forzada sobre los motivos que le han llevado a esa prisión. Durante este primer encuentro asistimos a la caracterización, reflexiva, del preso y transitiva en presencia del otro, así como la aparición de esos hombres de negro que rompen la cuarta pared. Es curioso cómo define el preso, antes del final del primer encuentro, ese pozo que coincide con la sala: «Tu... pozo...es otra escalera. Baja a otra



inmunda cloaca como esta. Un poco más profunda y un poco más inmunda, simplemente. Es la letrina. ¿No te llega su pestilente olor, o es que se parece al tuyo?» (Diosdado, 2007: 597). Este hecho nos lleva a una integración variable entre sala y escena, pues, sin duda, provocaría cierto extrañamiento en el público.

Durante el segundo encuentro, asistimos a un intercambio de roles entre el preso y el otro, se produce un reflejo del preso en el otro y viceversa. Ha pasado un tiempo, tal y como lo expresa el preso en su primera intervención: «¿A qué debo tanto honor?... ¿Hoy no pensáis arrastrarme hasta ese otro calabozo tan de vuestro grado?» (2007: 603). Esta elipsis la marca la autora con dos signos concretos en la acotación inicial del encuentro: las luces y la música, dejando claro que no se trata de un entreacto, sino de una transición y que, por tanto, la sala ha permanecido a oscuras. En esta ocasión, el preso ejecuta el trato que supuestamente entabló con los carceleros que lo torturaron<sup>171</sup>, traicionar al otro, encontrar una confesión incriminatoria a cambio de su libertad: «¡La persona humana tiene derecho a escoger su propio camino; Dios mismo se lo ha dado! ¡La persona humana no puede ser obligada a cambiar su corazón y su mente por la fuerza!» (2007: 604).

Frente al primer encuentro, este destaca por el triángulo que conforman las relaciones de los personajes, cuyo vértice principal es el preso, el mediador entre los hombres de negro y el otro. Destaca de este segundo encuentro el dominio del diálogo por parte del preso, su capacidad de sugestión, pero también su inocencia con respecto a esas sombras que lo engañan y no lo liberan jamás a pesar de haber logrado esa incriminación del sacerdote:

EL PRESO.- Una señal. Simboliza tu perdición.

EL OTRO.- ¿Qué quieres decir?

EL PRESO.- Yo soy tu trampa, hermano. Solo tenía que hacerte hablar. Condenarte para salvarme yo. Tu vida por la mía, tu confesión por mi libertad (Diosdado, 2007: 610).

También es destacable, y mucho más evidente, la integración sala/escena que mencionábamos anteriormente, pues el hecho de que el espectador –o el lector, pues hemos apuntado que esta obra no llegó a escenificarse– sea ahora consciente de compartir su espacio con esas sombras, hace que este, el espacio, se semantice y ponga de manifiesto ese valor que hasta ahora permanecía oculto. Así, ahora surgen sonidos de la sala, concretamente golpes de bastón –acompañados por una nota de piano– que realizan esos hombres de negro y que son señales que lanzan al preso para dirigir la conversación con

---

<sup>171</sup> La tortura es lo que se elide, y sabemos que sucedió porque el propio personaje lo cuenta al comienzo de este segundo encuentro.

el otro<sup>172</sup>. Esta integración sala/escena se hace mucho más fuerte al final del encuentro, cuando esos hombres de negro pasan delante de los personajes y solo son vistos por el preso y el público (perspectiva interna explícita):

(Los HOMBRES DE NEGRO se reúnen en la puerta con EL PRESO, y esta empieza a abrirse.)

EL PRESO.- ¿No?... Yo también soy cobarde.

(Sale el primero de los HOMBRES DE NEGRO, seguido por EL PRESO, y finalmente el segundo, cerrando la puerta tras de sí. EL OTRO estalla en una risa histérica.)

EL OTRO.- ¡Es mentira! ¡Quieres asustarme! ¡No he visto nada, no he visto a nadie! ¡Estamos solos!... Estamos solos... Estamos solos... (Diosdado, 2007: 610).

Este intercambio de roles entre los personajes abarca incluso el modo de cerrar el segundo encuentro, con el otro exactamente en la misma posición que adoptó el preso en el primero.

Llegados a este punto del drama, llama la atención un efecto sonoro que presenta una función concreta: el sonido de los cerrojos. Al igual que el teléfono o el timbre en obras como *Trescientos veintiuno, trescientos veintidós* (1991), el sonido de los cerrojos marca la entrada de personajes en escena.

Tras una nueva elipsis, que abre el tercer y último encuentro, hallamos al otro lamentándose en la celda hasta ese sonido de cerrojos que hace entrar al preso, que en realidad no había desaparecido nunca, tal y como afirma el propio personaje posteriormente, produciéndose así el último estadio, la fusión:

EL PRESO.- ¡Por el amor de Dios, cállate ya!

EL OTRO.- ¿Todo es mentira?

EL PRESO.- Todo. Nunca salía de aquí, me engañaron. Te entregué por nada.

EL OTRO.-... Pensé que nunca me lo dirías.

EL PRESO.- ¿Lo sabías ya?

EL OTRO.- Sí. Ellos me lo dijeron.

EL PRESO.- ¿Ellos?

EL OTRO.- Yo les arrojaba tu nombre a la cara. Tu nombre era el conjuro de mi fuerza. A pesar de todo. «Me ha vendido, pero sólo para poder salir de aquí, para ocupar un puesto del que no era digno. ¿Qué importa que me despreciara, que me odiara incluso? Él se halla ahora cumpliendo un destino que debió ser el mío. Yo tomo, pues, su muerte, pero él toma mi vida. Yo fui cobarde. Cobarde y no prudente», ¿verdad, hermano?

[...]

EL OTRO.- ¡Nos separarán! ¡Moriremos inútiles, ignorados, solos!

EL PRESO.- ¡No! Si nos separan... Si nos separan, recuerda que nada fue inútil, puesto que ellos estarán allí.

---

<sup>172</sup> Estos personajes de negro que dan golpes de bastón para marcar silencios en esa conversación pueden ser un guiño a la represión simbolizada en *La casa de Bernarda Alba* (1936/1945), no solo por el hecho del bastón, y que este sea el elemento con el que Bernarda marca ese duro y recio silencio al final de la obra, sino también por el uso del color negro. Por estos motivos, y por la ya mencionada importancia de la producción de Lorca en el desarrollo vital y profesional de Ana Diosdado, no parece gratuito el uso de este recurso.

EL OTRO.- ¿Ellos?

EL PRESO.- ¡Sí! ¡Nuestro interlocutor, nuestra meta, nuestra oveja perdida! ¡Nuestro testigo! ¡Son ellos, hermano! ¡Y estarán allí! (Diosdado, 2007: 614 - 616).

Y con una música final, esos ‘ellos’ simbolizados por los hombres de negro y esa crítica a las maneras de ejecutar de los regímenes totalitarios, que conllevan la pérdida de cadáveres en fosas comunes<sup>173</sup>, acaba el drama.

Con esta segunda obra dramática breve, hemos visto esas fórmulas recurrentes de Ana Diosdado que caracterizan su dramaturgia<sup>174</sup>, combinadas con las innovaciones que el subgénero le permite introducir.

### **Harira (2005)**

*Harira* es otra de las obras que conforman el teatro breve de Ana Diosdado. Se estrenó el 11 de marzo de 2005 en el Teatro Pavón de Madrid, dirigida por Adolfo Pavón y protagonizada por María José Goyanes y Gloria Muñoz. Se estrenó junto a otras obras que creaban un tejido teatral en homenaje a las víctimas del 11M. Todas ellas fueron publicadas bajo el título *Once voces contra la barbarie*.

Ana Diosdado nos muestra en esta obra de un solo acto los momentos previos al drama que les tocará vivir a Carmen y Amina, una mujer madura y una joven marroquí que pierden a sus familiares en este atentado –Carmen, a su marido; y Amina, a su hijo y su sobrino.

En cuanto a la estructura textual del drama destacan sobre todo las acotaciones, y más que ninguna, la inicial, de clara índole escénica:

*La cocina de un piso de clase media baja.  
Un reloj de pared.*

---

<sup>173</sup> No olvidemos esa referencia a la sala que hace el preso en el primer encuentro –pozo, inmundicia cloaca, profunda, letrina, pestilente olor– y que sugiere la preexistencia de esa fosa común. Supone una pista del desenlace, una de las señales que tanto gusta a Ana Diosdado dejar diseminadas a lo largo de sus dramas.

<sup>174</sup> Vislumbramos también ciertas concomitancias entre el título de la obra y el recurso del espejo, ciertos aspectos de la caracterización de los personajes y las sombras u hombres de negro, por un lado, y el tópico literario del doble (*doppelgänger*), por otro. No obstante, esta referencia la reservamos para una futura investigación por ser en estos momentos una mera intuición sin una base sólida. Pero es perfectamente probable que esta influencia haya operado de manera inconsciente en el procedimiento creativo de la autora, pues ya encontramos este recurso del espejo en obras ya comentadas como *Cristal de bohemia* (1994) e, incluso, en sus series de televisión, como, por ejemplo, el capítulo ocho de *Anillos de oro* (1983) o el tres de *Segunda enseñanza* (1986). Para más información sobre los usos literarios del espejo en la literatura es interesante el artículo «Borges y el espejo», de Kyung-Won Chung, publicado en las Actas del XV Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, y la antología *A través del espejo*, de Andrés Ibáñez.

*Un calendario, también de pared, de los de una hoja por día, ambos muy visibles, muy presentes. De tamaño desproporcionado si es necesario.*

*Sobre la encimera, sobre la mesa, sobre cualquier mueble de cocina, si es que lo incluye la escenografía, un aparato de radio. Nunca uno pequeño, de transistores, sino un verdadero aparato de radio, que adivinamos suele estar allí para amenizar la preparación de la comida, la limpieza, etc. también –si se acepta esta convención– puede tener aspecto desproporcionado. Grande. O antiguo. Cualquier cosa que lo haga destacar.*

*Se trata de que tanto el reloj como el calendario y el aparato de radio sean los protagonistas del espacio escénico.*

[...]

*CARMEN le echa una mirada distraída, el reloj acaba de dar las siete y media y, mientras dure la representación de esta pequeña historia, permanecerá marcando siempre esa misma hora, como si se hubiera parado en ese momento.*

[...]

*Irán desgranando, sin entonación ninguna y a ritmo lento, los nombres propios de las ciento noventa y una víctimas del atentado del 11-M. Huelga decir que ni CARMEN ni AMINA, cuando por fin haga su entrada, serán conscientes de ese acompañamiento (Diosdado, 2007: 619).*

Como vemos, se semantizan desde el principio tres objetos –el reloj, el calendario y el aparato de radio–, pero también la harira, una sopa tradicional marroquí, tal y como se extrae del título. Destaca, además, la perspectiva externa, en el sentido de que esas voces que desgranar los nombres de las víctimas tan solo serán escuchadas por el público.

El primer personaje que entra en escena es Carmen y desde el comienzo de su intervención la autora nos va dejando esas pistas que tanto caracterizan su dramaturgia. De este modo pueden subrayarse del primer parlamento de Carmen, cuatro expresiones: el teléfono, medio por el que establece una conversación con su hija; ‘ganas de jubilarse’ y ‘dos semanitas’ haciendo referencia a su marido; y ‘ha tenido que irse en tren’. Como ya sabemos, el tren es una de las fórmulas recurrentes del teatro de Ana Diosdado, uno de esos símbolos oníricos de la vida, por lo que podemos adelantarnos a los acontecimientos y especular que a pesar de que el marido de Carmen tiene muchísimas ganas de vivir –va a jubilarse– será una de las personas que perezcan en el atentado.

A continuación entra en escena Amina, dando también algunas pistas a lo largo de su intervención:

AMINA.- No. Nosotros no fanáticos. Hijo tampoco fanático, sólo que sobrino... **Sobrino, sí, muy radical.** Demasiado. A nosotros no gusta influencia sobre nuestro hijo. Hijo solo dieciséis años; sobrino, diecinueve. Idealista, pero **muy amargado, humillado. Enfurece cuando llaman «moro», busca pelea.** Dice que nosotros tibios, blandos..., cobardes.

[...]

AMINA.-... Yo muy contenta de que se vaya, eso quería decir. Cuando anoche anunció que hoy se iría, respiré tranquila. Aunque traté ocultarlo. Me daba un poco de lástima también. Le pregunté si volvería pronto y sonrió. **No sonríe casi nunca, pero me sonrió y me dijo: «No, tía, yo ya no voy a volver más».** No sé... A él no le gusta aquí, pero allí madre viuda, hermanos pequeños, poco dinero, y trabajo mucho peor que aquí. No sé... Pero no perdamos tiempo, *siñora*, preparemos comida (el subrayado es nuestro) (Diosdado, 2007: 622 - 623).

Dada la caracterización transitiva en ausencia que hace Amina de su sobrino y otros datos más propios del plano diegético que del dramático, unido al hecho de que viaja en tren junto a su hijo, puede interpretarse que él será uno de los que provoquen ese atentado.

Y en este punto comienza el juego simbólico que dilucida la relación entre paratexto y significación del drama:

AMINA.- Ahora pones agua en olla, cubres bien y pones sal. Todo a su tiempo, cocina es tiempo, y paciencia, y amor. Y mucho cuidado.

CARMEN.- Como la vida.

(AMINA sonríe, asintiendo, sin dejar de ocuparse de la comida, igual que hace CARMEN.)

AMINA.- Como la vida... (Y continúa sacando los alimentos de la bolsa.) **Medio kilo carne morcillo. Ahora ve picando en dados. Un hueso de caña, dos tomates pelados y triturados... Lata, no naturales**, pero buenos. Yo ya he usado... (el subrayado es nuestro) (Diosdado, 2007: 624).

Efectivamente, esa imagen que se extrae de los alimentos es bastante sugerente y remite claramente a los resultados del atentado. Y antes de cerrar el drama, en el momento en que los dos personajes patentes se funden en un largo y sordo abrazo tras escuchar por la radio los nombres de las víctimas, la autora nos lanza un mensaje<sup>175</sup>: «Dignidad, importante, muy importante, pero dignidad no es soberbia, ni odio, ni violencia» (2007:624).

### ***El cielo que me tienes prometido (2015)***

El 28 de marzo de 2015, con motivo del V Centenario del nacimiento de Santa Teresa de Jesús, se estrena en el Teatro Victoria de Talavera de la Reina en Toledo *El cielo que me tienes prometido* (2015). Con María José Goyanes en el papel de Teresa; Irene Arcos, en el de la Princesa de Éboli; y Elisa Mouliáá, en el de la novicia Mariana, la obra nos muestra a «una Teresa a la que no estamos acostumbrados, llevada a la tierra, donde tiene sus dudas y aparece en su faceta más terrenal» (Rubacabado, 2015: en línea). Tan terrenal que incluso nos revela que tenía «muy gran enemistad de ser monja» (Diosdado, 2015: 34).

Desde el punto de vista de la estructura textual, la obra supone una innovación en la división a la que nos tiene acostumbrados Ana Diosdado, pues los hechos acontecen en un solo acto, dividido en seis escenas, según la estructura personal del drama. Otra de las

---

<sup>175</sup> A Ana Diosdado no le gustaba hablar de mensajes cuando le preguntaban qué transmitía su obra, pero no encontramos otro término más apropiado para esta sentencia.

innovaciones reside en la naturaleza de las acotaciones, en su mayoría escénicas, frente a las dramáticas, más habituales en su producción, incluso en aquellas obras que dirigió – *Y de Cachemira, chales* (1976), *Cristal de bohemia* (1994), *Decíamos ayer* (1997) y *La última aventura* (1999)–. Este hecho subraya la faceta de directora de Ana Diosdado y su deseo de que los personajes, el espacio y los signos del teatro se dieran en escena de una determinada manera especialmente en esta obra: «Si hay dos actrices en el escenario, Diosdado tiene la necesidad no solo de indicar desde la distancia cómo deben ser los movimientos, sino de mostrarlos *in situ*» (de las Heras, 2015: en línea).

En cuanto al paratexto, el título proviene del segundo verso del “Soneto a Cristo Crucificado”, recitado por San Juan de la Cruz, personaje latente en la obra, aunque considerado anónimo por la crítica y/o atribuido a varios autores (cfr. Elizalde, 1958). Además de este texto, aparecen otros, tanto de San Juan como de Teresa<sup>176</sup>, a través de los que se va tejiendo esa personalidad humana del personaje hasta ese cambio final en su concepción del amor, pero este aspecto lo veremos más adelante.

Con *El cielo que me tienes prometido* (2015) Ana Diosdado regresa al drama histórico, que solamente tentó en 1974 con *Los comuneros* (1974), para recrear un encuentro entre Santa Teresa y la Princesa de Éboli en el convento de Pastrana el día en que las monjas huyen de él hacia Segovia. Durante este encuentro asistimos a tres visiones del concepto del amor, cada una declarada por un personaje: el amor espiritual de Teresa, el amor pasional de Ana de Mendoza y el amor puro de juventud de Mariana. De los tres personajes, va a ser precisamente Teresa la que experimente un cambio en su caracterización motivado por el diálogo con los otros dos, que se mostrarán fijos durante todo el drama. Para ello, Ana Diosdado utiliza el recurso que mejor domina y por el que recibió en 1975 el premio Fastenrath de la RAE por *Usted también podrá disfrutar de ella* (1973): la innovación en el lenguaje de los personajes. De este modo, y a través de un juego de contrastes dialógicos, Teresa muestra, al final de la obra, esa inclinación, a la que nos referíamos más arriba, al concepto del amor desinteresado y sin límites. Por lo tanto, nos encontramos ante un drama de personaje, con Teresa como *dramatis personae* tematizado y Mariana y Ana Mendoza con una carga semántica considerable.

Según afirma la autora en la sinopsis recogida en el dossier de la obra: «El choque entre ambas en ese último día en que se vieron en esta vida tuvo que ser muy interesante.

---

<sup>176</sup> También algunas menciones al Evangelio de San Mateo.

Esa apasionada escena es la que me gustaría mucho poner en pie sobre un escenario» (Euroscena, 2015: en línea). Ana Diosdado fue siempre una gran admiradora de la figura de Teresa de Jesús, tal y como desvela en algunas entrevistas, entre ellas las declaraciones íntimas publicadas en la revista *Blanco y Negro* del 27 de noviembre de 1988. Por lo que esta obra supone en cierta manera un ejercicio que tenía pendiente, hecho que no solo lo prueban estas declaraciones ni la obra que ahora abordamos, sino incluso las menciones y referencias a Teresa de Jesús que incluye en otras como en *Decíamos ayer* (1997)<sup>177</sup>.

Como recreación que es *El cielo que me tienes prometido* (2015), el espacio-tiempo de la obra debe sugerir esta atmósfera de situación ficticia y esto lo señala la autora desde la primera acotación a través de diversos signos del teatro, a saber, el juego de luces<sup>178</sup>, la música y los efectos sonoros:

Campanadas llamando a maitines.

En oscuro el espacio escénico.

Con las campanadas empieza a irse mezclando una música tenue que irá in crescendo, a la vez que empieza un haz cenital, al fondo, del que caen como unas gasas formando un círculo y dando la sensación de ser parte de la misma luz.

Mientras, se va haciendo visible –más sugerida que otra cosa– la silueta de Teresa, al principio inmóvil, como si fuera materializándose poco a poco en un espacio-tiempo en el que antes no estuviera.

Piafar de caballos, chirriar de ruedas de carros, voces masculinas airadas en ininteligible diálogo, todo ello distorsionado, –magnificado en volumen y en ritmo, o en súbita lejanía– manteniendo así el clima de irrealidad con que comienza la representación (Diosdado, 2015: 5).

De entrada, ni el espacio ni el tiempo patentes quedan definidos, pero se irán materializando en el monólogo de Teresa en la primera escena y en el diálogo con Mariana en la segunda. De este modo, sabemos que se encuentran en una celda del convento de Pastrana una madrugada de verano<sup>179</sup>:

TERESA: ¡Temblar de frío, qué he de hacer! Recordaba bien lo helado de estos muros, ¡pero estamos en verano! ¿Por qué no os halláis con las otras hermanas? ¿Y dónde están ellas por cierto? ¡Alzaos digo! Y decidme vuestro nombre de una vez.

*Mariana se pone al fin de pie pero da un paso atrás como para protegerse.*

MARIANA: Yo soy Mariana... ¿Por qué andáis por esta celda medio desnuda y a tales horas? ¿Quién sois...o qué sois? (Diosdado, 2015: 15).

---

<sup>177</sup> Efectivamente, menciona, aunque con un toque irónico, «el brazo incorrupto de Santa Teresa» (2007: 478) para referirse a Águeda.

<sup>178</sup> Como podemos observar en la acotación, Ana Diosdado utiliza el mismo recurso escénico que en *Decíamos ayer*, las gasas, para crear una atmósfera de irrealidad.

<sup>179</sup> Debe ser en el verano de 1574, un año después de la muerte del Príncipe Ruy Gómez, que acaeció el 29 de julio de 1573. Esto lo sabemos porque se hace referencia a la salida de las monjas del convento de Pastrana. Sabemos también que es verano por esta referencia de Teresa, pero según los datos históricos la fuga de las monjas hacia Segovia ocurrió en primavera, concretamente en la madrugada del 6 al 7 de abril de 1574.

Esta atmósfera sugestiva espacio-temporal está presente durante toda la obra y Ana Diosdado continúa utilizando estos signos del teatro para marcar otros ambientes (perspectiva externa) que aprovecha para marcar la faceta humana de Teresa y su progresivo cambio de caracterización.

De entrada, se nos da en la obra un perfil de Teresa muy concreto. El primer rasgo se nos presenta en una de las acotaciones de la escena primera, en la que el espectador ve cómo el personaje se va desvistiendo hasta quedar en camisón, hecho sorprendente, tratándose de una santa.

Con estas palabras empieza a quitarse el velo y las tocas, conservando el rostrillo. Se despoja también del hábito quedándose solo con la camisa interior, algo más corta, todo ello en actitud muy púdica y recatada, como si no estuviera sola en la celda y supuestamente a oscuras, sujetando entre las rodillas la camisilla íntima para no se deslice hacia arriba con la otra (Diosdado, 2015: 9).

La siguiente característica que encontramos en Teresa es que tiene en cuenta su imagen, le importa el qué dirán y juzga a los demás: «[...] por no exponerme a que algunos más...más escrupulosos quizá, sin duda más sabios, más... ¡Más malintencionados y más retorcidos! Me vinieran a acusar de quien sabe qué pecados» (2015: 9). Otras características de esa Teresa humana inicial son la astucia, la irritación y la crítica, pues admite que organizó la fuga de las monjas y que esta acción fue un vil engaño, y tampoco se esconde para admitir que la Princesa de Éboli le inspira una malquerencia terrible. Pero, sin duda, una de las facetas más interesantes de esta Teresa es la crítica literaria<sup>180</sup> a la obra de Fray Juan de la Cruz, no solo por la faceta en sí, sino en cómo se plasma en escena:

Fray Juan (*off*):

Vivo sin vivir en mí,  
y de tal manera espero,  
que muero porque no muero.

Y si me gozo, Señor, con esperanza de verte,  
en ver que puedo perderte se me dobla  
mi dolor.

¿Qué muerte habrá que se iguale a mi vivir  
lastimero, pues si más vivo más muero?  
¡Sácame de aquesta muerte, mi Dios y

---

<sup>180</sup> Me parece interesante el hecho de que Teresa y Ana Mendoza tengan cada una su letanía. Como vemos en el fragmento expuesto, Teresa considera que el poema debe ser a modo de letanía y repetir ese verso al final de cada estrofa. Por su parte, Ana Mendoza, al comienzo de la tercera escena, también muestra la suya: «...desconsolada y sola» (Diosdado, 2015: 41)



dame la vida!

No la tengas impedida en este lazo tan fuerte.

Mira que peno por verte y esperando como espero, muérome porque no muero.

*Mientras permanece la voz de san Juan, apoyada por la música, Teresa se difumina prácticamente en la oscuridad, acurrucada, tapados los ojos, como si estuviera rezando, o meditando.*

Fray Juan (*off*):

Lloraré mi muerte ya, y lamentaré mi vida,  
en tanto que detenida por mis pecados está-

¡Oh, mi Dios, cuándo será cuando yo diga  
de vero,

¡vivo ya porque ya muero!

*Tanto la voz como el fondo musical se cortan de golpe, cambiando a la vez el juego de luz a un ambiente más general. Sincronizadamente también se endereza Teresa, sonriendo como disponiéndose a contar algo confidencial y divertido.*

Teresa: Es muy lindo poema. Y muy sentido. Me lo hizo llegar, como suele, y al leerlo pensé para mí. Lo ha trabajado poco. Mucho me place la forma, el retruécano, pero había de ser siempre igual, siempre el mismo, a modo de letanía, terminar siempre con “Que muero porque no muero”. Como un golpe de campana (Diosdado, 2015: 11-12).

A través de los signos del teatro mencionados en estas acotaciones de índole puramente escénica el espectador se traslada en el espacio-tiempo con Teresa (perspectiva interna explícita). Y para cerrar esta primera escena, Ana Diosdado nos muestra también la vertiente mística del personaje con la mención de su éxtasis y el poema que le inspiró, “Mi Amado para mí”, vinculado con la cuestión de la técnica frente a la inspiración en la creación poética:

Teresa: [...] “Vuestra Reverencia el vuestro, y yo el mío... Así me salió”. Como si tomara la pluma y sin más, y a los vuelos, vuelos, le saliera de un tirón...  
A mí, cosa semejante, sólo me acaeció una vez, que no parecía sino que el sentimiento corría mucho más aprisa que la mano.  
¿Sabes en qué ocasión? La vez primera que a tu sagrada humanidad se me mostró en toda su hermosura (Diosdado, 2015: 13).

Si la primera escena se centra en la presentación y caracterización del personaje, la segunda, desde el punto de vista del contenido, se inclina sobre todo al plano diegético, pues Teresa y Mariana nos cuentan cómo se dio la huida de las monjas del convento<sup>181</sup> y los sucesos que llevaron a la Princesa de Éboli a tomar los hábitos, por lo que abundan

---

<sup>181</sup> Sucesos que la propia Santa Teresa relató en sus *Constituciones*.

las referencias a hechos y personajes históricos<sup>182</sup>. También funciona como una suerte de esbozo de las concepciones que tienen los personajes sobre el amor, incluida la de Ana Mendoza, manifestada de forma transitiva en ausencia por Mariana, ya que se enzarzan en un diálogo sobre sus amores, el actual de Mariana, que solo tiene «voluntad e inclinación y propósito» de casarse (2015: 17) con su cortejador, Pedro Villegas (personaje ausente), y el de juventud de Teresa<sup>183</sup>.

Mariana: ¡Quiere casar conmigo! ¡Mirad lo que me dio en prenda para que lo llevara siempre!  
¡Mirad, es de oro! ¡Me quiere!

Teresa: Un corazón.

Mariana: ¡El suyo, madre!

Teresa: Si en verdad fuera el suyo, no lo traerías colgado del cuello y escondido bajo el hábito. Te provocaría náuseas y te habría manchado de sangre la estameña. ¡Un corazón! A modo de idolillo. Lo tiraré al río, como años ha hice con otro que no era también sino muestra de pecado (Diosdado, 2015: 25-26).

En esta última intervención de Teresa, con la que abre su relato sobre ese amor de juventud vemos una característica muy de Ana Diosdado, ese humor negro que, según ella, caracteriza al ciudadano español<sup>184</sup>. Como veremos a continuación, Teresa, además, desvía las posibles interpretaciones de su relato, creando la duda, para mantener su posición en su concepción espiritual del amor:

Teresa: ... No aquella mujer le había rogado lo trajese al cuello por amor de ella, y nadie había sido tan poderoso de podersele quitar. (*Reparando en lo inconveniente de lo que está contando*) Yo, en verdad, no creo en esto de hechizos determinadamente. Pero, al conocer el peligro y la malhadada inclinación que tan atado lo tenía, comencé a mostrarle más amor, por apartarle de aquel trato de perdición.

[...]

Teresa: Mi intención buena era, la obra mala. Yo tratábale sólo de cosas de Dios, y esto debía aprovecharle, aunque más creo le hizo caso el quererme mucho, porque por hacerme placer, me vino a dar el idolillo, el cual hice echar luego en un río (Diosdado, 2015: 27-28).

Y en medio de estas conversaciones vuelve a aparecer San Juan de la Cruz y, de nuevo, la ruptura del espacio-tiempo (perspectiva interna explícita) con un texto

---

<sup>182</sup> Hechos como la manera en que se desarrolló el duelo y el entierro del Príncipe o cómo se tramó la huida de las monjas. Personajes históricos como Ruy Gómez, el príncipe; Condes de Melito, padres de la princesa; Julián de Ávila, terciario carmelita; Antonio Gaitán, caballero de Alba; Fray Gabriel, prior de la Roda; Don Diego y Don Rodrigo, hijos de Ana Mendoza; etc.

<sup>183</sup> Otra característica humana que no queda indiferente dado la consideración de Teresa como santa. A este respecto, Ana Diosdado fue una especie de visionaria, pues en el verano de 2018 fueron halladas unas cartas manuscritas de la santa a un amor «más carnal y menos confesable» (Ortega, 2018: en línea).

<sup>184</sup> Ya citamos a la propia autora sobre esta característica en el análisis de *Cristal de bohemia*.

imprescindible tanto para la significación de la obra como para la evolución del personaje:  
el Soneto a Cristo Crucificado:

*Se asoman las dos al papel, y empieza a oírse de nuevo la voz de Fray Juan, acompañada de nuevo por la música mientras la luz se hace más acorde con el momento.*

Fray Juan (*off*):  
No me mueve, mi Dios para quererte  
El cielo que me tienes prometido,  
Ni me mueve el infierno tan temido,  
Para dejar por eso de ofenderte.

Muévesme tú, muéveme el verte  
Clavado en una cruz, escarnecido.  
Muéveme ver tu cuerpo tan herido.  
Muévenme tus afrentas y tu muerte.

Muéveme en fin tu amor, y en tal manera  
Que aunque no hubiera cielo yo te amara  
Y aunque no hubiera infierno te temiera.

No me tienes que dar porque te quiera  
Pues aunque lo que espero no esperara,  
Lo mismo que te quiero te quisiera.

*La música se va perdiendo poco a poco y la luz recobrando el diseño anterior (Diosdado, 2015:31-32).*

Y es en este punto de la obra donde se manifiesta la concepción del amor de los personajes y el comienzo de la evolución de Teresa. Vemos a una Mariana muy romántica, que cree en un amor sin límites ni condiciones frente a una Teresa muy firme en su espiritualidad:

TERESA: ¿Qué sería de nosotros si no existiera ni el purgatorio... ni el cielo? ¿Qué sentido habría nuestra vida? ¿Para qué la renuncia, el sacrificio, la penitencia... la esperanza?

MARIANA: Pero, madre, vuestro Fray Juan no dice eso, no dice que no existan, dice "si no existieran". Y es muy hermoso, ¡muy hermoso! Es como... si amando yo a Pedro como le amo... [...]

MARIANA: [...] Pues como... no sé, como si él no pudiera ser para mí, si no me quisiera [...] ¡lo mismo que le quiero le quisiera! Sin esperar nada, sin recibir nada, ¡lo mismo que le quiero le quisiera! ¿Eso es lo que vuestro Fray Juan está diciendo! ¿No lo entendéis así, madre? [...]

MARIANA: ¡Ese es el amor, madre! ¿Por qué hemos de ponerle apellidos? (Diosdado, 2015:33-36)

Y tras esta pregunta lanzada a Teresa, se cambia el curso del diálogo y entra en escena la Princesa de Éboli. Las dos marcan su personalidad desde el comienzo del encuentro:

ANA... y a esta casa por haberla fundado mi marido. Pero yo nunca soy una más, Teresa. Ni aquí ni en ninguna parte.

TERESA: Pues yo ha muchos años que ya no soy Teresa. Ni para vos ni para nadie. Soy la Madre Teresa. Teresa de Jesús, fundadora también de este convento a cuyas normas os habéis negado una y otra vez a sujetaros (Diosdado, 2015: 40).

A partir de este momento se abre un periodo de contrastes y altibajos en el que ambos personajes se van atacando uno al otro progresivamente –Ana Mendoza reprochándole a Teresa los preceptos de sus *Constituciones* y está justificándolos– hasta llegar incluso a humillarse, a atacarse mutuamente en cuestiones relativas a lo más íntimo:

TERESA: Pero, vos, Señora, no respetáis nada. ¡La vida religiosa comprende obediencia, entrega y disciplina! (2015: 45-46).

[...]

ANA: ¿Tú elegiste ese estado? ¿Y qué otra cosa podías hacer, flaca como eres, como siempre fuiste? ¡Y tullida, como estuviste tanto tiempo! ¿Qué otro estado podías elegir sino el de religiosa? ¡Poco pensabas en “tomar estado” cuando andabas en amores con ese tu primo que se apartó de ti! (Diosdado, 2015: 48).

Y después de las correspondientes justificaciones, Teresa le devuelve el golpe: «¡Desamparada y sola!» Menos de lo que él debió sentirse cuando le fuisteis infiel con aquel de quien no podía defenderse» (2015: 49). El enfrentamiento se alarga hasta que se recupera el texto de San Juan, “Tras de un amoroso lance”, momento en el que los personajes se serenán y Ana Mendoza expresa la admiración por el escrito y por la obra de Teresa. Durante el enfrentamiento, Teresa se va mostrando menos recia, llega, incluso, a apiadarse de Ana Mendoza por ese dolor tan grande que sufre por la pérdida de su marido, hasta que, por fin, se precipitan las tres últimas escenas para dar un final coral muy emotivo. Teresa manifiesta ahora su inclinación por ese ‘amor sin apellidos’ del que hablaba Mariana: «Tal vez sea así, tal vez haya de ser así el verdadero amor. Sin seguridad absoluta, porque sí. [...] ¡Sí me reconozco en este amor! ¡En este amor sin condiciones!» (2015:55). Y, de nuevo la obra se sumerge en esa atmósfera de irrealidad que la caracteriza:



Ilustración 36. Escena de *El cielo que me tienes prometido* (2015) (extraído de Euroscena)

*Las tres, cada una en su mundo, adoptan la actitud final. Mariana, en pie con la cadena y el colgante del corazón en la mano se lleva este a los labios antes de recordar, sonriente, feliz:*

MARIANA: No me tienes que dar porque te quiera, porque aunque lo que espero no esperara, ¡lo mismo que te quiero te quisiera!

[...]

ANA:

Muévesme tú, muéveme el verte  
clavado en una cruz, escarnecido.  
Muévenme tus afrentas y tu muerte...  
Muévenme tus afrentas y tu muerte.

*Y por fin Teresa, arrodillada, ni triste ni feliz sino transportada, va abriendo los brazos en cruz mientras recita:*

TERESA:

Muéveme en fin tu amor, y en tal manera  
que aunque no hubiera cielo yo te amara,  
y aunque no hubiera infierno te temiera.  
No me tienes que dar porque te quiera,  
porque aunque lo que espero no esperara,  
lo mismo que te quiero te quisiera (Diosdado, 2015: 58-59).

## CAPITULO 4

### LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A TRAVES DE LA PRODUCCION DE ANA DIOSDADO

Llegados a este punto, en el que hemos revisado el contexto teatral y la estética de Ana Diosdado, en el que hemos establecido las claves que caracterizan su discurso y analizado el corpus de obras que conforman su segundo teatro, tenemos la necesidad de difundir entre las nuevas generaciones la figura de Ana Diosdado y la importancia del género del teatral. Existe en el ámbito de la educación un cierto rechazo a incluir la literatura como constructo cultural e ir más allá del mero recurso didáctico. El teatro contiene en sí mismo toda la materia necesaria para enseñar el español y su cultura. Por ello, propondremos en este capítulo dos propuestas didácticas, una orientada a la enseñanza del español como lengua extranjera y otra a la materia de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria.

Según el *Anuario del Instituto Cervantes* de 2022, el español, con más de cuatrocientos millones de hablantes como lengua materna, es el segundo idioma más hablado del mundo. Si añadimos a estos datos el número de usuarios potenciales de español, la cifra aumenta a más de quinientos millones y se convierte en la cuarta lengua más hablada en cómputo de hablantes. Estos datos continúan aumentando, pues la cifra de estudiantes de español como lengua extranjera asciende cada año –en 2022, eran veinticuatro millones–. También nos parece significativo que en 2014 se cuadruplicara el número de alumnos que estudian español en Italia (cfr. Puerto, 2014: en línea), como lo es también el hecho de que haya pasado de ser una lengua sin demasiada importancia a convertirse en una de las que tiene mayor presencia en las universidades de Oriente Medio (cfr. Carrión, 2019: en línea).

El hecho de aprender un segundo idioma ya sea el español o cualquier otra lengua, enriquece al individuo en muchos más ámbitos que el meramente idiomático, pues, al influir en la cultura, contribuye también al desarrollo de habilidades sociales. En caso contrario estaríamos hablando de un uso meramente instrumental y aprender un idioma va más allá de tener capacidad para comunicarse. Tal y como menciona el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC):

El hecho de que esta edición sitúe los descriptores del MCER más allá del ámbito del aprendizaje de lenguas modernas para abarcar otros aspectos relevantes en la enseñanza de lenguas en el currículo recibió un respaldo mayoritario en un proceso de consulta realizado en 2016-2017. Esto refleja una conciencia cada vez mayor de la necesidad de un enfoque integrado de la enseñanza de lenguas en todo el currículo. Los profesionales de la enseñanza de lenguas acogieron especialmente bien los descriptores relacionados con la interacción en línea, el aprendizaje colaborativo y la mediación de textos. La consulta también confirmó la importancia que los responsables políticos confieren al desarrollo de los descriptores proporcionados para plurilingüismo y pluriculturalismo. Este interés se refleja en la reciente iniciativa del Consejo de Europa para desarrollar las competencias para la cultura democrática, tales como el valor de la diversidad cultural, y la apertura a la otredad cultural y a otras creencias, visiones del mundo y prácticas (MCER, Prefacio y agradecimientos, s/p).

Además, el manejo de una segunda lengua mantiene nuestro sistema cognitivo activo y nos ayuda a comprender mejor nuestra propia cultura, ya que favorece las relaciones entre la lengua materna, la lengua meta y sus contextos socioculturales. De este modo, nos hace más tolerantes con nuestros semejantes, pues nos proporciona la capacidad de comprender diversas formas de pensamiento.

Las creencias y los valores tienen que ver con el efecto que producen determinados hechos y realidades, en el curso del tiempo, en quienes comparten una misma cultura, es decir, las huellas que dejan en la memoria colectiva los acontecimientos históricos o los productos culturales, el grado en el que son considerados señas de identidad, así como los sentimientos que provocan. Desde este punto de vista, se considera importante que el alumno de español no solo conozca la existencia de ríos principales, como el Amazonas o el Orinoco, en Hispanoamérica, o el Duero en España, sino también las diferencias en las asociaciones, el valor simbólico y la fuerza de sugestión que provoca la idea de río en el ámbito de los países hispanos —y las diferencias que puede haber entre un venezolano, por ejemplo, que tiene como referente el Orinoco, y un español, que tiene como referente el Duero—. El río moldea de manera especial la identidad e idiosincrasia de los pueblos por los que transcurre y conforma creencias, actitudes, mitos y ritos que inciden en sus valores, en su visión del mundo y, en definitiva, en la forma de comunicarse.

Las imágenes, ideas y conceptos que suelen asociarse con los hechos, las realidades y los productos culturales se transmiten en forma de representaciones y símbolos conocidos y compartidos por una sociedad. Puede tratarse de monumentos emblemáticos, de fragmentos de obras literarias («En un lugar de la Mancha [...]»), de símbolos de la identidad colectiva (la fauna y la flora que se erige en símbolo de una ciudad o un país, como el quetzal, en Guatemala, o la orquídea en Colombia), etc. Y puede tratarse, también, de los símbolos o iconos que conforman la realidad cotidiana (como el logo que se utiliza en diferentes ciudades para identificar el metro, por ejemplo). (PCIC, Referentes culturales. Introducción, s/p)

Muchos son los estudios dedicados a la inclusión de la literatura en el aula de ELE sobre todo a partir de los años ochenta y noventa con la aparición de los enfoques comunicativo y por tareas.

Sin embargo, su tratamiento como constructo cultural y no como mero recurso sigue ausente en los manuales de ELE, ya que, entre otros motivos:

Concretar todo este marco teórico en propuestas metodológicas para la clase de L2/LE no es fácil; diseñar actividades y materiales en los que el componente intercultural no sea un elemento marginal sino

estructural, es hoy por hoy un desafío que necesita tiempo para calar definitivamente en la enseñanza de segundas lenguas (Illescas, 2016: 74).

Otra razón importante que dificulta esta inclusión es el contenido de las pruebas de certificación de idiomas, en las que tampoco se utiliza el texto literario, o su presencia es prácticamente simbólica, su presencia solo adquiere una cierta significación en los niveles C1 y C2. Por tanto, un gran número de estudiantes extranjeros pierden la oportunidad de conocer nuestra cultura y literatura, ya que su objetivo primordial es superar las pruebas DELE, más que en el aprovechamiento de las sesiones por motivación integradora. Este panorama es el que define las pruebas DELE del Instituto Cervantes, cuatro pruebas con diversos ítems en las que el alumno deberá demostrar el dominio de las cuatro destrezas del nivel correspondiente (comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión e interacción escritas, expresión e interacción orales). Los recursos utilizados se limitan al monólogo, la conversación, el texto expositivo-argumentativo y el gráfico, no se trabajan los usos connotativos de la lengua, ni el componente cultural, cuestiones que pueden desarrollarse, además de las cuatro destrezas, a través de la literatura, y el teatro en particular, por ser un recurso idóneo por diversos motivos (cfr. Luján-Ramón, 2011: 14-15):

1. Es muestra de cultura: las obras dramáticas son un espejo de la realidad política, social, económica e ideológica de su tiempo.
2. Es muestra de habla natural y espontánea<sup>185</sup>: ya que en la representación los sujetos deben transmitir un acto comunicativo natural, y no la memorización de un papel. Por lo tanto, el teatro es una muestra de la auténtica competencia comunicativa, pues contiene las competencias lingüística, sociolingüística, estratégica y discursiva (Canale, 1983), que encontramos tanto en el universo de la obra; como entre actores y espectadores.
3. Es un recurso global: porque presenta una gran diversidad de estructuras sintácticas y léxicas, hecho que permite desarrollar las cuatro destrezas, el lenguaje no verbal y otros aspectos pragmáticos.

---

<sup>185</sup> Conviene resaltar en este punto la aportación de Osolsobe sobre el concepto de «comunicación teatral» y que está recogida por Pavis en su diccionario: «Lo exclusivamente específico del teatro es que representa su objeto, la comunicación humana, a través de la comunicación humana, por lo tanto, en el teatro, la comunicación humana (la comunicación de los personajes) es representada por la misma comunicación humana, por la comunicación de los actores» (Osolsobe en Pavis, 2008: 86-87).



4. Incide en los procesos de producción de textos orales y escritos: porque el teatro entabla con el receptor un proceso interactivo e interpretativo que lo conducen a la generación de conocimiento.
5. Propicia el aprendizaje constructivo: como constructo cultural, el teatro ofrece una gran cantidad de contenidos de diversa naturaleza que el estudiante adquiere por inducción.
6. Propicia el desarrollo de la interlengua, porque además de los procesos interactivos e interpretativos, también establece con el espectador una relación dialógica actor-espectador-autor.
7. Es un recurso adaptable a la motivación del alumno: el teatro mantiene el filtro afectivo bajo y, en consecuencia, mueve al estudiante a la lectura y al estudio de la lengua más allá de una motivación instrumental.

En este sentido el teatro de Ana Diosdado en la clase de ELE aporta grandes posibilidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje en materia de cultura, pues a través de su producción el aprendiente puede adquirir conocimientos sobre el contexto sociocultural de España de los setenta hasta los noventa; problemáticas sociales como el consumismo o el terrorismo, entre otras; y reflexionar acerca de los tipos humanos y sus relaciones, de nuestras actitudes como seres humanos y de la relación con nuestros semejantes. Mediante estas temáticas, además de los contenidos referentes a las cuatro destrezas, el estudiante también podrá adquirir funciones, tácticas y estrategias pragmáticas, nociones generales y específicas y producir diversos géneros discursivos de un modo inductivo y significativo, ya que, como hemos apuntado, el teatro es un acto comunicativo natural, real y espontáneo y, por tanto, acoge las formas de expresión necesarias –verbal y no verbal– para un manejo eficaz de la lengua en cualquier situación comunicativa.

Para que este recurso en el aula de ELE produzca un efecto competente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado del siglo XXI es indispensable tener presentes sus características, así como las del aula como espacio y como entorno de aprendizaje. Sobre ello se centra el trabajo de los últimos años del profesor Javier Tourón, de la Universidad Internacional de La Rioja. En su obra en formato electrónico *The Flipped Classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje* –publicada junto a Raúl Santiago y Alicia

Díez, de la Universidad de Navarra— nos redirige a ciertas entradas de su página web, en las que señala los parámetros que definen el perfil del alumnado, la función del docente y las particularidades que requieren las aulas para un aprendizaje eficiente y adaptado a nuestro tiempo.

Según Tourón, los rasgos principales del estudiante del siglo XXI frente al estudiante tradicional son:

EL ESTUDIANTE TRADICIONAL	EL ESTUDIANTE DEL SIGLO XXI
Se sienta y escucha	Se mueve y experimenta
El aprendiz es un receptor	El aprendiz es un iniciador
Se espera lo mismo de cada uno	El estudiante "navega" entre opciones
Orientado al producto	Orientado al proceso y al producto
El profesor "dice cosas"	El estudiante construye el significado
Basado en papel y lápiz	Enriquecido por la tecnología multimedia
Indicaciones explícitas	Sin límites
Aprendizaje aislado, en privado	Compartido globalmente; colaborativo
Sumiso	Solucionador de problemas
Las respuestas son lo principal	Las preguntas son lo principal
Sistema cerrado	Sistema abierto
Permanece siempre igual	Cambia constantemente
Sabe hechos, datos, fechas	Hace preguntas
Hay un modo correcto	No hay un modo correcto
Espera por los resultados	Realiza gráficos inmediatamente

Tabla. 4. Diferencias entre el estudiante tradicional y el del siglo XXI. Extraído de (Tourón, 2015: en línea)

Por lo tanto, nos encontramos ante un aprendiente inmerso en la tecnología y al que debemos enseñar a ‘aprender a aprender’, no solo en materia de *curricula* educativos, sino también en materia digital, es decir, en el uso de la tecnología orientada a la obtención de conocimientos para que «los aprendices, estudiantes, puedan hacer frente con cierta soltura a las demandas de la construcción social, del desarrollo científico, del mundo laboral» (Tourón, 2015, en línea).

En cuanto al aula, debe ser un espacio productivo, un entorno similar al que puedan encontrar en sus puestos de trabajo, un espacio que les permita desarrollar las habilidades comunicativas, colaborativas y resolutivas, utilizando, por supuesto, las nuevas tecnologías y las capacidades necesarias para un uso productivo. En consecuencia, el profesor deberá convertirse en un facilitador, debe abandonar el antiguo rol de conductor principal —o proveedor de conocimientos, en palabras de Tourón— del aula y pasar a ser un guía cuyo objetivo principal

sea el de involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje a través de una serie de instrucciones concretas y una variedad de métodos y enfoques pedagógicos. De este modo, las aulas del siglo XXI se caracterizan por ser:

1. Paidocéntricas<sup>186</sup>: desde el siglo XVII han surgido, y lo siguen haciendo, nuevos enfoques y métodos centrados en el estudiante y en el papel de guía del profesor. La situación tecnológica actual hace aún más justificable la absoluta necesidad de un aula paidocéntrica, en la que el profesor sea, como ya hemos apuntado, un mero facilitador o guía y el estudiante el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. Estar dotadas de dispositivos digitales: bien en las propias instalaciones del centro educativo, bien utilizando los dispositivos propios de los estudiantes.
3. Posibilitadoras de un aprendizaje activo, adaptativo y colaborativo: efectivamente, las aulas de nuestro tiempo son espacios que permiten el trabajo en equipo, lo que fomenta que el estudiante aprenda de forma activa al verse obligado a hablar, escuchar, tomar notas, debatir, reflexionar, etc. y a su propio ritmo. Además, esta característica ayuda al profesor a asegurarse de que, independientemente del ritmo de aprendizaje de cada estudiante, se están interiorizando los conceptos de manera inductiva.
4. Entornos acogedores, que permitan al estudiante asumir la responsabilidad de su aprendizaje y al profesor evaluar en función del rendimiento: lo ideal es que el aula como espacio cuente con lo indispensable, debe ser un espacio relativamente amplio en el que el alumno esté cómodo y le permita organizarse y trabajar con otros compañeros; y al profesor, poder evaluarlos en función de ese trabajo diario y no solo mediante una prueba.
5. Planificadas y organizadas: es importante marcar bien las pautas de las tareas y procedimientos de evaluación, de tal manera que el aprendiente esté siempre informado del desarrollo de su propio proceso de aprendizaje. Así, a través de las rutinas el

---

<sup>186</sup> El origen de este término se remonta a las aportaciones del pedagogo checo Juan Amós Comenio (1592-1670), recogidas en su obra *Didactica Magna*. Estas aportaciones hacen alusión a una educación universal, «hay que enseñar todo a todos» (Comenio, 1998: 24), centrada en el estudiante y con un método basado en la razón. Las corrientes de la educación progresista del siglo XIX retomaron estas cuestiones y se desarrollaron en el siglo XX por la educación reformista promovida en el contexto de la Revolución del 68.

alumnado actuará como se espera que lo haga en cada sesión (Cfr. Tourón, 2015, en línea).

Teniendo en cuenta estas características que inevitablemente definen la enseñanza actual dado el devenir de la tecnología, los recursos de los centros educativos y el perfil del alumnado<sup>187</sup> creemos que el método del aula invertida, combinado con otros enfoques en función de las necesidades educativas, es eficaz para la creación de un aprendiente autónomo y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>188</sup>.

#### **4.1. *Flipped Classroom*, método del Aula Invertida o Modelo Invertido de Aprendizaje.**

El método del aula invertida fue ideado por dos profesores de química estadounidenses, Jonathan Bergmann y Aaron Sams, para evitar que los alumnos que faltaban a clase se perdieran la sesión. Para ello, grababan las clases en vídeo, incluyendo las presentaciones de PowerPoint, y las publicaban en internet. Al comprobar que sus alumnos mejoraban las calificaciones, que se hacían más autónomos y que, además, sus *podcasts* eran visitados por muchos más usuarios, deciden publicar su método, proyecto que vio la luz en 2012 bajo el título *Flipped Learning: Gateway Student Engagement*<sup>189</sup>. En España, son los profesores Javier Tourón, Raúl Santiago y Alicia Díez, ya mencionados, los pioneros de este método y que actualmente coordinan un proyecto de innovación educativa abierto a docentes de todos los niveles de la educación para intentar implantarlo en un panorama que se resiste a los cambios<sup>190</sup>. Su propuesta teórica está recogida en el manual *The Flipped Classroom: 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje*, prologado por Bergmann, y en el libro digital, mencionado más arriba, *The Flipped Classroom: cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*, ambos publicados en 2014. Menciono estos datos precisos porque sirve como ejemplo para percatarnos de la rapidez con la que se ha implantado esta metodología en nuestro sistema educativo, al menos entre lo que apuestan por una necesaria innovación, pues estamos trabajando con alumnos que son

---

<sup>187</sup> Si bien es cierto que las sociedades están cambiando rápidamente por el constante desarrollo de la tecnología, no lo es menos el hecho de que por cuestiones económicas, entre otras, no pueda llevarse a cabo en muchas comunidades, dada la falta de recursos.

<sup>188</sup> Esta consideración está íntimamente relacionada con el aprendizaje ubicuo o *u-learning*. Para ampliar información sobre este concepto remitimos a los trabajos de Burbules (2014), Novoa Castillo *et alii* (2020) y Vázquez-Cano (2015), entre otros.

<sup>189</sup> La versión española se publicó en 2014 bajo el título *Dale la vuelta a tu clase*.

<sup>190</sup> Toda la información del proyecto se recoge en la web *The Flipped Classroom*.

rigurosamente nativos digitales, con lo que ello supone de modos y maneras de percibir y afrontar el mundo<sup>191</sup>.

El aula invertida es un método de enseñanza procedente de un enfoque denominado aprendizaje mixto o *Blended Learning*, otra metodología innovadora considerada por Tourón como disruptiva, puesto que «provoca un cambio brusco, reemplazando productos o servicios caros y complicados, por otros más baratos, simples y convenientes» (Tourón, 2014: en línea) un cambio que el actual sistema no está dispuesto a asumir precisamente por su nivel de innovación.

El origen del método está en la enseñanza a distancia o *e-learning* y supone un cambio brusco de estrategias para el profesorado con la consecuente formación, profundización y puesta en práctica, tareas que gran parte de los docentes no están dispuestos a asumir porque supone una formación previa y un sobreesfuerzo que no es compensado ni tenido en cuenta en positivo por la administración, además de que tampoco se ha demostrado que tengan los resultados previstos:

Tras el entusiasmo inicial y unos años de euforia, la decepcionante realidad se ha ido imponiendo: el e-learning no ha respondido a las expectativas que había creado [...]. Es un tema delicado y, a la vez, vidrioso, ya que el volumen de negocios que rodea al e-learning hace que la discusión pase del campo científico a la guerra comercial [...]. Pero la realidad es que las expectativas sobre matriculación, sobre alumnos que acaban y sobre porcentaje de alumnos que repiten no se han cumplido (Pina, 2004: 8).

Este fracaso, fruto de las carencias del propio método –como modelo y por su calidad– da lugar a otras alternativas didácticas que la complementan o modifican. Así, en el aprendizaje mixto el alumno aprende una parte del *currículum* en el centro; y otra, fuera de él, a través de internet, de tal manera que es el propio estudiante quien tiene el control de su aprendizaje desde diversas perspectivas: el tiempo, el espacio, su propio proceso de aprendizaje y su ritmo<sup>192</sup>. Por lo tanto, este enfoque es ideal para una sociedad tan cambiante como la nuestra, en la que la tecnología ha adquirido un papel fundamental. Además, para enfrentarse a una profesión, las que existen y las que están por surgir, se hace necesaria una educación personalizada que desarrolle las habilidades, facultades y capacidades de cada alumno, hecho en el que la

---

<sup>191</sup> En este sentido confróntense los estudios sobre educación y neurociencia de Maureira (2001), Rodríguez-Santos (2009), Marina (2012), Sousa (2014), etc., temática en la que no nos detenemos por exceder los objetivos de este trabajo.

<sup>192</sup> En el sentido que con anterioridad hemos referido en relación con el denominado “aprendizaje ubicuo.”

tecnología puede y debe tener una significación importante como vehículo para llevar la enseñanza al compás de nuestro tiempo. En función del grado de importancia que la tecnología adquiera en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el rol que asuma el profesor, la peculiaridad del espacio físico, del aula, y del modo en que se impartan los contenidos, existen seis tipos básicos de aprendizaje mixto, a saber:

1. Cara a cara: en el que el profesor adquiere una función importante, transmite la mayor parte de los contenidos en el aula y a través de materiales y recursos digitales.
2. Laboratorio en línea: el conocimiento se transmite mediante una plataforma digital en la propia aula.
3. Rotación: combina los dos tipos de aprendizaje anteriores.
4. *Auto-blend* o mezcla automática: una forma bastante habitual en los Estados Unidos y que consiste en que sea el propio alumnado quien elija los cursos que complementan su formación —es habitual que las universidades ofrezcan cursos y talleres no reglados, para que los discentes complementen su formación.
5. Flexible: el profesor facilita todo el contenido en una plataforma digital, mientras que la ayuda o apoyo se desarrolla en las sesiones de clase, siempre y cuando sea necesario.
6. Conducción en línea: al igual que el aprendizaje flexible, la totalidad del *currículum* se presenta en una plataforma, pero en este caso los estudiantes trabajan a través de acceso remoto, con alguna sesión presencial obligatoria (cfr. Tourón, 2014: en línea).

La evolución de este método de aprendizaje mixto es precisamente el modelo invertido de aprendizaje, que consiste básicamente en que el alumno acuda a clase con la lección aprendida y el profesor con la lección impartida, de tal manera que el tiempo de las sesiones se aproveche para la realización de tareas que ayuden al alumnado a interiorizar los contenidos.

[...] es un sistema que invierte el método tradicional de enseñanza, llevando la instrucción directa fuera de la clase y trayendo a la misma lo que tradicionalmente era la tarea para realizar en casa. En la clase tradicional el papel del profesor consistía en ser «el sabio en el escenario» y su tarea se basaba en explicar la lección y asignar alguna tarea para hacer en casa. En la clase *flipped* o inversa, el papel del profesor consiste en ser un orientador que se pasea por el aula, y la tarea puede ser, por ejemplo, proponer ver un vídeo sobre un tema que se trabajará al día siguiente en la clase (Tourón, Santiago y Díez, 2014).

Efectivamente, con la ayuda de la tecnología podemos darle totalmente la vuelta al aprendizaje tradicional y lograr mejores resultados, alumnos más autónomos y resolutivos y procedimientos de evaluación más objetivos que una mera prueba escrita, pero teniendo presente en todo momento que la tecnología es el vehículo a través del que la eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje va en consonancia con nuestro tiempo.

Para lograr esta inversión del aula debemos utilizar recursos motivadores que inviten al alumnado a afrontar el aprendizaje fuera del aula y desde su dispositivo –y, por supuesto, crear esta rutina en unos tiempos que, como ya hemos comentado, se resiste a nuevos cambios–. Así, el aula va a ser un espacio de intercambio, en el que el profesor, como guía, propone diversas tareas, resuelve dudas y fomenta el diálogo y el aprendizaje constructivo para lograr que el alumnado asiente los contenidos a través de las tareas y del trabajo colaborativo. Contrariamente a lo que pudiera pensarse, lo primero que debe plantearse el docente que pretenda invertir el aula son los objetivos, y no el tipo de dispositivo y/o recurso tecnológico.

La propuesta de Tourón, Santiago y Díez (2014) en cuanto a los objetivos es la de partir de la taxonomía de Bloom con el fin de que el docente detecte la relación entre los objetivos propuestos y el nivel cognitivo en el que se ubica, y decidir, por tanto, la viabilidad de unos recursos y tareas concretos en cada punto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

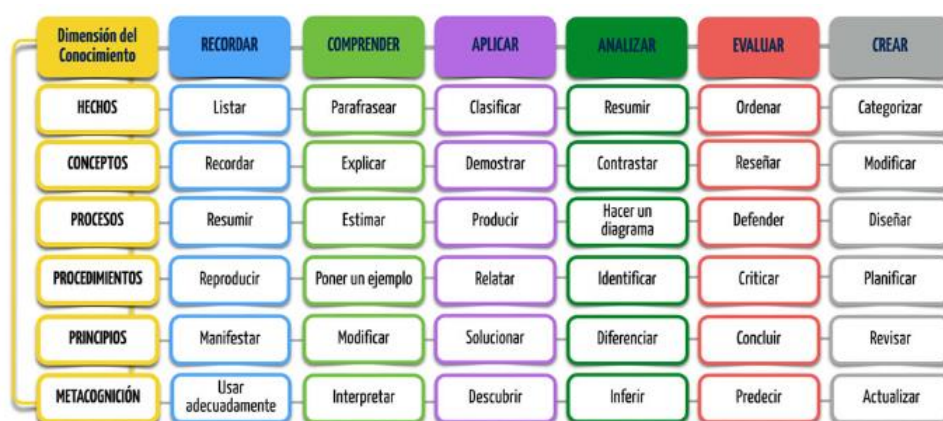


Ilustración 37. Taxonomía de Bloom y verbos para operacionalizar las categorías.  
Extraído de Tourón, Santiago y Díez, (2014)

En cuanto al contenido, nos encontramos con diversos obstáculos en nuestra comunidad:

1. La ratio: las aulas están cada vez más saturadas –una media de 35 alumnos–, hecho que hace muy difícil individualizar el proceso de enseñanza. Esto no quiere decir que la

metodología del aula invertida no sea viable, pero, al menos en la Comunidad Canaria, debe establecerse un compromiso no solo por parte del profesorado, sino también de las instituciones para instaurar una nueva rutina de aprendizaje, y, como ya apuntábamos anteriormente, vencer el estado de comodidad pedagógica en el que se encuentra el cuerpo debido al poco apoyo y ayuda de la Consejería a la formación de los docentes de prácticamente todos los niveles de enseñanza, que necesitan una formación continuada y adecuada, para que docentes analógicos puedan perder el miedo a lo desconocido y a la innovación.

2. Como finalizamos en el punto anterior, el profesorado debe permanecer en un estado de formación continua y permanente: ya que la evolución tecnológica presenta un ritmo tan acelerado que incluso muchos dispositivos quedan obsoletos a las pocas semanas de salir al mercado. Este hecho es paradójico, pues, a pesar de la volatilidad de los dispositivos digitales, aún carecemos de sistemas integrados que conjuguen la asimilación total de los contenidos en forma digital por parte del alumnado y el envío en tiempo real de los resultados del proceso de aprendizaje.

3. La imposibilidad o inviabilidad de la aplicación de este modelo de aprendizaje en las comunidades más desfavorecidas: la implicación y el compromiso de los gobiernos son imprescindibles, pues no solo existe la necesidad de dotar a los centros educativos de los equipos necesarios, sino también coordinar cursos de formación tecnológica para el profesorado. Además, en estos casos, la escuela se convertiría en un punto de encuentro que va más allá del horario escolar, pues es probable que este perfil del alumnado carezca de conexión a internet o de dispositivos digitales propios<sup>193</sup>.

4. Los *curricula* están sistematizados por las instituciones: tanto los de enseñanzas medias como los contenidos de la certificación del español como lengua extranjera, por lo tanto, nuestros docentes poco pueden hacer a la hora de seleccionarlos –frente a la enseñanza universitaria, que sí permite una mayor libertad en este sentido.

Si se tienen en cuenta estos problemas y dentro de las posibilidades que permite esta sistematización de los contenidos, el docente puede ajustar ciertos parámetros en busca de una

---

<sup>193</sup> Para estos casos existe una versión en clase, *in-class*, del modelo invertido de aprendizaje. En el siguiente enlace, que recoge el manual al que hacemos referencia en este apartado, se propone, a través de un vídeo, una propuesta de adaptación *in-class* del modelo del aula invertida: <https://www.edutopia.org/blog/flipped-classroom-in-class-version-jennifer-gonzalez>.



flexibilidad que posibilite una evolución satisfactoria del alumnado y que evite la pérdida de interés y motivación en el caso de los estudiantes más aventajados o de altas capacidades. En este sentido, el profesor puede reorganizar los contenidos dentro de una misma lección o realizar modificaciones en su presentación en función de las necesidades de su alumnado, de tal manera que surjan una serie de retos que supongan un estímulo para el aprendiente y mantengan la atención y el interés. Asimismo, es interesante que, en la medida de lo posible, la enseñanza se oriente de manera transversal e incluya conocimientos de otras materias, e incluso sería aún más interesante la enseñanza por proyectos de manera conjunta, con un enfoque integrador (cfr. Tourón, Santiago y Díez, 2014).

Una vez establecidos los objetivos y tratados los aspectos referentes a los contenidos, entra en juego la tecnología. Con ella sucede lo mismo que con los dispositivos digitales, que están en continua renovación y muchas veces una aplicación queda obsoleta bien por mejoras, bien por la cantidad de herramientas que surgen cada día. En este sentido, el profesor debe estar informado sobre las novedades o bien crear su propio método para elaborar el contenido con las herramientas que mejor se adapten a las necesidades de su alumnado y sus conocimientos tecnológicos.

La propuesta de Tourón, Santiago y Díez (2014) gira en torno a cinco posibilidades:

1. Elección de materiales ya creados: también conocidos como recursos educativos abiertos o de acceso abierto, alojados en repositorios y creados por otros profesores. En este caso, el docente debe hacer una selección de los materiales en función de diversos parámetros como la adecuación de los contenidos y la calidad gráfica.
2. Creación de materiales con herramientas de autor y aplicaciones de escritorio: que permiten al docente crear su propio programa –se necesitan conocimiento de otras herramientas accesorias– o la utilización de aplicaciones ya existentes. Esta vía permite al profesor adaptar y modificar el contenido y el diseño durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de las necesidades que ya existan en el grupo o que puedan surgir durante el desarrollo de la lección.
3. Creación de materiales con herramientas de la web 2.0: que frente al caso anterior permite una mayor cooperación e interacción dado que los materiales quedan

almacenados en la nube y tanto el docente como el aprendiente pueden acceder a ellos en cualquier lugar y en cualquier momento.

4. Creación de materiales con aplicaciones de dispositivos móviles: el acceso a través de un dispositivo propio amplía las posibilidades de acceso a la red y permite al profesor comentar en tiempo real los recursos y actividades que los alumnos están visualizando en sus respectivos dispositivos. Además, esta posibilidad también permite crear una gran cantidad de actividades y contemplar otras formas de evaluación.

5. Combinación de posibilidades: lo habitual en el desarrollo de las sesiones es que los docentes combinen recursos y herramientas en función de las necesidades del alumnado y de las cuestiones de diversa índole que van surgiendo a lo largo de las lecciones.

A pesar de la estabilidad y los beneficios del aprendizaje inverso es necesaria una combinación no solo de herramientas y recursos, sino también con otros métodos y enfoques, sobre todo en cuanto a la evaluación, ya que al ser muy abierto el modelo invertido de aprendizaje se adapta a cualquier materia, de tal manera que el profesor debe afinar el método en función de ella:

La implementación del modelo *Flipped Classroom*, unida a la utilización de metodologías inductivas, como el *PBL*, etc., suele llevar inexorablemente a plantearse que es necesario utilizar modelos de evaluación del aprendizaje más amplios que los tradicionales. Ya no se trata solo de comprobar qué saben los alumnos (aunque habrá que hacerlo), sino también qué saben hacer con lo que han aprendido, por ejemplo. Es preciso emplear enfoques de la evaluación más centrados en comprobar las competencias adquiridas por los alumnos (Tourón, Santiago y Díez, 2014: en línea).

En este sentido, y dado que el ámbito al que va dirigida nuestra propuesta didáctica es el de lengua extranjera y literatura combinaremos el método del aula invertida con los aportes del teatro como constructo cultural y el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera.

#### **4.2. Teatro y Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE)**

El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera o AICLE es un enfoque metodológico basado en el uso de la lengua meta como vehículo de contenidos. Fue propuesto por David Marsh en su estudio «Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning» (1994): «CLIL refers to situations where subjects, or parts of subjects, are taught through a foreign language with dual-focused aims, namely the learning of content, and the simultaneous learning of a foreign language» (Marsh, 2002: 2).

Esta metodología ha sido reconocida por la Comisión Europea de las Lenguas por el éxito que ha generado en la última década y por aportar a la enseñanza el desarrollo de la comunicación intercultural y la diversidad de posibilidades para el tratamiento de los contenidos (cfr. Cfr. European Commission, 2014 y Hewitt y García Sánchez, 2012).

Dada la importancia de dominar un segundo idioma en nuestro contexto sociocultural isleño y nuestra situación geográfica periférica, la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias también lo ha incluido en sus proyectos y redes para que sea desarrollado en centros públicos de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. El Programa AICLE en nuestra Comunidad Autónoma<sup>194</sup> plantea como objetivos principales:

la mejora del proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras y de la competencia comunicativa del alumnado, la impartición de áreas o materias no lingüísticas en el idioma extranjero objeto del mismo, el incremento de las horas de inmersión en el idioma, así como contribuir al desarrollo de las demás competencias del alumnado. El aprendizaje integrado de lenguas extranjeras es un medio para conocer y valorar otras culturas, potenciando y dando continuidad a dicha modalidad de aprendizaje entre las Etapas Infantil, Primaria y Secundaria.

Efectivamente, en el marco pedagógico del aprendizaje integrado de contenidos es imprescindible la existencia de un desarrollo y una continuidad, pero también de una interrelación entre cuatro elementos: el contenido, el conocimiento, la comunicación y la cultura. Este aspecto del enfoque es conocido como la teoría de las 4C:

The guiding principles which have emerged in this paper, based on a selection of research and case studies in the field of bilingual education in its broadest sense, focus on a complex interrelationship between the four Cs – content, cognition, communication and cultural awareness. Fundamentally, I would suggest that it is through progression in the knowledge, skills and understanding of the content, by engagement in associated cognitive processing, interaction in the communicative context, and a deepening awareness and positioning of cultural self and otherness, that learning takes place (Coyle, 1999: 53).

Esta concepción del aprendizaje, como progreso que integra el conocimiento, la comprensión de los contenidos –entendiendo ‘comprensión’ como parte del procesamiento cognitivo–, la interacción comunicativa y la conciencia cultural, permite plantearse el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva integradora y significativa. Pero lo más

---

<sup>194</sup> Cuyas directrices están recogidas en la Resolución 693/2022, de 8 de junio, de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del Programa de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (Programa AICLE) en centros educativos públicos que imparten enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso 2022-2023.

destacado de la metodología es que incluye el constructo cultural, ámbito en el que el teatro se convierte en un recurso con múltiples posibilidades:

El teatro, quizás en mayor medida que otras manifestaciones artísticas, adquiere su importancia en el hecho de que es, o aspira a ser, el espejo de la idiosincrasia sociopolítica y cultural de un determinado grupo humano. De ahí, la validez de su utilización con funciones didácticas, en la clase de cultura de L2. (Peña Sánchez, 1996: 237).

Además, la obra de teatro contiene en sí misma estas 4 C, ya que: 1) se pueden impartir diversos contenidos tratados en ella desde diferentes perspectivas; 2) es un constructo cultural desde el punto de vista del género literario y del código político, social, económico e ideológico de su tiempo; 3) efectivamente, crea conocimiento, dada su intención persuasiva a través de la progresión del diálogo y de la acción; y 4) también es un acto comunicativo por su naturaleza dialogada y dialógica (cfr. Bobes Naves, 1992). Por lo tanto, la evidente relación que existe entre las características definitorias del enfoque y las del teatro justifica la idoneidad del género en el aula de ELE. De este modo, y tomando como constructo cultural la literatura, el teatro en este caso, el docente debe plantearse cómo formular los objetivos concretos de la propuesta didáctica. En este sentido, Pastor (2012) propone cuatro objetivos básicos –de contenido, de lengua, de cultura y de aprendizaje– que «deben formularse de forma integrada, puesto que, si bien el eje temático de la propuesta didáctica es el contenido, la cognición y la cultura también son el foco de atención» (19). Para unificar en un mismo enunciado estos cuatro objetivos el docente debe considerar el contenido exigido en el *currículum*, las demandas lingüísticas necesarias para la correcta ejecución de la propuesta y la relación entre el contenido y el mundo real, que, además, debe ser cercano al alumno para que su aprendizaje sea significativo. Esta aportación, unida a la del modelo inverso de aprendizaje, da como resultado una serie de objetivos ubicados en puntos concretos del proceso cognitivo. En consecuencia, especificará también una cuestión lingüística y unos contenidos determinados del *currículum*, como sucede, por ejemplo, en la fórmula «explica las consecuencias sociales del divorcio en la España de la transición que aparecen en la obra *Camino de plata* utilizando el ‘se’ impersonal». En este caso tenemos el proceso cognitivo de ‘explicar’, ubicado concretamente en la parcela de la comprensión de conceptos –del esquema propuesto por Tourón, Santiago y Díez, expuesto más arriba–; el contenido, la España de la transición; el uso de la lengua, con ese ‘se’ impersonal; y la cultura, con el tratamiento del tema del divorcio en una obra teatral, que implica, además,

otros dos procesos cognitivos, el de identificar, ubicado en la dimensión cognitiva del análisis de procedimientos, y el de descubrir, en la parcela de la aplicación.

Antes de comenzar con la formulación de actividades y la secuenciación didáctica, no podemos dejar de mencionar la importancia que adquiere la competencia en comunicación lingüística desde la Educación Primaria en nuestro contexto sociocultural y que se recoge en la Orden ECD/65/2015, del 21 de enero<sup>195</sup>:

La competencia en comunicación lingüística vinculada con prácticas sociales determinadas ofrece una imagen del individuo como agente comunicativo que produce, y no sólo recibe, mensajes a través de las lenguas con distintas finalidades. [...] Esta competencia [...] constituye un objetivo de aprendizaje permanente a lo largo de toda la vida. Por ello, para que se produzca un aprendizaje satisfactorio de las lenguas, es determinante que se promuevan unos contextos de uso de lenguas ricos y variados, en relación con las tareas que se han de realizar y sus posibles interlocutores, textos e intercambios comunicativos. La competencia en comunicación lingüística es extremadamente compleja. Se basa, en primer lugar, en el conocimiento del componente lingüístico. Pero, además, como se produce y desarrolla en situaciones comunicativas concretas y contextualizadas, el individuo necesita activar su conocimiento del componente pragmático-discursivo y socio-cultural (p. 6991).

Una vez revisada la formulación de objetivos, procedemos al tratamiento de las actividades y su secuenciación didáctica. En este aspecto existen muchos puntos en común, o al menos vinculables, con el modelo invertido de aprendizaje, dado que, al ser coetáneo del enfoque por tareas, las relaciones con este son ineludibles. De este modo, es importante proponer tareas debidamente contextualizadas, teniendo en cuenta el perfil y el bagaje cultural del alumnado y en la medida de lo posible que sean actividades interactivas, que, al menos, aborden comprensión y producción; que sean integradoras, de tal manera que se trabajen todas las destrezas; y cooperativas, que promuevan la creación de conocimiento. En cuanto a su secuenciación, pueden plantearse en tres bloques: actividades de contextualización, de profundización y una tarea final que integre los procesos cognitivos, el contenido curricular y el contenido cultural trabajados en las actividades anteriores. Este modo de secuenciar las actividades está heredado del enfoque significativo de Bruner (1966) y Ausubel (1963) y de la teoría del *input* comprensible de Krashen (1981), que consideramos fundamentales no solo en la enseñanza de segundas lenguas, sino en otras materias y ámbitos educativos como el de las enseñanzas medias.

Finalmente, para evaluar las tareas de esta propuesta de doble enfoque creemos que son indispensables las rúbricas de evaluación, contempladas en el modelo inverso de aprendizaje.

---

<sup>195</sup> Derogada para las enseñanzas del Bachillerato por el Real Decreto 243/2022.

Aunque se utilicen de manera orientativa, ayudan al docente a evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y los conocimientos adquiridos, a sistematizar la evaluación y a presentar una calificación de manera objetiva. Además, permiten incluir aspectos de otros enfoques, como el que nos ocupa, así como los estándares o descriptores de evaluación recogidos en los *curricula* educativos.

### 4.3. La producción de Ana Diosdado en la clase de ELE.

Al comienzo de este capítulo señalamos, de forma sucinta, algunos de los motivos por los que la figura y la producción de Ana Diosdado, entre otros muchos escritores<sup>196</sup>, presentan un gran potencial para la clase de ELE.

Antes de describir las razones de índole lingüística, comunicativa y literaria que presenta el teatro, y en particular el de Ana Diosdado, destacamos las cuestiones sociales extraídas de la lectura y análisis de las obras del periodo seleccionado, 1988-2015, que dan a su producción la calidad de constructo cultural.

En *Camino de plata* (1988) advertimos, en primer lugar, el prototipo de mujer instaurado en España desde 1939: esposa, madre y ama de casa, incapaz de enfrentarse en solitario al mundo. Hallamos en Paula dos momentos muy importantes: 1) la indefensión y 2) la independencia, un contraste que Ana Diosdado pone ante los ojos del público para provocar diversas reflexiones.

En segundo lugar, encontramos en el personaje masculino, Fernando, el símbolo de la vida libre. A través de él la autora pretende, entre otras cuestiones, restar importancia a la institución en que se había convertido el matrimonio y exponer la existencia de otros tipos de relaciones igualmente válidos.

El otro personaje femenino, Mari Carmen, supone con respecto a Paula un contraste generacional inversamente proporcional, en el sentido de que es una mujer independiente y trabajadora que anhela casarse y tener una vida «convencional». Con ella, Ana Diosdado también lanza un mensaje claro a la sociedad de los ochenta y noventa y es que la equidad entre

---

<sup>196</sup> Como por ejemplo el caso de Benito Pérez Galdós, como bien demuestran los trabajos de Luján-Ramón (2011) y Márquez-Montes y Luján-Ramón (2015) a propósito de la producción del autor realista en el aula de ELE.

mujer y hombre no está prosperando, pues las nuevas generaciones se asientan en preceptos y anhelos trasnochados, en otras palabras, los jóvenes aceptan la herencia de unos valores que obstaculizan la igualdad.

Sin embargo, y esto es en una constante en la producción de Ana Diosdado, existe una evolución en las relaciones que establecen los personajes y, por ende, también las humanas. Por diversos motivos, sucede en la obra a la que nos referimos, que uno de los miembros experimenta un cambio totalmente opuesto a su esencia primigenia. Fernando comienza a sentir unas necesidades para/con Paula muy parecidas a las que tenía Paula por su marido antes de divorciarse, mientras que Paula ha aprendido a ser independiente y a sentirse cómoda en su nuevo estatus. Esta evolución inversa de los personajes pone de manifiesto un mensaje claro por parte de la autora y es que la calidad de una relación humana no está en los extremos, sino en su justo medio.

Además, es sobresaliente en la producción de la autora el contraste entre personajes femeninos, tanto generacional como ideológico, son ellas las que proyectan una conciencia crítica y las que provocan un desarrollo en los personajes masculinos como ocurre también en *Trescientos veintiuno, trescientos veintidós* (1991) con Sara y Mercedes.

Los problemas que siguen ocupando un lugar predominante en los intereses sociales, políticos y culturales de nuestro tiempo –como la prostitución, el desequilibrio entre las condiciones laborales entre mujeres y hombres, el asunto de los niños robados– conforman la base temática de *Cristal de bohemia* (1994). Esta obra, conformada en su mayoría por personajes femeninos, demuestra el especial interés de la autora por destacar el valor de la mujer.

El cuidado del medioambiente, otro tema de suma importancia en nuestro tiempo lo trata en *En la corteza de un árbol* (1991). Es una temática no solo atractiva sino de gran relevancia y actualidad, ya que está cercana al presente del alumnado y supone un modo de vincular una obra de los años noventa con la realidad del aprendiente de la tercera década del siglo XXI. El auge de las energías renovables, la implicación de los jóvenes en la conservación de la naturaleza –como es el caso de la conocida activista Greta Thunberg– y la concienciación social y en especial educativa de esta problemática son algunas de las razones que sustentan la utilización esta obra en el aula de ELE, sin mencionar las posibilidades que ofrece desde el punto de vista lingüístico, sobre todo del nivel léxico-semántico.

Los temas existenciales también preocupan a Ana Diosdado, temas que vemos materializados en las crisis económicas, de fe, vitales y sentimentales que afectan a los personajes de *Decíamos ayer* (1997) y que suponen un recurso idóneo no solo por el aprovechamiento gramatical y léxico de las intervenciones y reflexiones de los personajes, sino también por la carga cultural que conllevan y que permiten establecer relaciones con otras culturas de Occidente.

Como vemos, Ana Diosdado es una autora que avanza con su tiempo, de esta manera y con la oleada de la tecnología en los años noventa crea *La última aventura* (1999), en donde, además, incluye el tema del terrorismo –eje temático de su obra breve *Harira* (2005)– sin dejar de lado el pilar fundamental de su producción: la peculiaridad del personaje femenino y las relaciones humanas. Estas temáticas son otra oportunidad de vincular y acercar la pieza al presente del estudiante y permite crear puentes entre ellas, así como con diversas problemáticas presentes en nuestro contexto sociocultural –el terrorismo, las guerras, la violencia de género y el inadecuado uso de la tecnología las redes sociales, entre otros.

La temática del terrorismo también sobresale en *La imagen del espejo* (1979) y aparece fundido con una dura crítica a la dictadura, como ya hizo años antes en *Y de Cachemira, chales* (1979).

Tal y como hemos mencionado en diversas ocasiones a lo largo de esta tesis doctoral, las relaciones humanas son una de las preocupaciones principales de Ana Diosdado, tanto es así que incluso se atrevió a humanizar a Santa Teresa en su pieza *El cielo que me tienes prometido* (2015). Con esta obra, el estudiante puede adentrarse en cuestiones morales e ideológicas perfectamente vigentes en nuestro tiempo, como son la lucha entre lo espiritual y lo terrenal o entre lo divino y lo humano. Hemos de destacar que en la educación se están incorporando conceptos como la inteligencia emocional y la inteligencia espiritual<sup>197</sup>, que a menudo resultan complicadas de trabajar con los estudiantes, quizás el recurso que más ayuda sea la literatura y, en especial, el teatro, porque implica asumir la personalidad de otros.

Dadas las múltiples cuestiones sociales, políticas y culturales que la autora trata en su producción, y atendiendo a los referentes culturales recogidos en *Plan Curricular del Instituto*

---

<sup>197</sup> Si bien ya hay una importante bibliografía, a título de ejemplo cfr. Pérez, 2016.



*Cervantes*, queda justificado el estatus de constructo cultural de su producción<sup>198</sup>. El obstáculo que presenta, como ya se ha mencionado en varias ocasiones a lo largo de esta tesis, la introducción de la literatura en el aula de ELE reside en que no se toma suficientemente como recurso y menos aún como constructo.

Desde los puntos de vista lingüístico, comunicativo y literario, la producción de Ana Diosdado también proporciona una serie de elementos que enriquecen el aprendizaje. Desde la perspectiva lingüística permite aprender cuestiones gramaticales, ortográficas y léxicas a través de muestras reales de habla; desde la comunicativa, facilita la adquisición de funciones y estrategias pragmáticas, así como la producción textual, tanto oral como escrita; y, desde el punto de vista literario, la sustancia del lenguaje connotativo y cómo usarlo según las situaciones comunicativas. A lo que siempre debe añadirse que es un contenido cultural *per se*.

Las posibilidades de aprendizaje que proporciona la producción de Ana Diosdado son variadas, según la finalidad y los temas de la obra. Para ilustrar la riqueza de su teatro en el aula de ELE, planteamos una propuesta didáctica en la que extraemos diversos elementos relacionados con los contenidos curriculares del *Plan curricular del Instituto Cervantes* y demostramos que con tan solo una sola obra obtenemos la materia necesaria para tratar aspectos de los planos lingüístico, comunicativo y cultural. Para el caso de la enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria proponemos una situación de aprendizaje eminentemente competencial para 2º de la ESO, en la que incluimos los contenidos gramaticales y léxicos, así como la comprensión y producción de textos a través de una obra de Ana Diosdado para comprobar su eficacia en la adquisición de las competencias claves y específicas recogidas en la normativa.

#### **4.4. Una propuesta didáctica para el aula de ELE. El caso de *La última aventura* (1999).**

La unidad didáctica que planteamos está pensada para un aula de una media de treinta alumnos universitarios, del ámbito de Humanidades e interesados en lograr un nivel B2 de español. En cuanto a la temporalización, puede completarse con ocho horas, repartidas en dos sesiones semanales, si bien es una propuesta abierta que admite modificaciones en función de las necesidades del aprendiente.

---

<sup>198</sup> Dado que puede parecer contradictorio que destaquemos la ausencia de la literatura en el aula de ELE y tomemos como ejemplo el caso de las pruebas del Instituto Cervantes, recalamos la idea de que el obstáculo no está en los contenidos del *Plan curricular*, sino en la ausencia de la literatura en dichas pruebas y, sobre todo, en su ausencia como constructo cultural.

El desarrollo de esta unidad está enfocado a la preparación de las pruebas para la consecución del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE). Como bien recoge el Instituto Cervantes, estas pruebas constan de cuatro exámenes en los que se evalúan cuatro destrezas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión e interacción oral y expresión e interacción escrita.

La primera de las destrezas, la comprensión lectora, se evalúa a través de cuatro tareas mediante las que el alumno debe demostrar que es capaz de comprender, localizar información y reconstruir e identificar estructuras textuales, gramaticales y léxicas.

La evaluación de la comprensión auditiva consta de cinco tareas centradas en la captación de ideas y el reconocimiento y extracción de información.

Las últimas destrezas, la expresión e interacción orales y escritas, constan de dos y tres tareas, respectivamente. En lo que respecta a la expresión e interacción orales se evalúan las capacidades de valorar ventajas y desventajas, la descripción de una situación y la de mantener una conversación a partir de un estímulo. En referencia a la expresión e interacción escritas, se evalúa la producción con una redacción de una carta o correo electrónico y de un artículo o reseña.

De las catorce actividades que debe realizar el aprendiente solo dos –la cuatro de comprensión lectora y la dos de expresión e interacción escritas– podrían incluir textos literarios como estímulo. Por lo tanto, la no inclusión de la literatura en estas pruebas implica que tampoco se incluya en las sesiones preparatorias como recurso, y mucho menos como constructo cultural.

Como ya se ha mencionado más arriba, la literatura, y el teatro en particular, permiten al docente crear una gran cantidad de actividades y trabajar diversas estrategias enfocadas no solo a la preparación de pruebas específicas, sino también a la enseñanza del español a alumnado con motivación integradora. Es, además, un recurso transversal que permite al alumnado adquirir las destrezas de forma inductiva e inconsciente.

En cuanto a la metodología, ya hemos mencionado que se trata de una propuesta mixta, conformada en torno a los métodos del aula invertida y del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. En consecuencia, queda justificada su estructura en tres partes bien diferenciadas: actividades de contextualización, de profundización y de consolidación. Cada

una de estas partes está dividida a su vez en tres tiempos, influencia del método del aula invertida: antes de la sesión, durante la sesión y después de la sesión. Con esta fusión pretendemos que el aprendiente logre los siguientes objetivos generales, tomados literalmente del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (la numeración corresponde con el epígrafe):

1) Como agente social:

1.2.2. Intercambiar opiniones, puntos de vista, experiencias personales, sentimientos y deseos en torno a temas de interés personal o general.

1.3. Desenvolverse con textos orales y escritos sobre temas relacionados con sus intereses, con sus gustos y preferencias y con su campo de especialidad.

2) Como hablante intercultural:

2.1. Aceptar la diversidad cultural y acercarse a las culturas de los países hispanos desde una visión más amplia y menos condicionada por la propia identidad cultural.

2.2. Identificar las motivaciones, las actitudes y los factores afectivos personales en relación con otras culturas en general y con las culturas de los países hispanos en particular.

2.3. Alcanzar una visión matizada de los referentes culturales de España e Hispanoamérica.

2.3.2. Profundizar en los conocimientos sobre las tendencias artísticas, los acontecimientos políticos y sociales, etc., con una visión amplia y matizada, abierta al análisis crítico, desde el conocimiento del patrimonio de la cultura de origen, y en relación con las culturas de España e Hispanoamérica.

2.4. Identificar y valorar, a partir de la propia experiencia en la sociedad y en la cultura de origen, las características distintivas, las normas y las convenciones más básicas de la vida social de los países hispanos.

2.4.1. Identificar aspectos de la vida social de los países hispanos, referidos a las condiciones de vida y de organización social, a las relaciones personales, a la identidad colectiva o al estilo de vida, con objeto de considerar el alcance de las similitudes y diferencias respecto a la cultura de origen y abrir gradualmente la perspectiva intercultural.

2.5. Desenvolverse con fluidez en situaciones interculturales complejas y delicadas.

2.6. Incorporar estrategias encaminadas a desarrollar el papel de intermediario cultural entre la propia cultura y las de España y los países hispanos.

3) Como aprendiente autónomo:

3.1. Establecer un control consciente sobre los factores que condicionan el proceso de aprendizaje.

3.2. Formular sus metas de aprendizaje, teniendo en cuenta los resultados y las exigencias del programa (objetivos, contenidos, metodología y evaluación).

3.3. Aprovechar las posibilidades que ofrecen los recursos que tiene a su disposición (tiempos y espacios, fuentes de consulta, materiales de enseñanza, etc.)

3.4. Desarrollar por propia iniciativa nuevas estrategias durante el proceso de aprendizaje y uso de la lengua.

3.5. Ensayar procedimientos para establecer el control consciente sobre los factores psicoafectivos que influyen en el proceso de aprendizaje.

3.6. Crear y mantener por propia iniciativa un clima de colaboración, cordialidad y confianza entre los miembros del grupo.

3.6.2. Cooperar de forma eficaz y efectiva en grupos de trabajo, evaluando los momentos en los que solicitar o aportar ayuda, proporcionándola o recibéndola, etc.

*La última aventura* (1999) ofrece una serie de particularidades temáticas que facilitan su adaptación al método y al estudiante. Nos referimos, en primera instancia, al tema de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, una vía que permite crear diversos tipos de actividades, ya que estamos trabajando con estudiantes nativos digitales y es una temática de rabiosa actualidad. Otra temática indudablemente actual es el terrorismo y todas las actitudes derivadas de él –el racismo, la intolerancia, la ineficacia de los gobiernos, etc.– que hace posible situar al alumno entre culturas –la materna y la meta– para reflexionar y ser capaz de establecer una comparativa entre ambas, así como identificar tópicos, problemáticas, tipos humanos, costumbres, etc. Por lo tanto, la obra favorece la producción, tanto oral como escrita, y el desarrollo del estudiante como hablante intercultural, agente social y, en mayor o menor medida, aprendiente autónomo –pues esta faceta se observa más claramente en la implicación en su propio proceso de aprendizaje, estimulada por el método del aula invertida.

En cuanto a los contenidos que trabajarán los alumnos en esta propuesta, afectan a todos los planos –a saber, el morfosintáctico, el léxico-semántico, el textual y el cultural– y, por supuesto, se ponen en práctica las cuatro destrezas, a través de actividades semejantes a las que conforman el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE). De este modo, se va más allá de la consecución de un título de idiomas, sea cual sea la motivación del estudiante –instrumental o integradora.

A continuación, se muestran los contenidos y actividades propuestas en esta unidad didáctica en relación con el plano al que afecta, el epígrafe de contenido y los criterios correspondientes del *Plan curricular*, así como las destrezas contempladas en los DELE.



Ilustración 38. Portada del programa de mano de *La última aventura* (1999) (extraído del CDT)

Capítulo 4. La enseñanza del español  
a través de la producción de Ana Diosdado

Contextualización						
	Plano	Contenido	Epígrafe del Plan general del Instituto Cervantes	Criterio del Plan Curricular	Actividades	Especificaciones DELE B2
Antes de la sesión	Literario	Teatro español de finales del S. XX.	10. Referentes culturales.	3.1. Teatro español e hispanoamericano más actual.	Visualización de la obra <i>La última aventura</i> , disponible en la Teatroteca del CDT.	
					1. Contestar preguntas sobre las conversaciones (6 preguntas, 3 respuestas c/u).	Comprensión auditiva. Tarea 1.
					2. Relacionar ideas con el sujeto que las expresa (6 preguntas).	Comprensión auditiva. Tarea 2.
Durante de la sesión	Léxico-semántico	El léxico de los viajes	11. Saberes y comportamientos socioculturales.	1.13.3. Viajes, alojamiento y transporte. Aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras. Concepto de operación salida.	3. Relacionar cinco enunciados o preguntas con dos fragmentos propuestos.	Comprensión de lectura. Tarea 2 (adaptada).
			9. Nociones específicas.	14.1. Viajes. Tipos de viajes.		
	Textual	La modalidades descriptiva y argumentativa	7. Géneros discursivos y productos textuales.	3.3. Macrofunción descriptiva. 3.6. Macrofunción argumentativa.	4. Ventajas y desventajas de las diversas maneras de viajar. Cada grupo, un medio de transporte. Puesta en común (monólogo) (conversación). Aportar soluciones a problemas planteados.	Expresión e interacción oral. Tarea 2.
Después de la sesión	Textual	La modalidades descriptiva y argumentativa	7. Géneros discursivos y productos textuales.	3.3. Macrofunción descriptiva. 3.6. Macrofunción argumentativa.	5. Redactar un texto formal de artículo de opinión para un periódico, blog o revista en el que se expongan las ideas principales y secundarias sobre nuevas tecnologías.	Expresión e interacción escritas. Tarea 2.

Esta primera parte puede adaptarse para más de una sesión si concebimos que cada una tiene la duración habitual de una hora. Nuestra propuesta es tan solo una idea ilustradora de cómo puede reinventarse el aprendizaje en el aula de ELE y en el de enseñanzas medias y superiores. Lo verdaderamente importante es cómo trabajar con el alumnado de forma significativa y productiva aprovechando las oportunidades de uso de la lengua meta que posibiliten las metodologías utilizadas.

Tal y como comentamos anteriormente sobre el método del aula invertida, se plantea una tarea que el aprendiente debe realizar antes de la sesión, pues debe ser él quien construya su propio aprendizaje y no el profesor, que será tan solo un guía. Por lo tanto, antes de la sesión, el aprendiente habrá consultado diversos documentos en formato digital, en este caso sobre Teatro español de finales del siglo XX, depositados previamente en una plataforma por el docente y habrá visualizado la obra *La última aventura* (1999). Después de esta visualización realizará una tarea de comprensión auditiva que constará de dos partes: una tipo test con preguntas sobre conversaciones de los personajes; y otra con preguntas para relacionar afirmaciones con el sujeto que las emite.

Durante esta primera sesión, se realizarán dos actividades, una que afecta al plano léxico-semántico y otra que afecta al plano textual. De este modo, el aprendiente acometerá una tarea de comprensión lectora en la que deberá relacionar cinco enunciados o preguntas con dos fragmentos de la obra. A continuación, se efectuará una tarea en grupo de interacción oral en la que se deberá pronunciar un monólogo sobre las formas de viajar<sup>199</sup>, a cada grupo se la habrá asignado previamente un medio de transporte concreto. Posteriormente, deberán entablar una conversación sobre posibles soluciones a problemas derivados del tipo de medio de transporte asignado. Esta tarea de interacción oral también puede plantearse como conversación informal con el gran grupo, en la que también intervenga el docente como un miembro más de esa conversación, para lograr un clima acogedor, relajado y, sobre todo, menos artificial que una tarea impuesta.

Después de esta sesión en la que los aprendientes han estado inmersos en una atmósfera concreta, con un léxico y unas construcciones gramaticales y textuales determinadas, deberán

---

<sup>199</sup> La obra contiene un pasaje interesante sobre este tema que nos parece adecuado como introducción y para trabajar el criterio señalado en la tabla.

trabajar la expresión escrita, que afrontarán con la elaboración de un texto argumentativo sobre las nuevas tecnologías.

Todas las tareas propuestas serán evaluadas y calificadas tomando como apoyo una rúbrica que permitan calificar objetivamente los productos.

Como hemos podido observar, en esta primera parte de contextualización se abordan cuatro destrezas, un elemento cultural, dos temáticas cercanas al presente del alumnado y diversas estrategias didácticas: aprendizaje inductivo, trabajo cooperativo, juego de roles, simulación, etc.



Ilustración 39. Captura de *Segunda enseñanza* (1986)



Capítulo 4. La enseñanza del español  
a través de la producción de Ana Diosdado

Profundización						
	Plano	Contenido	Epígrafe del Plan general del Instituto Cervantes	Criterio del Plan Curricular	Actividades	Especificaciones DELE B2
Antes de la sesión	Literario	El panorama teatral español a partir de los años setenta.	10. Referentes culturales	3.3.2. Dramaturgos y obras teatrales de proyección internacional. Tendencias teatrales en España e Hispanoamérica.	Visualización de una entrevista a Ana Diosdado. Programa <i>Cerca de ti</i> .	Comprensión auditiva. Tarea 3.
					1. Contestar preguntas sobre la entrevista (6 preguntas)	
Durante de la sesión	Literario	Aportaciones de la dramaturgia de Ana Diosdado a su contexto sociocultural.	10. Referentes culturales	3.1. Miradas femeninas y feministas en la literatura.	2. Conversación sobre Ana Diosdado. Temáticas frecuentes en su producción.	Expresión e interacción oral. Tarea 3 (adaptada).  Profesor como guía o encuestador.
					3. Leer un fragmento con espacios en blanco y elegir una de las tres opciones disponibles para cada espacio.	Comprensión de lectura. Tarea 4.
	Morfosintáctico	Posición del adjetivo	El verbo y el sintagma verbal	2. Gramática	2.4. Posición del adjetivo. Anteposición con valor enfático.	4. Análisis de fragmentos. Cuestiones gramaticales, pragmáticas, discursivas y nocionales. Creación y análisis de enunciados y pequeños textos a partir de las consideraciones extraídas de los fragmentos.
		9.1.1. Presente. Presente gnómico o general. 9.1.4. Futuro imperfecto. Futuro con valor de probabilidad. 9.2.3. Pretérito perfecto de subjuntivo con correspondencia con el de indicativo. 12.2.5. El sintagma verbal. Complemento preposicional regido.				

Capítulo 4. La enseñanza del español  
a través de la producción de Ana Diosdado

				Construcciones que rigen preposición: <i>darse cuenta</i> .	
	Textual	La modalidad textual expositiva	7. Géneros discursivos y productos textuales.	3.5. Macrofunción expositiva	
	Léxico-semántico	Palabras tabú	6. Tácticas y estrategias pragmáticas	1.1.2. Construcción e interpretación del discurso. El tabú.	
		El léxico de los medios de comunicación y nuevas tecnologías	9. Nociones específicas	9.5. Información y medios de comunicación. Televisión y radio. 9.6. Internet 16.4. Informática y nuevas tecnologías.	
			11. Saberes y comportamientos socioculturales	1.8.2. Medios de comunicación e información. Tipos de programas. Valores asociados al consumo de la televisión.	
		El léxico relacionado con las diferencias culturales y actitudes racistas	9. Nociones específicas	1.9.2. Filosofía. 11.6. Servicios de protección y seguridad. 17.3. Ley y justicia.	
			11. Saberes y comportamientos socioculturales	1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia. 3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social. 3.3. Espiritualidad y religión	
			12. Habilidades y comportamientos socioculturales	1.1.2. Configuración de una identidad cultural plural. Percepción de diferencias culturales	

Capítulo 4. La enseñanza del español  
a través de la producción de Ana Diosdado

Después de la sesión	Textual	La dramaturgia y producción de Ana Diosdado utilizando las modalidades textuales descriptiva y expositiva, adjetivos antepuestos con valor enfático, el presente y el futuro de indicativo y el léxico de una o varias de las temáticas comentadas.	2. Gramática.	2.4. Posición del adjetivo. Anteposición con valor enfático. 9.1.1. Presente. Presente gnómico o general. 9.1.4. Futuro imperfecto. Futuro con valor de probabilidad. 9.2.3. Pretérito perfecto de subjuntivo con correspondencia con el de indicativo. 12.2.5. El sintagma verbal. Complemento preposicional regido. Construcciones que rigen preposición: <i>darse cuenta</i> .	5. Redactar una carta o un correo electrónico en el que se traten las cuestiones temáticas y se utilicen las cuestiones formales tratadas en las actividades 2 y 4.	Expresión e interacción escritas. Tarea 1.
			7. Géneros discursivos y productos textuales.	3.3. Macrofunción descriptiva. 3.5. Macrofunción expositiva.		
			9. Nociones específicas.	1.9.2. Filosofía. 9.5. Información y medios de comunicación. Televisión y radio. 9.6. Internet 11.6. Servicios de protección y seguridad. 14.1. Viajes. Tipos de viajes. 16.4. Informática y nuevas tecnologías. 17.3. Ley y justicia.		
			10. Referentes culturales.	3.1. Miradas femeninas y feministas en la literatura.		

Capítulo 4. La enseñanza del español  
a través de la producción de Ana Diosdado

			<p>11. Saberes y comportamientos socioculturales.</p>	<p>1.8.2. Medios de comunicación e información. Tipos de programas. Valores asociados al consumo de la televisión.</p> <p>1.13.3. Viajes, alojamiento y transporte. Aeropuertos, puertos, ferrocarriles y carreteras. Concepto de operación salida.</p> <p>1.16. Seguridad y lucha contra la delincuencia.</p> <p>3.1. Identidad colectiva: sentido y pertenencia a la esfera social.</p> <p>3.3. Espiritualidad y religión.</p>		
			<p>12. Habilidades y comportamientos socioculturales.</p>	<p>1.1.2. Configuración de una identidad cultural plural. Percepción de diferencias culturales.</p>		

En esta segunda fase, la profundización, al aprendiente deberá haber realizado antes de la sesión una tarea de comprensión auditiva de seis preguntas sobre una entrevista a Ana Diosdado. Durante la sesión, se realizarán dos bloques de actividades, una sobre contenidos literarios; otra sobre contenidos léxicos y gramaticales.

En cuanto al primer bloque, puede plantearse con el gran grupo o con diversos grupos menos numerosos, se entablará una conversación sobre las temáticas frecuentes en la producción de Ana Diosdado, que podrán realizar gracias a la visualización de la entrevista de la actividad anterior.

A continuación, se abordarán cuestiones relativas a la posición del adjetivo, el sintagma verbal, la modalidad textual expositiva, las palabras tabúes, el léxico de los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y relacionado con la identidad y el racismo a través del análisis de fragmentos de *La última aventura* (1999). En función del nivel del grupo, esta parte de la propuesta deberá adaptarse a los tiempos del alumnado, dada la cantidad de cuestiones gramaticales y léxicas que pueden tratarse a través de la obra. Este «durante la sesión» del aula invertida, puede concebirse como «sesión de varias sesiones».

Finalmente, los alumnos realizarán una actividad global de interacción escrita en la que deberán redactar una carta o un correo electrónico donde traten las cuestiones temáticas y se utilicen las cuestiones formales tratadas en las actividades anteriores, a saber, la modalidad textual expositiva, los adjetivos antepuestos con valor enfático, el presente y el futuro de indicativo y el léxico de una o varias de las temáticas destacadas.



Ilustración 40. Escena de *La última aventura* (1999) (extraído del CDT)



En esta última parte de la propuesta y una vez que el alumnado ha interiorizado los conceptos y contenidos a través del constructo cultural que es el teatro, deberán realizar antes de la sesión dos tareas: una revisión de contenidos que podrán recoger en un esquema o mapa conceptual y una actividad creativa sobre uno de los contenidos propuestos. De este modo, no solo se valorará el grado de adquisición de contenidos del aprendiente, sino también se le permitirá demostrar, sin imposiciones, a través de su discurso y los materiales elegidos con total libertad, una propuesta relacionada con los nuevos conocimientos adquiridos. El alumno necesita comprender que su palabra también es válida y tiene legitimidad. La aceptación de esta cuestión supone el desarrollo de un elemento primordial en el proceso de aprendizaje: la confianza en sí mismo. Este elemento mantiene el filtro afecto bajo y posibilita que el alumno se desenvuelva con soltura en la clase de ELE y fuera de ella.

Finalmente, se plantea como última actividad de esta propuesta una tarea de reflexión, en la que el estudiante realizará por escrito una valoración de su propio proceso de aprendizaje. Estas declaraciones no solo ayudarán al alumno a analizar qué procedimientos y tareas ha hecho bien y cuáles podría haber hecho mejor, sino que también ayudarán al docente a conocer a su alumnado y a adaptar las sesiones a las necesidades del grupo.

Como ha podido observarse, esta es una propuesta amplia, con la que pretendemos ofrecer una unidad abierta y susceptible de modificaciones o adaptaciones en función de las demandas del alumnado, así como una unidad lo más completa posible, para proporcionar al docente un amplio abanico de posibilidades tanto teóricas como prácticas.

#### **4.5. Una situación de aprendizaje para la Educación Secundaria Obligatoria.**

##### ***4.5.1. Un panorama educativo entre dos aguas***

Nuestro panorama educativo actual se encuentra en una situación de transición entre dos leyes educativas, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) y la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), de tal manera que nos encontramos con dos posibles realidades. La primera es que aquella en la que los centros educativos se han adaptado a la nueva ley y la implantarán progresivamente. Este curso escolar se habrán adaptado los cursos impares de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. La segunda realidad es que

otros centros educativos continuarán con la LOMCE hasta la total implantación de la nueva ley. Por lo tanto, debemos hacer referencia a dos normativas en nuestra situación de aprendizaje (SA).

La LOMCE se perfila en los siguientes documentos estatales y autonómicos:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE n.º 106, de 4 de mayo), modificada por Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (BOE n.º 340, de 30 de diciembre). Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 169, de 31 de agosto).
- Real Decreto 984/2021, de 16 de noviembre, por el que se regulan la evaluación y la promoción en la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional (BOE n.º 275, de 17 de noviembre).
- Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 169, de 31 de agosto).
- Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 136, de 15 de julio).
- Orden de 3 de septiembre de 2016, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa las etapas de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, y se establecen los requisitos para la obtención de los títulos correspondientes, en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 177, de 13 de septiembre). (Vigente en todo aquello que no se oponga a lo previsto en la Orden de 24 de mayo de 2022).
- Orden de 5 de febrero de 2018, por la que se establecen las características y la organización de los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento en la Comunidad Autónoma de Canarias, así como los currículos de los



ámbitos y de la materia de libre configuración autonómica, propios de estos programas (BOC n.º 33, de 15 de febrero).

- Orden de 24 de mayo de 2022, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, hasta la implantación de las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 diciembre, en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 108, de 2 de junio).
- Resolución de 24 de octubre de 2018, de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa, por la que se establecen las rúbricas de los criterios de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, para orientar y facilitar la evaluación objetiva del alumnado en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 218, de 12 de noviembre).

La LOMCE, por su parte, aún está definiéndose, de tal manera que solo contamos con:

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE n.º 76, de 30 de marzo).
- Orden de 24 de mayo de 2022, por la que se regulan la evaluación y la promoción del alumnado que cursa la Educación Primaria, así como la evaluación, la promoción y la titulación en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, hasta la implantación de las modificaciones introducidas por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 diciembre, en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 108, de 2 de junio).

- Instrucciones sobre la evaluación, promoción y titulación en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, de aplicación en el curso escolar 2022-2023.

Con el objetivo de comprender el panorama educativo al que nos enfrentamos comentaremos los cambios sustanciales de la LOMLOE con respecto a la LOMCE.

El objetivo de la LOMLOE es proponer un modelo de enseñanza eminentemente competencial, de tal manera que además de las competencias clave de la LOMCE incluye las competencias específicas de cada materia con unos criterios asociados. Este hecho modifica la manera de evaluar al alumnado, de tal manera que en lugar de hacerlo por criterios y estándares de evaluación, se hará por competencias clave, competencias específicas y descriptores operativos. De este modo, se considerará que un alumno supera la etapa si es competente, es decir, si ha superado todos los criterios asociados a las competencias específicas.

Las denominaciones de algunas competencias clave también cambian con la nueva ley:

- Competencia en comunicación lingüística
- Competencia plurilingüe (de nueva creación)
- Competencia matemática y en ciencia tecnológica e ingeniería
- Competencia digital
- Competencia personal, social y de aprender a aprender
- Competencia ciudadana
- Competencia emprendedora
- Competencia en conciencia y expresión culturales

Otra de las modificaciones sustanciales introducidas por la LOMLOE es la supresión de los contenidos por saberes básicos. Estos saberes se dividen en cuatro bloques:

- Bloque I. La lengua y sus hablantes: relacionado con la diversidad lingüística.
- Bloque II. Comunicación: incluye estrategias de producción, comprensión y análisis de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos, con atención conjunta al contexto, a los géneros discursivos, a los procesos de

comprensión y producción y al reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos.

- Bloque III. Educación Literaria: sobre el tratamiento de la literatura a través de la lectura autónoma y guiada.
- Bloque IV. Reflexión sobre la lengua: morfología, sintaxis, léxico y análisis del discurso (oral y escrito).

Expuestas estas aclaraciones sobre el panorama educativo estatal y de la comunidad canarias en particular procedemos a exponer nuestra situación de aprendizaje.

#### **4.5.2. «La máquina del tiempo»: una situación de aprendizaje con *Decíamos ayer* (1997)**

##### *4.5.2.1. Desarrollo*

Con esta SA se pretende que el alumnado que cursa 3º de la ESO adquiera los contenidos gramaticales relativos al verbo y los léxicos referidos al vocabulario científico, tomando como recurso principal una obra de teatro de una autora de la Transición. Dado que se toma la literatura como constructo cultural, se empleará, además, para guiar al alumnado -a través de diversos tipos de actividades y las metodologías del aprendizaje cooperativo, por proyectos y aula invertida- en la investigación sobre la figura de Fray Luis de León, su línea poética y su contexto sociocultural. Esta SA será evaluada a través cuatro productos: una ficha de lectura, una ficha de trivial, una prueba escrita y una guía turística y su exposición oral.

##### *4.5.2.2. Descripción*

“Deciebamus hesterna die”, decíamos ayer, fueron las palabras que pronunció Fray Luis de León a su vuelta a las aulas de la Universidad de Salamanca después de haber pasado años en prisión. La sentencia se convirtió en una manera de elidir ese lapsus de tiempo en que estuvo ausente de las aulas y continuar con sus clases como si no hubieran transcurrido esos años. *Decíamos ayer* (1997) es también una obra teatral de Ana Diosdado, dramaturga de la Transición, que vincula a este autor y su producción con

una realidad cercana al alumnado y que permite trabajar no solo los saberes básicos pertenecientes al Bloque III (Educación Literaria), sino también la comprensión, la producción, los tiempos verbales (simples y compuestos) de Indicativo, el léxico científico y el uso de los signos de puntuación (el punto, la coma y el guion), saberes básicos correspondientes al Bloque II (Comunicación).

#### 4.5.2.3. *Justificación*

Se toma esta obra de teatro de Ana Diosdado por ser no solo un recurso idóneo que permite trabajar los objetivos de la etapa y saberes básicos del nivel de 3º de la ESO, sino también por ser constructo cultural, es decir, permite que el alumnado aprenda también la cultura de nuestro país y sea capaz de establecer relaciones con otras, así como reflexionar sobre la diversidad en sus más amplias manifestaciones.

#### 4.5.2.4. *Evaluación*

El alumnado será evaluado a través de varios instrumentos de evaluación:

- a. Ficha de lectura
- b. Ficha de Trivial
- c. Actividades de aula
- d. Prueba escrita sobre los contenidos del bloque II (Comunicación)
- e. Proyecto de investigación y exposición oral sobre los contenidos del bloque III (Educación literaria)

#### 4.5.2.5. *Fundamentación curricular*

##### 4.5.2.5.1. *Saberes básicos*

En la presente SA se abarcarán los siguientes saberes básicos –se enumeran manteniendo los epígrafes expuestos en el currículum–:

- *Bloque II (Comunicación):*

2.4 Análisis y producción de géneros discursivos propios del ámbito educativo: la exposición oral.

3.4. Producción oral formal: planificación y búsqueda de información, textualización, revisión y reorganización en esquemas propios. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Selección progresivamente autónoma de los elementos no verbales, paratextuales de los textos icónico-verbales y de los rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal.

3.5. Comprensión lectora: interpretación y explicación del sentido global del texto, la estructura y relación entre sus partes. Análisis de la intención del emisor. Detección, rechazo y reflexión de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración de la forma y el contenido del texto.

3.6. Producción escrita: planificación, textualización, revisión y edición en diferentes soportes. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.

3.7. Alfabetización mediática e informacional: búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de manera creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización autónoma de dispositivos digitales, herramientas tecnológicas y plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.

4.5. Análisis y uso coherente de las formas verbales en los textos (expositivos y argumentativos). Reconocimiento de la correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones, y en el discurso relatado.

4.7. Análisis y aplicación de los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Identificación y análisis de su relación con el significado.

- *Bloque III (Educación Literaria):*

2.2. Relación y análisis entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Observación de los efectos de sus recursos expresivos en la recepción.

2.3. Aplicación de estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias.

2.4. Relación y comparación de los textos leídos con otros textos, orales, escritos o multimodales, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Identificación de los elementos de continuidad y ruptura.

2.5. Aplicación de estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados y atendiendo a la indagación en los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos, con especial atención a la perspectiva de género.

#### 4.5.2.6. *Fundamentación metodológica*

A diferencia de la propuesta para ELE, en la que aplicamos las metodologías *Flipped Classroom* y AICLE, en este caso, dada la realidad de los centros y el perfil del alumnado en nuestra comunidad, se combinará el método del aula invertida, adaptado a las condiciones derivadas del contexto educativo, con el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje basado en proyectos.

Efectivamente, en la secuencia de actividades proponemos, como ya se ha mencionado más arriba, un proyecto de investigación, cuyas indicaciones estarán basadas en el método del aula invertida, ya que el alumnado deberá aprender parte de la unidad fuera del aula y se utilizará el tiempo de clase para profundizar y/o desarrollar actividades relacionadas con ese contenido.

En el resto de la secuencia de las actividades, se aplicará el aprendizaje cooperativo y por proyectos, ya que serán realizadas por distintos tipos de agrupamientos y bajo el modelo de la investigación guiada con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo y/o por descubrimiento a través de la realización de un producto original y creativo.

#### 4.5.2.7. *Contribución al desarrollo de las competencias*

Tal y como acabamos de comentar, la secuencia planteada estará conformada por dos grandes bloques de actividades:

- a. Actividades de profundización sobre contenidos gramaticales y léxicos, que contribuirán al desarrollo de la competencia clave en comunicación lingüística (CCL).
- b. Actividades grupales de investigación sobre contenidos literarios y culturales propios del Renacimiento, así como su vinculación con nuestro entorno sociocultural, que contribuirán al desarrollo de las competencias clave digital (CD); personal, social y de aprender a aprender (CPSAA); cívica (CC); emprendedora (CE); y conciencia y expresiones culturales (CCEC).

En cuanto a las metodologías aplicadas, el aprendizaje cooperativo fomenta la creación de conocimiento a través de las aportaciones de los miembros de un grupo reducido y heterogéneo. El hecho de que todos los miembros trabajen en un mismo objetivo o meta hace que se maximicen los aprendizajes.

El método del aula invertida o *Flipped Classroom* permite en este caso a cada grupo indagar en los formantes de un mismo concepto o contenido en busca de un vínculo que los ligue. Al realizarse la actividad en cuestión fuera del aula se hace posible profundizar en el aula ese contenido, entre otros relacionados o que puedan surgir de forma espontánea por razones de diversa índole.

Estas metodologías, por tanto, contribuyen al desarrollo de las competencias clave digital (CD); personal, social y de aprender a aprender (CPSAA); cívica (CC); emprendedora (CE); y conciencia y expresiones culturales (CCEC).

#### 4.5.2.8. *Secuencia de actividades*

Dado que la exposición de este epígrafe se recoge en tablas al estilo de la plataforma proIDEAC –recurso pedagógico ofrecido por la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Canarias y que incluye las claves fundamentales exigidas por la normativa– y muchos de sus puntos serán tan solo enumerados, y no definidos, incluimos en el anexo 2 los bloques competenciales extraídos de la normativa.

Capítulo 4. La enseñanza del español  
a través de la producción de Ana Diosdado

<b>ACTIVIDAD 1. Lectura de la obra teatral <i>Decíamos ayer</i> (1997)</b>					
<b>Aspectos generales</b>					
<b>Descripción</b>	Las dos primeras sesiones se dedicarán a la lectura en voz alta de la obra <i>Decíamos ayer</i> (1991) de Ana Diosdado. Durante la lectura se podrán hacer pausas para comentar ciertos aspectos.				
<b>Agrupamientos</b>	Trabajo individual, Gran grupo				
<b>Sesiones</b>	2				
<b>Recursos</b>	<i>Textuales, Multimedia</i> Se facilitará al alumnado la ficha de lectura que deberán completar y la obra <i>Decíamos ayer</i> (1997), ya sea en papel o proyectada.				
<b>Espacios</b>	<i>Biblioteca, Aula</i> Detalle: Dado que se trata de una actividad de lectura podrá realizarse en el aula o en la biblioteca.				
<b>Instrumentos de evaluación</b>					
<b>Competencias específicas</b>	<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Saberes básicos</b>	<b>Descriptorios operativos</b>	<b>Técnicas de evaluación</b>	<b>Herramientas de evaluación</b>
4, 5, 7	4.1., 5.1.,7.1	II.3.5 III. 2.2, 2.3, 2.4, 2.5	CCL1, CCL3 CCL4, CCL5, CD2, CD3, CPSAA1, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CCEC1, CCEC2, CCEC3	- Heteroevaluación - Análisis de productos	- Cuaderno de registro docente
<b>Productos: Ficha de lectura</b>					



Capítulo 4. La enseñanza del español  
a través de la producción de Ana Diosdado

<b>ACTIVIDAD 2. El léxico científico</b>					
<b>Aspectos generales</b>					
<i>Descripción</i>	A través de diversos fragmentos de la obra leída, el alumnado deberá identificar los términos relacionados con la ciencia, buscar o aportar una definición y realizar una oración con cada uno de ellos.				
<i>Agrupamientos</i>	Trabajo individual				
<i>Sesiones</i>	1				
<i>Recursos</i>	<i>Textuales</i>				
<i>Espacios</i>	<i>Aula</i>				
<b>Instrumentos de evaluación</b>					
<b>Competencias específicas</b>	<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Saberes básicos</b>	<b>Descriptorios operativos</b>	<b>Técnicas de evaluación</b>	<b>Herramientas de evaluación</b>
9	9.2	II. 4.4	CCL1, CCL2, CP2, CPSAA5	- Coevaluación - Heteroevaluación - Análisis de productos	- Cuaderno de registro docente
<b>Productos: Actividad de aula</b>					

Capítulo 4. La enseñanza del español  
a través de la producción de Ana Diosdado

<b>ACTIVIDAD 3. Tiempos simples de indicativo y subjuntivo</b>					
<b>Aspectos generales</b>					
<b>Descripción</b>	Esta actividad consta de dos partes: 1. Identificación de las formas verbales presentes en uno o varios fragmentos de la obra Decíamos ayer (1997). 2. Analizar morfológicamente cada una de las formas.				
<b>Agrupamientos</b>	Gran grupo				
<b>Sesiones</b>	2				
<b>Recursos</b>	<p><i>Multimedia, Textuales, Materiales específicos</i></p> <p>Para realizar esta actividad serán necesarios los siguientes recursos:</p> <p>1. Una ficha elaborada por el docente en el que se dan ciertas orientaciones o reglas mnemotécnicas sobre los diversos tiempos verbales del modo indicativo y subjuntivo.</p> <p>2. Pizarra digital u ordenador y proyector para mostrar al alumnado la ficha y los fragmentos de la obra.</p>				
<b>Espacios</b>	<i>Aula con recursos TIC</i>				
<b>Instrumentos de evaluación</b>					
<b>Competencias específicas</b>	<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Saberes básicos</b>	<b>Descriptorios operativos</b>	<b>Técnicas de evaluación</b>	<b>Herramientas de evaluación</b>
9	9.2	II. 4.5	CCL1, CCL2, CP2, CPSAA5	- Coevaluación - Heteroevaluación - Análisis de productos	- Cuaderno de registro docente
<b>Productos: Actividad de aula</b>					

Capítulo 4. La enseñanza del español  
a través de la producción de Ana Diosdado

<b>ACTIVIDAD 4. Signos de puntuación (el punto, la coma y el guion)</b>					
<b>Aspectos generales</b>					
<i>Descripción</i>	A partir de una selección de fragmentos de la obra <i>Decíamos ayer</i> (1997), el alumnado analizar los usos de los signos de puntuación e inferir las reglas de uso.				
<i>Agrupamientos</i>	Pequeños grupos				
<i>Sesiones</i>	1				
<i>Recursos</i>	<i>Textuales</i>				
<i>Espacios</i>	<i>Aula</i>				
<b>Instrumentos de evaluación</b>					
<b>Competencias específicas</b>	<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Saberes básicos</b>	<b>Descriptorios operativos</b>	<b>Técnicas de evaluación</b>	<b>Herramientas de evaluación</b>
9	9.2, 9.3	II. 4.7	CCL1, CCL2, CP2, CPSAA5	- Coevaluación - Heteroevaluación - Análisis de productos	- Cuaderno de registro docente
<b>Productos: Actividad de aula</b>					

Capítulo 4. La enseñanza del español  
a través de la producción de Ana Diosdado

<b>ACTIVIDAD 5. <i>Twenty Questions</i></b>					
<b>Aspectos generales</b>					
<b>Descripción</b>	Se facilitará al alumnado el nombre de Fray Luis de León y deberán aportar veinte preguntas o pistas que lo caractericen y darles el formato de una tarjeta de preguntas del juego de mesa Trivial.				
<b>Agrupamientos</b>	Grupos heterogéneos				
<b>Sesiones</b>	1				
<b>Recursos</b>	<i>Recursos web, Multimedia</i> Esta actividad se realizará en el Aula Medusa, para que el alumnado pueda investigar sobre la figura de Fray Luis de León.				
<b>Espacios</b>	<i>Aula con recursos TIC</i>				
<b>Instrumentos de evaluación</b>					
<b>Competencias específicas</b>	<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Saberes básicos</b>	<b>Descriptorios operativos</b>	<b>Técnicas de evaluación</b>	<b>Herramientas de evaluación</b>
6	6.1	II. 3.6. 3.7 III. 1.6.	CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE3	- Heteroevaluación - Análisis de productos	- Cuaderno de registro docente
<b>Productos: Ficha de Trivial</b>					

<b>ACTIVIDAD 6. Scape Room: la senda escondida de Fray Luis de León</b>					
<b>Aspectos generales</b>					
<b>Descripción</b>	La narrativa de este <i>Scape Room</i> hará referencia a los orígenes del personaje de Águeda de <i>Decíamos ayer</i> (1991) y supondrá la reconstrucción de un mapa que vincula este origen con el espacio en el que se desarrolla la obra. Lo llamamos "la senda escondida de Fray Luis de León" por dos motivos. El primero, porque el personaje de Moncho es un trasunto de Fray Luis de León y es quien descubre cómo y por qué viajó Águeda en el tiempo. En segundo lugar, no se revela en ningún momento en qué lugar exacto de España se desarrolla la acción, pero sí se pueden extraer muchas pistas que ayudarán al alumnado a reconstruir un mapa. Cada equipo recibirá unas pistas que los llevará a resultados distintos. Entre todos deberán encajar sus piezas para reconstruir el mapa. Una vez realizado el <i>Scape Room</i> deberán diseñar un folleto turístico digital con información histórica y cultural sobre el lugar descubierto que expondrán en clase. Deberán incluir en la presentación el proceso de investigación y el proceso de creación del folleto.				
<b>Agrupamientos</b>	Gran grupo, Grupos heterogéneos				
<b>Sesiones</b>	1				
<b>Recursos</b>	<i>Textuales, Recursos web</i> A lo largo del <i>Scape Room</i> , el alumnado necesitará recursos que le ayuden a desentrañar cada pista. Deberá trazar un índice a lo largo de la actividad que le será de gran ayuda para realizar el producto de evaluación.				
<b>Espacios</b>	<i>Patio, Aula, Biblioteca, Aula con recursos TIC</i> El <i>Scape Room</i> estará formado por diversos niveles ubicados en distintos espacios del centro, en función de la necesidad del alumnado en cada nueva pista.				
<b>Instrumentos de evaluación</b>					
<b>Competencias específicas</b>	<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Saberes básicos</b>	<b>Descriptorios operativos</b>	<b>Técnicas de evaluación</b>	<b>Herramientas de evaluación</b>
3, 4, 5, 6, 8	3.1, 4.1, 5.1, 6.1, 8.1, 8.2.	II. 2.4, 3.4, 3.6, 3.7	CCL1, CCL3, CCL5, CD1, CD2, CD3, CCL4, CPSAA4, CPSAA5, CC1, CC2, CCEC1,	- Heteroevaluación - Análisis de productos	- Cuaderno de registro docente
<b>Productos: Folleto turístico (exposición oral)</b>					

Capítulo 4. La enseñanza del español  
a través de la producción de Ana Diosdado

<b>ACTIVIDAD 7. Prueba objetiva</b>					
<b>Aspectos generales</b>					
<i>Descripción</i>	Se realizará una prueba objetiva sobre los contenidos gramaticales y léxicos de la SA.				
<i>Agrupamientos</i>	Trabajo individual				
<i>Sesiones</i>	1				
<i>Recursos</i>	<i>Textuales</i>				
<i>Espacios</i>	<i>Aula</i>				
<b>Instrumentos de evaluación</b>					
<b>Competencias específicas</b>	<b>Criterio de evaluación</b>	<b>Saberes básicos</b>	<b>Descriptorios operativos</b>	<b>Técnicas de evaluación</b>	<b>Herramientas de evaluación</b>
9	9.2, 9.3	II. 4.4, 4.5, 4.6	CCL1, CCL2, CP2, CPSAA5	- Heteroevaluación - Análisis de productos	- Cuaderno de registro docente
<b>Productos: Prueba objetiva</b>					

#### 4.5.2.9. *Propuestas de mejora*

El alumnado NEAE se atenderá desde una perspectiva inclusiva, adoptando un papel que potencie sus habilidades en las actividades grupales más lúdicas y adaptando los contenidos a su nivel curricular en las actividades individuales, pero siguiendo siempre la misma línea del gran grupo.

#### 4.5.2.10. *Vinculación con otras áreas, materias o ámbitos*

Antes de concluir este último apartado del presente capítulo, no queremos dejar de mencionar que esta SA admite vinculaciones con otras materias, entre las que destacamos la de Geografía e Historia.

Dado que nos encontramos, como ya hemos mencionado, en un momento de transición entre dos leyes educativas -LOMCE y LOMLOE- por lo que es lícito referenciar ambas normativas. De este modo, podemos vincular esta SA con la materia de Geografía e Historia del nivel de 3º de la ESO de la LOMCE, de tal manera que se podrán trabajar los siguientes criterios y competencias asociadas vinculados al Bloque de contenido III (La Historia)<sup>200</sup>:

<i>Criterio de evaluación 1</i>
Reconocer y explicar los principales factores políticos, sociales, económicos y culturales que justifican el surgimiento de la Edad Moderna como una nueva etapa histórica, haciendo especial hincapié en la importancia de la cultura humanística renacentista y en la posición de la ciencia, la filosofía y el arte, así como en los antecedentes del período y en la valoración de su influencia en la cultura, la ciencia y el arte de los siglos posteriores.
Competencias asociadas: CMCT, CSC, SIEE, CEC
Estándares de aprendizaje evaluables relacionados: 90, 91, 92.
Contenidos: 1. Reconocimiento y explicación de los diversos factores que determinan el paso de la Edad Media a la Edad Moderna. 2. Valoración de la importancia del humanismo para explicar los cambios sociales, políticos, económicos y culturales que se producen en este momento histórico y de su alcance posterior.

---

<sup>200</sup> Del mismo modo que procedimos con el curriculum de Lengua Castellana y Literatura, incluimos en el anexo 4 el curriculum de Geografía e Historia de 3º de la ESO de la normativa LOMCE.

<i>Criterio de evaluación 2</i>
Explicar el proceso de formación de los imperios coloniales de la Edad Moderna y valorar los avances científicos y la visión humanista del mundo como factores que impulsaron los grandes descubrimientos geográficos y la conquista y colonización de los nuevos territorios, analizando sus consecuencias mediante la comparación de fuentes históricas y actuales para comprender el protagonismo de los distintos Estados modernos involucrados y su alcance posterior.
Competencias asociadas: CL, CMCT, AA, CSC
Estándares de aprendizaje evaluables relacionados: 92, 94, 95.
Contenidos: 2. Valoración del papel jugado por la ciencia y los humanistas en los grandes descubrimientos geográficos. 3. Análisis de las consecuencias de los procesos de conquista y colonización para los diferentes territorios involucrados. 4. Contrastación de diversas fuentes (primarias y secundarias) para la formación de una opinión propia y argumentada sobre el proceso histórico objeto de estudio.
<i>Criterio de evaluación 3</i>
Analizar la trayectoria histórica de los principales estados europeos durante la Edad Moderna con la finalidad de distinguir entre sus características y la de los reinos medievales, haciendo especial hincapié en el proceso de formación de la monarquía hispánica desde la Unión dinástica de Castilla y Aragón hasta el final de los Austrias y vincular esto con el sistema de relaciones exteriores característico de los siglos XVI y XVII, así como con la reforma protestante y la contrarreforma católica, mediante la selección y el tratamiento de distintas fuentes.
Competencias asociadas: CL, CMCT, AA, CSC
Estándares de aprendizaje evaluables relacionados: 93, 96, 97
Contenidos: 2. Análisis del proceso de formación de la monarquía hispánica: desde los Reyes Católicos hasta el final de los Austrias. Hombres y mujeres sobresalientes de este período. 4. Tratamiento de diversas fuentes para obtener información sobre el período objeto de estudio.
<i>Criterio de evaluación 5</i>
Identificar las principales características de los estilos artísticos de la Edad Moderna (Renacimiento y Barroco) aplicando este conocimiento al análisis de algunas obras de arte relevantes y representativas en Europa, América, España y Canarias para caracterizar la época histórica en la que se desarrollaron apreciando su valor patrimonial como fuente histórica.
Competencias asociadas: CD, AA, CEC
Estándares de aprendizaje evaluables relacionados: 98, 99
Contenidos: 1. Identificación de las características de los estilos artísticos de la Edad Moderna (Renacimiento y Barroco). 2. Aplicación de los conocimientos para analizar obras de arte de estos estilos artísticos. 3. Contextualización y caracterización de la sociedad de la que son producto las obras artísticas. 5. Desarrollo de actitudes de valoración, respeto y disfrute del patrimonio histórico-artístico.



## CONCLUSIONES

Yo me dirijo a todos. Que me elijan ellos o no, pero yo lo que voy a contar o de lo que voy a hablar es de aquello que siento, lo que me preocupa y lo que me importa. Es una de las satisfacciones que yo puedo tener en mi trabajo hasta ahora. Supongo que alguna cosa más haré pero seguiré en lo mismo: siempre defenderé aquello en lo que realmente creo y no pensando a quién le va a gustar o no (Diosdado, 2014: s/p).

Ana Diosdado pronunció estas palabras en su discurso de investidura como Doctora Honoris Causa de la Universidad de Alcalá de Henares, a las que añadió la anécdota en la que explica por qué comenzó a escribir. Su primera palabra fue «¡timbre!», «por lo visto muy bien pronunciada», añade. Ocurrió en el teatro, acompañada de su madrina Margarita Xirgu, minutos antes de salir a escena. Ese momento fortuito y su tremenda timidez la acercaron a la escritura, pues como ella misma afirmó en varias ocasiones, no le gustaba hablar, pero sí tenía la necesidad de comunicarse. Del mismo modo, nos ha sucedido a nosotros, un momento fortuito nos hizo descubrir a esta tan necesaria autora en estos momentos que vivimos, como se ha podido constatar en el desarrollo del trabajo, en el que hemos reivindicado su figura y creemos que debe ocupar un lugar privilegiado en la memoria de las nuevas y futuras generaciones.

Continuamos con las palabras de la autora, dichas unos diez años antes que las anteriores:

el verdadero teatro, aquel que podríamos definir como la expresión artística que comunica con su tiempo, y a veces sin saberlo con la posteridad, a través de símbolos, anécdotas o parábolas, debe empezar cada día también. Es decir, seguir luchando, aunque sólo fuera sirviendo de testimonio frente a lo que estamos llamando las contradicciones de nuestro tiempo (Diosdado 2003: 65).

Ana Diosdado siempre tuvo la convicción de que el teatro merecía una vida –no en vano le fue otorgado el Premio Max de Honor en 2013– porque «es la más antigua y sagrada de las ceremonias» (Diosdado, 2013: en línea).

Efectivamente, para la realización de esta tesis doctoral nos habíamos planteado tres grandes objetivos:

1. Dar mayor visibilidad al género teatral y destacar su significación en la sociedad.
2. Dar mayor visibilidad a la mujer en el ámbito de la literatura.

3. Establecer una suerte de poética del quehacer creativo de Ana Diosdado, por la singularidad de su discurso.

El primer bloque, dar mayor visibilidad al género teatral, además de presentar el conjunto de propuestas teóricas que conforman los estudios teatrales, se centra en recordar la repercusión social que ejerció Ana Diosdado durante el segundo franquismo y la Transición.

A continuación, hemos realizado una breve reseña del contexto histórico del segundo franquismo y la Transición y un recorrido por el panorama teatral de la época. Progresivamente, señalamos de forma sucinta las influencias literarias en la producción de Ana Diosdado y justificamos desde el punto de vista sociológico algunos de los contenidos o recursos en su producción. Necesario para contextualizar a la autora en su contexto y así poder destacar su singularidad.

En cuanto al segundo bloque, dar mayor visibilidad a la mujer en el ámbito de la literatura, nos planteamos los siguientes propósitos:

1. Fomentar el interés por la figura y obra de Ana Diosdado.
2. Proporcionar la relación de obras que conforma la producción de la autora, tanto las finalizadas y estrenadas, como las inéditas e inconclusas.
3. Reflexionar sobre el perfil de autora comercial en el que ha sido encasillada Ana Diosdado.

De este modo, consideramos que contribuimos con una nueva aportación que enriquece el panorama crítico sobre la literatura femenina y la recuperación de voces silenciadas y/o no reconocidas debidamente. Aunque Ana Diosdado supuso, como ya mencionamos, un fenómeno cultural, sobre todo televisivo, y que tanto la autora como algunos de sus personajes femeninos mostraban los sueños y anhelos de la mujer española de su tiempo, no fue una creadora que superara ese éxito. El boom que supuso su figura quedó en las mentes y en los corazones —en especial por la melodía de *Anillos de oro* (1983), compuesta por Antón García Abril—de aquellas generaciones. Por ello, con esta aportación ofrecemos a los nuevos investigadores la oportunidad de conocer a Ana Diosdado, la importancia y vigencia de su producción y esperamos que suponga una motivación para continuar con el estudio de sus creaciones desde diversas metodologías y perspectivas.

Para ello, nos sumergimos en un profundo trabajo de rastreo de la prensa de la época en busca la búsqueda de todo tipo de informaciones sobre su producción, independientemente del género, y de si fueron publicadas/estrenadas o quedaron inéditas, como es el caso de su novela *Campanas que aturden* (1965) o una de sus piezas no estrenadas *La imagen del espejo* (1979), entre otras. También exponemos datos referidos a proyectos inconclusos, como su serie *Yo, la juez*, que no llegó a emitirse, y testimonios sobre el devenir de algunas obras en construcción, entre los que destacamos el caso de *Cuando los hombres callan*, que terminó titulándose *Olvida los tambores*.

Fruto de este rastreo es la ficha que aportamos en los anexos, con todos los resultados obtenidos y que comentamos detenidamente en el segundo capítulo. A la consecución de este objetivo habría que añadir las informaciones biográficas y los rasgos de la personalidad que la autora dejó no solo en sus obras, sino también de forma explícita en las entrevistas, fotografías y reportajes que comentamos en el cuerpo de la tesis y que ampliamos en los anexos con una selección de materiales de diversas publicaciones en las décadas del setenta y ochenta.

En referencia al tercer y último bloque de objetivos, establecer una suerte de poética del quehacer creativo de la autora, nos plantemos los siguientes:

1. Determinar las claves del discurso de Ana Diosdado.
2. Descifrar la red de referencias y referentes que construye la autora combinando lenguaje y signo literario.
3. Descubrir la razón que llevó a la creadora a realizar una serie de combinaciones lingüísticas y artísticas y sus resultados.

Así, ofrecemos un estudio exhaustivo de toda la producción a Ana Diosdado, de la que extraemos las claves interpretativas de su discurso, a saber:

1. La estructura textual del drama.
2. El personaje, con especial atención al protagonismo colectivo, el intruso y la onomástica.
3. El tratamiento del tiempo a través de su uso de los nexos temporales.
4. El espacio y la vinculación que realiza entre los marcos referencial, simbólico y escenográfico.

5. Los función-signos o símbolos oníricos de la vida, conformados por los usos del teléfono, el juego, las copas, los nudos, los medios de transporte, el ascensor, los efectos sonoros, las palabras clave, los colores y las luces.

Además, realizamos un análisis en profundidad de las obras que comprenden su segundo teatro –siguiendo la línea del ya citado estudio de Virtudes Serrano (2003)–, comprendido entre 1988 y 2015, a través del método dramatólogo de José Luis García Barrientos y algunas consideraciones de María del Carmen Bobes Naves. Este estudio nos permitió ofrecer una sistematización del quehacer literario de la autora a través de lo que consideramos las claves interpretativas de su discurso. Con esta propuesta teórica y este análisis de la nómina de obras que componen este segundo teatro, pretendemos, además, fomentar la aplicación de la literariedad sintagmática en la interpretación de los textos y el desarrollo del pensamiento crítico, pues, como hemos podido comprobar, en los diálogos de Ana Diosdado ninguna palabra es gratuita. La carpintería que construye la autora en cada obra es tan magnífica que es capaz de sumergir al espectador en una vorágine de referencias y relaciones muy significativas, como la contenida en su obra *Decíamos ayer* (1997).

Como nexo de unión entre los tres objetivos, presentamos una propuesta didáctica centrada en la meta de exponer y justificar las posibilidades didácticas del teatro como constructo cultural y, en particular, de su producción en el aula de español, abarcando la enseñanza del español como lengua extranjera y la enseñanza de la materia de Lengua Castellana y Literatura en la enseñanza secundaria. Estos aportes ilustran la validez y la absoluta necesidad de incluir el teatro como constructo cultural en la enseñanza, pues contiene toda la materia prima necesaria para impartir los contenidos lingüísticos y culturales que conlleva la consecución de una verdadera competencia comunicativa.

En la propuesta de ELE partimos de la obra *La última aventura* (1999) para proponer un itinerario didáctico basado en dos metodologías clave: el aula invertida, o *Flipped Classroom*, y el método AICLE. La unidad didáctica está orientada a un grupo de aprendientes interesados en obtener la certificación DELE del Instituto Cervantes, de tal manera que se proponen actividades a través de la mencionada obra tomándola no solo como recurso, sino como constructo cultural, ya que, como comentamos en el texto, la auténtica competencia comunicativa no solo la conforman los aspectos lingüísticos, sino también los sociales, estratégicos, discursivos y culturales.

En la situación de aprendizaje dedicada a las enseñanzas medias partimos de *Decíamos ayer* (1997) y del aprendizaje cooperativo y por proyectos combinado con una adaptación del método del aula invertida al perfil del alumnado y la realidad de los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Canarias. De entre todas las actividades que conforman la secuencia de esta situación de aprendizaje destacamos el *Scape Room* que denominamos «La senda escondida de Fray Luis de León», título extraído de uno de los versos del poeta ascético renacentista y elegido por la gran profundidad que ofrece la obra de Ana Diosdado en cuanto a referencias espaciales y trasuntos de personajes, tal y como se detalla en el análisis recogido en el capítulo tercero. De este modo, y mediante una actividad lúdica, el alumnado deberá adentrarse en una aventura en la que deberán investigar, relacionar conceptos y dar sentido a las pistas ofrecidas durante el itinerario que deberán recorrer. Finalmente, cada grupo deberá realizar una puesta en común y, como si de un rompecabezas se tratara, unir las piezas, que serán los diversos destinos a los que habrán llegado en su aventura y construirán un mapa de la Ruta de la Vía de la Plata, que tanta significación tiene en la obra *Decíamos ayer* (1997). Otro aspecto interesante de esta actividad es la realización de un producto de utilidad, como lo es el folleto turístico. El alumnado realizará una exposición oral de su propuesta en la que incluirán el proceso de descubrimiento del destino asignado en el *Scape Room*, el proceso de investigación de las cuestiones culturales de ese destino y el proceso de creación del folleto.

Llegados a este punto nos gustaría culminar esta tesis doctoral con unas afirmaciones de Ana Diosdado que justifican, haciendo referencia a la cita que abre estas conclusiones, que eligiéramos a esta creadora como objeto de estudio y que nos motiva para difundir su palabra, tan significativa en estos momentos y que debemos defender desde nuestros trabajos de investigación y desde las aulas:

Si fuéramos un país culto defenderíamos nuestra cultura en general y nuestro teatro. [...] Si fuéramos un país culto, no se mostrarían despectivos los ciudadanos ajenos al mundo del teatro hablando de aquello que muchas veces ni siquiera conocen, ni se mostrarían tan desencantados, tan escépticos, con un inexplicable complejo de inferioridad, tantos integrantes de esa hermosa, grande, sagrada -y no me avergüenzo en absoluto de estas palabras, de lo pretencioso de estas palabras-, profesión teatral en todas y en cada una de sus facetas. Decía Paul Valery [...] que "la política es el arte de impedir que el ciudadano tome parte en los asuntos que le conciernen". Nosotros podríamos utilizar esa boutade, darle la vuelta y convertirla en lema: Que el teatro sea el arte de conseguir que el ciudadano esté siempre enterado de los asuntos que le conciernen y le impulse a tomar parte en ellos (Diosdado, 2003: 67).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABC (2001): «Ana Diosdado, primera mujer presidente de la SGAE», 23 de mayo, p. 73.
- Abirached, Robert (1994): *La crisis del personaje en el teatro moderno*, Madrid, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.
- Aboal Sanjurjo, María Isabel (2000): «Teatro histórico en la España actual», en *Monteagudo*, 3ª.Época, nº. 5, pp. 209-213.
- A.F.C. (1991): «María Luisa Merlo y Manuel Tejada, en Sevilla, con la última obra de Ana Diosdado», en *ABC (Sevilla)*, 23 de noviembre, p. 61.
- Aguilar, Carlos (1992): *El cine español en sus intérpretes*, Madrid, Verdoux.
- Alonso, Matilde – Furio Blasco, Elies (2010) [en líneas]: «El papel de la mujer en la sociedad española». Disponible en: <https://shs.hal.science/halshs-00133674> (Consulta: 09/09/2020)
- Alonso Vega, Sonia (2015): *La creación de espacios en la dramaturgia de Lope de Vega* (Tesis doctoral), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Álvarez, Carlos Luis (1976): «Un drama existencial», en *Blanco y Negro (Madrid)*, 18 de septiembre, pp.42-43.
- Álvarez, Paz (1995) [en línea]: «Antena 3 ficha a Ana Diosdado para rodar la segunda parte de “Anillos de oro”», en *El País*, 10 de mayo [http://elpais.com/diario/1995/05/10/radiotv/800056830\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1995/05/10/radiotv/800056830_850215.html) [Consulta: 08/02/2015].
- Amado Mier, Inés (1997) [en línea]: «Ana Diosdado prepara una nueva serie sobre tribunales para TVE», en *El País*, 8 de abril. Disponible en: [http://elpais.com/diario/1991/04/08/radiotv/671061602\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1991/04/08/radiotv/671061602_850215.html) (Consulta: 24/01/2015)
- Amilbia (1983): Sección «Gente», en *ABC (Madrid)*, 20 de junio, p. 89.
- \_\_\_\_\_ (1986): «Ana Diosdado estrena “Cuplé”», en *ABC (Madrid)*, 22 de octubre, p.115

- Amo Sánchez, Antonia – Castro González, José Luis (2006): «El viaje en el teatro español contemporáneo: Cuatro calas», en *Garzoza: revista de la Sociedad Española de Estudios Literarios de Cultura Popular*, nº. 6, pp. 19-49.
- «Ana Diosdado, premio Max de Honor» (2013) [en línea]: en *El País*, 4 de abril. Disponible en: [http://cultura.elpais.com/cultura/2013/04/04/actualidad/1365064974\\_309066.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2013/04/04/actualidad/1365064974_309066.html) (Consulta: 16/11/2014)
- «“Anillos de oro”, el programa de TVE mejor aceptado» (1983): *Mediterráneo: Prensa y Radio del Movimiento*, Año II (XLV), 29 de noviembre, p. 37.
- Anuario del Instituto Cervantes* (2022) (en línea), < [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_22/default.htm](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/default.htm)> (Consulta: 04/02/2023)
- Arias Careaga, Raquel (2005): *Escritoras españolas (1939-1975): Poesía, novela y teatro*, Madrid, Laberinto.
- Arjona (1972): «Estreno en España de “El Okapi”, de Ana Diosdado», en *ABC Sevilla*, 29 de enero, p.49.
- Arroyo Martínez, Laura (2010): «“Olvida los tambores”, de Ana Diosdado: un canto a la tolerancia», en *Voz y Letra: Revista de Literatura*, Vol. 21, 2, pp. 79-95.
- \_\_\_\_\_ (2015): «Estudio de tres dramaturgas (A. Diosdado, C. Resino y P. Pedrero) en las crónicas de Fernando Lázaro Carreter» en *Signa: Revista de la Asociación Española de Semiótica*, nº.24, pp. 199-214.
- Asenjo, Enrique (1987): «“Cuplé”, un fruto agridulce con piel de comedia», en *ABC (Madrid)*, 11 de enero, p.162.
- Ausubel, David (1963): *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York, Grune & Stratton.
- Aventín Fontana, Alejandra (2005) (en línea): «El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario», *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 29, < <https://webs.ucm.es/info/especulo/numero29/textele.html>> [Consulta: 16/07/2019]

- Ayanz, Miguel (2010) [en línea]: “<<Los ochenta son nuestros>> otros tiempos la misma ira”, *La Razón*, 6 de diciembre. Disponible en: [http://www.larazon.es/detalle\\_hemeroteca/noticias/LA\\_RAZON\\_345862/historico/3442-los-80-son-nuestros-otros-tiempos-la-misma-ira#.Ttt1UBBA2ECf84W](http://www.larazon.es/detalle_hemeroteca/noticias/LA_RAZON_345862/historico/3442-los-80-son-nuestros-otros-tiempos-la-misma-ira#.Ttt1UBBA2ECf84W) (Consulta: 27/01/2015).
- Azancot, Leopoldo (1987): “Los ochenta son nuestros”, en *ABC Sevilla*, 31 de enero, Suplemento ABC Literario, p. X.
- Bablet, Denis (1996): «Para un método de análisis del espacio teatral», en *ADE Teatro*, n. 54-55, pp.170-184. 174
- Baez Ayala, Susana (2013): «El teatro breve e hipertextual en los albores del siglo XX», en *Anagnórisis. Revista de Investigación Teatral*, n.7, pp. 72-95.
- Balel, Jesús (1974): «“Usted también podrá disfrutar de ella”, de Ana Diosdado», en *Primer Acto*, n. 165, p. 53.
- Barranquero Texeira, Encarnación (2010): *Mujeres en la Guerra Civil y el franquismo*, Málaga, Universidad de Málaga.
- Barrero Pérez, Óscar (1992): *Historia de la literatura española contemporánea (1939-1990)*, Madrid, Istmo.
- Batueco (1972): «Gran éxito de “Olvida los tambores” con la compañía encabezada por María José Alfonso», en *Mediterráneo: Prensa y Radio del Movimiento*, Año XXXV (10366), 12 de marzo, p.6
- Bautista de la Torre, Sebastián – Hoz, Eugenio de la (1973): *Panorámica del teatro en España*, Madrid, Editora Nacional.
- Becerra Mayor, David (2017): *El realismo social en España: historia de un olvido*, Roma, Quodlibet.
- Berenguer, Ángel – Pérez, Manuel (1998): *Historia del Teatro Español del S.XX. Tendencias del Teatro Español durante la Transición Política (1975-1982)*, Madrid, Biblioteca Nueva.



- Bergmann, Jonathan – Sams, Aaron (2014a): *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*, United State of America, Internacional Society for Technology in Education.
- \_\_\_\_\_ (2014b): *Dale la vuelta a tu clase: Lleva tu clase a cada estudiante, en cualquier momento y en cualquier lugar*, Madrid, SM.
- Bernal Francisca – Oliva, César (1996): *El teatro público en España 1939-1978*, Madrid, Ediciones J. García Verdugo.
- Blanco Aguinaga, Carlos – Rodríguez Puértolas, Julio – Zavala, Iris M. (1979): *Historia social de la literatura española*, Madrid, Castalia.
- Bobes Naves, María del Carmen (1987): *Semiología de la obra dramática*, Madrid, Taurus.
- \_\_\_\_\_ (1992): *El diálogo. Estudio pragmático, lingüístico y literario*, Madrid, Gredos.
- \_\_\_\_\_ (1997): *Teoría del teatro*, Madrid, Arco Libros.
- \_\_\_\_\_ (1998): «El discurso de la obra dramática: diálogo, acotaciones y didascalías», en *Estudios de literatura española de los siglos XIX y XX. Homenaje a Juan María Díez Taboada*, Madrid, CSIC, 812-820.
- \_\_\_\_\_ (2001): *Semiótica de la escena. Análisis comparativo de los espacios dramáticos en el teatro europeo*, Madrid, Arco Libros.
- \_\_\_\_\_ (2004): «Teatro y semiología», en *Arbor*, CLXXVII, 699-700, marzo-abril, pp. 497-508.
- Bonín Valls, Ignacio (1984): *El teatro español desde 1940 a 1980*, Barcelona, Octaedro Universidad.
- Borel, Jean-Paul (1966): *El teatro de lo imposible*, Madrid, Guadarrama.
- Brecht, Bertold (2004): *Escritos sobre teatro*, Barcelona, Alba Editorial.
- Brémard, Bénédicte (2015): «La Transición, ¿un mito creado por y para la televisión?», en *Área Abierta*, vol. 15, n. 3, pp. 85-97.
- Bruner, Jerome (1966): *Toward a Theory of Instruction*, Cambridge, Harvard University Press.

- Burbules, Nicholas C. (2014): «El aprendizaje ubicuo: nuevos contextos, nuevos procesos», en *Revista Entramados*, n. 1, pp. 131-134.
- C.G.M. (1983): «Ana Diosdado, de autora teatral a actriz de TVE», en *Mediterráneo: El diario de Castellón*, Año II (XLV), 5 de marzo, p. 20.
- Cabal, Fermín (1980): «La creación colectiva en el teatro español», en *Primer Acto*, 183, febrero 1980, pp. 35-46.
- \_\_\_\_\_ (1985): *El teatro de los ochenta*, Madrid, Fundamentos.
- \_\_\_\_\_ (2009): *Dramaturgia española de hoy*, Madrid, Ediciones Autor, pp. 83-100.
- Calvillo, Antonio J. – Martín R., Déborah (2017): *The Flipped Classroom: Guía “gamificada” para novatos y no tan novatos*, Logroño, Universidad Internacional de la Rioja.
- Calvo, Beatriz Norma (2001): *Griselda Gambaro y Carmen Resino: temáticas y objetivos afines* [Tesis doctoral], Universidad de Alabama.
- Cañizares Fernández, Eugenio (1992): *El lenguaje del cine. Semiología del discurso fílmico* [Tesis doctoral], Universidad Complutense de Madrid.
- Carreter, Lázaro (1988): «“Camino de plata”, de Ana Diosdado», en *Blanco y Negro*, 11 de diciembre, p. 14.
- Carrión, Francisco (2019) (en línea): «Como “La casa de papel” ha puesto de moda el español en los países árabes», en *El Mundo*, 19 de mayo. Disponible en: <https://www.elmundo.es/papel/historias/2019/05/29/5ced62f9fdddf32388b4861.html> (Consulta: 04/02/2023)
- Casalduero, Joaquín (1974): «El teatro en el siglo XIX», en *Historia de la literatura española (ss. XIX y XX)*, J.M. Díez Borque coord., Madrid, Biblioteca Universitaria Guadiana.
- Cascajosa Virino, Concepción Carmen (2013): «Mujeres creadoras de televisión y cambio social en la Transición: el caso de Ana Diosdado», en *Las imágenes del cambio: medios audiovisuales en las transiciones a la democracia*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 97-110.

- Cenalmor, Isabel (1985): «Pedro Masó y Ana Diosdado prueban suerte de nuevo en TVE», en *La vanguardia*, 21 de enero, p. 40.
- Cobo, Vicenta (1982): «El público de Guadalajara es el protagonista del certamen», en *La Prensa Alcarreña*, Año II (236), 27 de julio, p. 16.
- Colas Torregrosa, Alejandro (1975): «La censura es nefasta», en *Mediterráneo: Prensa y Radio del Movimiento*, Año XXXVIII (11527), 23 de agosto, p. 12.
- Colleman, Vera (2015): «“Le prepongo un juego”: la performatividad del género y las relaciones matrimoniales en *Trescientos veintiuno, trescientos veintidós*, de Ana Diosdado», en *Gestos: Teoría y práctica del teatro hispánico*, n. 59, pp. 51-65.
- Comenio, Juan Amós (1998): *Didáctica Magna*, México, Porrúa.
- Conde Peñalosa, Raquel (2004): *Mujeres novelistas y novelas de mujeres en la posguerra española (1940-1965): Catálogo bio-bibliográfico*, Madrid, Fundación Universitaria Española.
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes (2022): *Resolución 693/2022 de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del programa de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (Programa AICLE) en centros educativos públicos que imparten enseñanza de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso 2022-2023*. Disponible en: <[https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/\\_galerias/descargas/normativa-internas/r\\_693\\_AICLE\\_instrucciones\\_2022-23.pdf](https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/normativa-internas/r_693_AICLE_instrucciones_2022-23.pdf)>.
- Corbero, Salvador (1971): «Crónica de una falsa rebeldía», en *Hoja Oficial del Lunes*, 4 de enero, p. 31.
- \_\_\_\_\_ (1972): «A la sombra del patetismo», en *Hoja del lunes Edición de Barcelona*, Año XXXVIII (1732), 8 de mayo, p. 38.
- Cornago Bernal, Óscar (1999): «Teatro histórico y renovación teatral: el camino hacia la polifonía escénica», en *Teatro histórico (1975-1998): Textos y representaciones: Actas del VIII Seminario Internacional del Instituto de Semiótica Literaria*,

- Teatral y Nuevas Tecnologías de la UNED, Cuenca, UIMP 25-28 de junio, 1998*, Madrid, Visor, pp. 537-550.
- Cossío, Francisco de (21 de enero 1960): «Comedias a la medida», en *ABC Madrid*, p. 3.
- Cueto Pérez, Magdalena (2007): «Los espacios del teatro» en *Las puertas del drama*, n. 30, Madrid, Asociación de Autores de Teatro.
- Davies, Katherine (1998): *Spanish Women Writing's: 1849-1996*, London, Atlantic Highlands, New Jersey, The Athlone Press.
- Dawkins, Richard (1993): *El gen egoísta. Las bases biológicas de nuestra conducta*, Barcelona, Salvat.
- Diego, Rosa de (2007): *Ana Diosdado. Olvida los tambores. Si hubiese buen señor (Los comuneros)*, Madrid, Asociación de Directores de Escena de España.
- Díez Puertas, Emeterio (2012) (en línea): “El divorcio en Anillos de oro (1983), de Ana Diosdado”, en *Imágenes femeninas en la Literatura y las Artes Escénicas*, Philadelphia, Society of Spanish and Spanish-American Studies. Disponible en: [https://www.academia.edu/7381303/EL\\_DIVORCIO\\_EN\\_ANILLOS\\_DE\\_ORO\\_TVE\\_1983\\_DE\\_ANA\\_DIOSDADO](https://www.academia.edu/7381303/EL_DIVORCIO_EN_ANILLOS_DE_ORO_TVE_1983_DE_ANA_DIOSDADO) (Consulta: 22/11/2014).
- Diosdado, Ana (s. f.): *Campanas que aturden*. Inédita.
- \_\_\_\_\_ (1965): *En cualquier lugar, no importa cuándo*, Barcelona, Planeta.
- \_\_\_\_\_ (1972): *El okapi*, Madrid, Sociedad General de Autores de España.
- \_\_\_\_\_ (1972b): «Autocrítica de “El Okapi”», en *Hoja del lunes*, Año XXXVI (1804), 14 de febrero, p. 5.
- \_\_\_\_\_ (1976): *Y de Cachemira, chales*, Madrid, Preyson.
- \_\_\_\_\_ (1981): *El teatro por dentro. Ceremonia, representación, fenómeno colectivo*, Barcelona, Salvat.
- \_\_\_\_\_ (1985): *Anillos de oro*, Madrid, Espasa-Calpe.
- \_\_\_\_\_ (1986): *Los ochenta son nuestros*, Barcelona, Plaza y Janés.
- \_\_\_\_\_ (1986b): «Antecrítica “Cuplé”, de Ana Diosdado, hoy en el Reina Victoria», *ABC (Madrid)*, 24 de octubre, p. 82.

- \_\_\_\_\_ (1988): *Cuplé*, Madrid, Sociedad General de Autores de España.
- \_\_\_\_\_ (1990): *Camino de plata*, Madrid, Antonio Machado.
- \_\_\_\_\_ (1991): «Antecrítica “...Trescientos veintiuno... trescientos veintidós...”», *ABC (Madrid)*, 1 de febrero, p. 94.
- \_\_\_\_\_ (1992): «“El Abanico de Lady Windermere”, un Oscar Wilde visto por Ana Diosdado, hoy en el Alcázar», en *ABC Madrid*, 26 de septiembre, p. 88.
- \_\_\_\_\_ (1994): *Cristal de bohemia*, Madrid, Sociedad General de Autores de España.
- \_\_\_\_\_ (1994b): «Ante el estreno de “Cristal de Bohemia”», en *ABC Madrid*, 20 de octubre, p. 97.
- \_\_\_\_\_ (1994c): *Igual que aquel príncipe*, Madrid, Temas de hoy.
- \_\_\_\_\_ (1995): «El teatro que siempre amé», en *ADE: Boletín de La Asociación de Directores de Escena*, n. 41-42, pp. 21-22.
- \_\_\_\_\_ (1996): «Bienvenida a un libro hermoso y necesario», en *ADE Teatro*, n. 50, pp.246–247.
- \_\_\_\_\_ (2002): «El teatro merece una vida», en *ADE Teatro*, n. 90, pp.42-45.
- \_\_\_\_\_ (2003): «¿Contradicciones?», en *ADE Teatro*, 95, pp. 65-67.
- \_\_\_\_\_ (2004) (en línea): Discurso en la ceremonia de investidura en su Doctorado Honoris Causa en la Universidad de Alcalá. Disponible en <https://www.uah.es/export/sites/uah/es/conoce-la-uah/la-universidad/.galleries/Honoris-Causa/disurso-ana-diosdado.pdf> (Consulta: 15/11/2020)
- \_\_\_\_\_ (2005): «El presente y el futuro del teatro», en *Arte y parte en la sociedad del espectáculo*, p. 97-107.
- \_\_\_\_\_ (2006): «Una ley esperada y necesaria», en *ADE Teatro*, 113, p.75.
- \_\_\_\_\_ (2007): *Ana Diosdado. Teatro escogido*, Madrid, Asociación de Autores de Teatro.
- \_\_\_\_\_ (2007b): «“Olvida los tambores” y “Los comuneros”», en *ADE Teatro*, 117, pp.273-274.

- \_\_\_\_\_ (2013) (en línea): Declaraciones pronunciadas en la ceremonia de entrega de los Premios Max, en *hoyesarte.com*. Disponible en: [https://www.hoyesarte.com/premios-becas-y-reconocimientos/ana-diosdado-el-teatro-es-la-mas-antigua-y-sagrada-de-las-ceremonias\\_116070/](https://www.hoyesarte.com/premios-becas-y-reconocimientos/ana-diosdado-el-teatro-es-la-mas-antigua-y-sagrada-de-las-ceremonias_116070/) (Consulta: 15/05/2013)
- \_\_\_\_\_ (2016): *El cielo que me tienes prometido*, Madrid, Euroscena.
- Dorronsoro, Lucía (1997): «Ana Diosdado: “Madrid es la ciudad de referencia para cualquier obra de teatro”», *ABC (Madrid)*, 27 de octubre, p.59.
- «Dos estrenos en la perspectiva inmediata» (1971): Hoja del lunes, XXXVIII (1696), 30 de agosto, p. 22.
- Drake, Virginia (2013) [en línea]: «Entrevista. Ana Diosdado: “No ha nacido quien me ponga firme”», en *XL Semanal*, 14 de julio. Disponible en: <http://www.finanzas.com/xl-semanal/magazine/20130714/diosdado-nacido-quien-ponga-5783.html> [Consulta: 31/05/2015].
- Duno Guerrero, Douglas José (1998): *Spanish female playwrights in the twentieth century*, Riverside, Universidad de California.
- Eco, Umberto (1978): «Parámetros de la semiología teatral», en *Semiología de la representación. Teatro, televisión, comic*, André Helbo (ed.), Barcelona, Gustavo Gili.
- El País (1976) [en línea]: «La gran diana fallida», en *El País*, 19 de septiembre. Disponible en: [http://elpais.com/diario/1976/09/19/cultura/211932003\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1976/09/19/cultura/211932003_850215.html) (Consulta: 23/01/2015).
- \_\_\_\_\_ (1983): «Pedro Masó debuta en TVE con la serie “Anillos de oro”», *El País*, 7 de octubre. Disponible en: [http://elpais.com/diario/1983/10/07/radiotv/434329201\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1983/10/07/radiotv/434329201_850215.html) (Consulta: 08/02/2015).

«El teatro es la más antigua y sagrada de las ceremonias» (2013) [en línea]: *Hoyesarte.com*, 14 de mayo. Disponible en: [http://www.hoyesarte.com/premios-becas-yreconocimientos/anadiosdado-el-teatro-es-la-mas-antigua-y-sagrada-de-lasceremonias\\_116070/](http://www.hoyesarte.com/premios-becas-yreconocimientos/anadiosdado-el-teatro-es-la-mas-antigua-y-sagrada-de-lasceremonias_116070/) (Consulta: 16/11/2014).

Eisentein, Sergei (1989): *Teoría y técnica cinematográficas*, Madrid, Rialp.

Escudero, Carmen (1981): *Nueva aproximación a la dramaturgia de Jardiel Poncela*, Murcia, Universidad de Murcia.

Esslin, Martin (1961): *El teatro del absurdo*, Anchor Libros, Nueva York.

«Estreno en España de “El Okapi”» (28 de enero 1972), en *ABC Sevilla*, p. 43.

Europa Press (2013) [en línea]: «Ana Diosdado: El teatro es una ceremonia, no un entretenimiento», en *Europa Press*, 4 de abril. Disponible en: <http://www.europapress.es/tv/noticia-ana-diosdado-teatro-ceremonia-no-entretenimiento-20130404124136.html> (Consulta: 18/11/2014).

\_\_\_\_\_ (2013b) [en línea]: «Ana Diosdado, amor y alma de teatro», en *Diario de Burgos.es*, 5 de abril. Disponible en: <http://www.diariodeburgos.es/noticia/Z64040ED5-C2C7-4037-D6EA919B86F27A51/20130405/ana/diosdado/amor/alma/teatro> (Consulta: 22/11/2014).

European Comission (2014): *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*. Disponible en <[http://ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/languages/library/studies/cli-l-call\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/library/studies/cli-l-call_en.pdf)> [Consulta: 09-06-2017]

Euroscena (2015): Dossier de la obra *El cielo que me tienes prometido*. Disponible en: <https://www.teatro.es/estrenos-teatro/el-cielo-que-me-tienes-prometido-119092/documentos-on-line/otros-documentos> (Consulta: 30/03/2015)

Fagundo, Ana María (1987): «El teatro de Ana Diosdado», en *Alaluz: Revista de Poesía, Narración y Ensayo*, vol, 18, n. 2, pp. 51-59.

- \_\_\_\_\_ (1995): «El teatro de Ana Diosdado», en *Literatura femenina de España y las Américas*, Madrid, Fundamentos, pp. 93-105.
- Fernández, Luis Miguel (2010): «Varia (I) Dramáticos (1973-1982)», en *Televisión y Literatura en la España de la Transición (1973-1982)*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico (C.S.I.C), pp. 373–379.
- \_\_\_\_\_ (2014): *Escritores y televisión durante el franquismo (1956-1975)*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Fernández-Santos, Ángel (1984) [en línea]: «El número 13», en *El País*, 9 de enero. Disponible en: [http://elpais.com/diario/1984/01/09/radiotv/442450801\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1984/01/09/radiotv/442450801_850215.html) (Consulta: 08/02/2015).
- Ferrero, Carmen (1999): «La dialéctica del reconocimiento en *Usted también podrá disfrutar de ella*, de Ana Diosdado», en *Entre actos: Diálogos sobre teatro español*, University Park, Estreno, pp. 49-54.
- Ferga (1973): «Clamoroso éxito de “Antorcha”», en *Nueva Alcarria*, XXXIV (1793), 14 de abril, p. 4.
- Flores, Sofía (1991): «Levadura y literatura», en *El Público*, n. 83, p. 39.
- Fritz, Herbert (2008): «Los comuneros, de Ana Diosdado: pieza onírica y drama histórico», en *Dramaturgias femeninas en el teatro español contemporáneo: entre pasado y presente*, Wilfried Floeck, Herbert Fritz y Ana García Martínez (eds.), Hildesheim, OLMS, pp.171-191.
- Galindo, Carlos (1986): «“Cuplé”: Ana Diosdado, autora y actriz», en *ABC (Madrid)*, 25 de octubre, p. 101.
- \_\_\_\_\_ (1988): «“Los ochenta son nuestros”, según Ana Diosdado, se estrena hoy en Vigo», en *ABC (Madrid)*, 8 de enero, p. 65.
- \_\_\_\_\_ (1994): «Ana Diosdado coloca un deformante “Cristal de bohemia “a la sociedad», en *ABC Sevilla*, 1 de agosto, p. 83.



- \_\_\_\_\_ (1997): «Amparo Larrañaga: “Aunque me gusta el cine, quiero seguir siendo fiel al teatro”», en *ABC (Madrid)*, 5 de agosto, p.77.
- \_\_\_\_\_ (1997b): «Amparo Larrañaga, de gira por España con “Decíamos ayer...”», en *ABC (Madrid)*, 7 de agosto, p. 101.
- Gallego Méndez, María (1983): *Mujer, falange y franquismo*, Madrid, Taurus.
- Gallud Jardiel, Enrique (2001): *Enrique Jardiel Poncela. La ajetreada vida de un maestro del humor*, Madrid, Espasa.
- \_\_\_\_\_ (2011): *El teatro de Jardiel Poncela: el humor inverosímil*, Madrid, Fundamentos.
- García Barrientos, José Luis (1991a): *Drama y tiempo*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- \_\_\_\_\_ (1991b): «Teatro, drama, texto dramático, obra dramática (un deslinde epistemológico)», *Revista de literatura*, LIII, 106, pp. 371-390.
- \_\_\_\_\_ (2001): *Cómo se comenta una obra de teatro. Ensayo de método*, Madrid, Síntesis.
- \_\_\_\_\_ (2005): «Dramatología del tiempo y dramaturgias femeninas», en José Nicolás Romera Castillo (coord.), *Dramaturgias femeninas en la segunda mitad del siglo XX, espacio y tiempo: Actas del XIV Seminario Internacional del Centro de Investigación de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías*, Madrid, Visor Libros, pp. 43–66.
- \_\_\_\_\_ (2007): *Análisis de la dramaturgia: nueve obras y un método*, Madrid, Fundamentos.
- \_\_\_\_\_ (2009): «Acotación y didascalía: un deslinde para la dramaturgia actual en español», en *La buena compañía. Estudios en honor de Luciano García Lorenzo*, Madrid, CSIC, pp.1125-1139.
- \_\_\_\_\_ (2014): *La razón pertinaz. Teoría y teatro actual en español*, Bilbao, Artezblai.
- \_\_\_\_\_ (2016): *Análisis de la dramaturgia española actual*, Madrid, Antígona.
- \_\_\_\_\_ (2017a): *Cómo se analiza una obra de teatro. Ensayo de método*, Madrid, Síntesis.

- \_\_\_\_\_ (2017b): *Principios de dramaturgia. Drama y tiempo*, Ciudad de México, Artezblai, Toma, Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas, Paso de Gato.
- García de Castro, Mario (2003): «Propiedades de la hegemonía de la ficción televisiva doméstica en España entre 1995-2000», en *Zer: revista de estudios de comunicación*, n.14, pp. 151-167.
- García Espina, Gabriel (1970): «Teatro de lunes a lunes», en *Hoja Oficial del Lunes*, 15 de junio, Época 3ª. (1629), p. 43
- \_\_\_\_\_ (1970): «“Olvida los tambores”, de Ana Diosdado, en el Valle-Inclán», en *Hoja Oficial del Lunes*, 7 de septiembre, Época 3ª. (1639), p. 35.
- García Lorenzo, Luciano (1975): *El teatro español hoy*, Barcelona, Planeta.
- \_\_\_\_\_ (1981): *Documentos sobre el teatro español contemporáneo*, Madrid, SGEL.
- García Perera, Dara (2016): *La enseñanza de la gramática en español como lengua extranjera a través de la microficción: un enfoque holístico* (Tesis doctoral), Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- García Ruiz, Víctor (1993): «Teatro español de preguerra y posguerra: ruptura y continuidad», en *Journal of Hispanic Research*, vol. 1 (1992-1993), pp. 371-382.
- \_\_\_\_\_ – Torres Nebrera, Gregorio (2004): *Historia y antología del teatro español de posguerra (1940-1975)*, vol. VII, Madrid, Fundamentos.
- \_\_\_\_\_ (2007): «Los noventa son nuestros», en *Ana Diosdado. Teatro escogido*, César Oliva (ed.), Madrid, Asociación de Autores de Teatro de España, pp. 303-309.
- Garrido Elisa (ed.) (1997): *Historia de las mujeres en España*, Madrid, Síntesis.
- Gaston, Breyer (1968): *Teatro: el ámbito escénico*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Genette, Gérard (1972): «Discours du récit», en *Figures III*, Paris, Seuil, pp. 65-282.
- \_\_\_\_\_ (1983): *Nuevo discurso del relato*, Madrid, Cátedra, 1998.

\_\_\_\_\_ (1989): *Palimpsestos*, Madrid, Taurus.

Gómez, Rosario G. (1998) (en línea): «TVE encarga a Ana Diosdado el diseño de la nueva serie sobre Carlos I y Felipe II», en *El País*, 10 de septiembre, <[http://elpais.com/diario/1998/09/10/radiotv/905378404\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1998/09/10/radiotv/905378404_850215.html)> (Consulta: 08/02/2015)

Gómez García, Manuel (2007): *Diccionario Akal de Teatro*, Madrid, Akal Ediciones.

González de Garay Domínguez, Beatriz (2012): *El lesbianismo en las series de ficción televisiva españolas*, [Tesis doctoral], Universidad Complutense de Madrid.

González Martínez, Pablo (2014): «Cómo se refleja el programa extramusical en el Concierto en Fa menor “Invierno” Op. 8 de Antonio Vivaldi», en *Famus*, nº.11, pp. 29-40. Disponible en: <http://rac.db.uanl.mx/id/eprint/2858/1/Famus11-0008.pdf> (Consulta: 21/02/2019)

Gopegui, Belén (1988): «“Camino de plata”, espectáculo de un solo público», en *El Público*, 62, pp. 24-25.

Guarinos, Virginia (2010): «El teatro en TVE durante la Transición (1975-1982). Un panorama con freno y marcha atrás», en *Televisión y Literatura en la España de la Transición (1973-1982)*, Zaragoza, Institución Fernando el Católico (C.S.I.C), pp. 97–118

Gutiérrez Carbajo, Francisco (2007): Prólogo a *La última aventura*, en *Ana Diosdado*, en *Teatro escogido*, César Oliva (ed.), Madrid, Asociación de Autores de Teatro de España, pp. 511-584.

\_\_\_\_\_ (2010): *Tragedia y comedia en el teatro español actual*, Hildesheim, OLMS.

Gutiérrez Flores, Fabián (1993): *Teoría y praxis de semiótica teatral*, Valladolid, Universidad de Valladolid.

Greimas, Algirdas J. (1966): *Sémantique structurale*, París, Larousse.

\_\_\_\_\_ (1976): *La semiótica del texto: ejercicios prácticos*, Barcelona, Paidós.

- Hamon, Philippe (1972): «Pour un statut sémiologique du personnage», en *Littérature*, n. 6, pp. 86-110.
- Halsey, Martha T. – Zatlin, Phyllis (eds.) (1999): *Entreactos: diálogos sobre teatro español entre siglos*, University Park, PA, Estreno.
- Haro Tecglen, Eduardo (1988) [en línea]: «Bosquejo de juventud», en *El País*, 19 de enero. Disponible en: [http://elpais.com/diario/1988/01/19/cultura/569545203\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1988/01/19/cultura/569545203_850215.html) (Consulta: 08/02/2015).
- \_\_\_\_\_ (1988) [en línea]: «De lo dura que es la vida y la risa que da», *El País*, 29 de septiembre. Disponible en: [http://elpais.com/diario/1994/05/31/madrid/770383468\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1994/05/31/madrid/770383468_850215.html) (Consulta: 08/02/2015).
- Helbo, André (ed.) (1978): *Semiología de la representación. Teatro, televisión, comic*, Barcelona, Gustavo Gili.
- \_\_\_\_\_ (1985): «El personaje corneliano. El cuerpo, la voz, el gesto», en *El personaje dramático*, Luciano García Lorenzo (coord.), Madrid, Taurus.
- Henríquez-Sanguineti, Carolina (1998): «Modelos culturales en la dramaturgia femenina española contemporánea», en *Actas XII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas 21-26 de agosto de 1995, Birmingham*, University of Birmingham, Department of Hispanic Studies, pp. 116–121.
- Hermenegildo, Alfredo (2001): *Teatro de palabras: Didascalias en la escena española del siglo XVI*, Lleida, Edicions de la Universitat de Lleida.
- Hewitt, Elaine – García Sánchez, María Elena (2012): «Evolución del aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE/CLIL) en España: Un proyecto empírico en la universidad», en *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 2012, pp. 57-67.

- Hormigón, Juan Antonio (dir.) (1997): *Autoras en la historia del teatro español (1500-1994): Vol. II, Siglo XX (1975-2000)*, Madrid, Asociación de Directores de Escena en España, pp. 186 – 187; 436 – 455.
- \_\_\_\_\_ (dir.) (2000): *Autoras en la historia del teatro español: Siglo XX (1975-2000)*, Madrid, Asociación de Directores de Escena en España.
- \_\_\_\_\_ (ed.) (2008): *Del personaje literario-dramático al personaje escénico*, Madrid, Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.
- Huerta Calvo, Javier (2005): *Teatro español: (de la A a la Z)*, Madrid, Espasa-Calpe.
- ICAL (2011) (en línea): «Cine comunero», en *ABC.es*, 21 de abril, <<http://www.abc.es/20110421/local-castilla-leon/abci-cine-comunero-201104211053.html>> (Consulta: 01/02/2015).
- Iglesias Feijoo, Luis – Paco, Mariano de (1994): *Antonio Buero Vallejo. Teatro I. Obra completa*, Madrid, Espasa Calpe.
- Illescas, Antonio (2016): «La competencia intercultural y su inclusión en los manuales de ELE», *Porta Linguarium*, 26, pp. 667-79.
- Ingarden, Roman (1971), "Les fontions du langage au théâtre", en *Poétique*, nº 8, pp. 517-538.
- Iriarte Vañó, María Dolores (2009): «Cómo trabajar con textos literarios en el aula de ELE», *Tinkuy*, 11, pp. 187-206.
- Iser, Wolfgang (1976): *El acto de leer*, Madrid, Taurus, 1987.
- J.B. (1997): «Ana Diosdado: “Decíamos ayer’ es un cuento imposible” », en *ABC (Madrid)*, 22 de octubre, p.94.
- Jansen, Steen (1968): «Esbozo de una teoría de la forma dramática», en *Teoría del teatro*, María del Carmen Bobes Naves (comp.), Madrid, Arco Libros, 1997, pp. 167-200.
- Jauss, Hans R. (1989): «Estética de la recepción y comunicación literaria», en *Espacio de Crítica e Investigación Teatral*, año 3, n. 5, pp. 21-31.

- Kienzle, Beverly – Méndez-Faith, Teresa – Vetterling, Mary-Ann (2013): *Panoramas literarios: España, United States of America*, Heinle.
- Kowzan, Tadeusz (1968): «El signo en el teatro. Introducción a la semiología del arte del espectáculo», en *Teoría del teatro*, María del Carmen Bobes Naves (comp.), Madrid, Arco Libros, 1997, pp.121-153.
- \_\_\_\_\_ (1992): *Literatura y espectáculo*, Madrid, Taurus Humanidades.
- Krashen, Stephen D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.
- «La escena al día» (1980:) *ABC (Madrid)*, 19 de septiembre, p. 60.
- «La gran diana fallida» (1976): *El País*, 19 de septiembre, <[http://elpais.com/diario/1976/09/19/cultura/211932003\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1976/09/19/cultura/211932003_850215.html)> (Consulta: 23/01/2015).
- Laborda, Ángel (1973): «“Usted también podrá disfrutar de ella”, de Ana Diosdado en el Beatriz», *ABC (Madrid)*, 22 de septiembre, p. 81.
- Lamartina-Lens, Iride (1986): *Literary, historical and social myths in contemporary Spanish theater: a feminist interpretation* [Tesis doctoral], Universidad de Nueva Jersey, pp. 111-161.
- «Las enseñanzas de Ana Diosdado en TVE» (1986): *Hoja del lunes*, (2441), p. 24.
- Larraz, Fernando – Suárez Toledano, Cristina (2017): «Realismo social y censura en la novela española (1954-1962)», en *Creneida*, vol. 5, pp. 66-95.
- Leahy, Karen – ZATLIN, Phyllis (trads.) (2007): *Staging Terror: Madrid 3/11*, New York, Estreno Plays.
- Levine, Linda Gould – Marson, Ellen Engelson – Waldman, Gloria Feiman (1993): *Spanish women writers: a bio-bibliographical source book*, Greenwood Press.
- López Antuñano, José Gabriel (1997): «Temporada estival: otro tipo de teatro», en *Primer acto*, n. 270, p. 96.

- López, Marisol (2009) (en línea): «Por el amor de un liberal», en *La opinión de Zamora*, 16 de agosto, <<http://www.laopiniondezamora.es/zamora/2009/08/16/amor-liberal/377754.html>> (Consulta: 14/06/2015).
- López Izquierdo, Rafael (1973): «“Usted también podrá disfrutar de ella”, entre el drama actual y la tragedia griega», en *Hoja Oficial del Lunes*, 24 de septiembre, 3ª Época (1977), p. 19.
- López Sancho, Lorenzo (1971): «“Retablo de Gabriel y María”, una bella piececilla teatral de Ana Diosdado», en *ABC (Madrid)*, 6 de enero, p. 61.
- \_\_\_\_\_ (1976): «Crítica de teatro: “Y de Cachemira, chales”, de Ana Diosdado, en el Valle-Inclán», en *ABC (Madrid)*, pp. 51-52.
- \_\_\_\_\_ (1986): «“Cuplé”, vuelta al teatro de Ana Diosdado, en la comedia», en *ABC (Madrid)*, 26 de octubre, p.84.
- \_\_\_\_\_ (1988): «“Camino de plata”, un bosquejo humano y social de Ana Diosdado», en *ABC (Madrid)*, 29 de septiembre, p. 105.
- \_\_\_\_\_ (1997): «“Decíamos ayer”, de Ana Diosdado, una invención para mañana», en *ABC (Madrid)*, 25 de octubre, p.99.
- «“Los comuneros”, ambiciosa» (1978): *Hoja oficial del lunes*, 3ª Época (2043), 12 de junio, p. 38.
- Luca de Tena, Gustavo (1998): «Caníbales y cristianos para los ochenta», en *El Público*, n. 52, p. 46.
- Luján-Ramón, Salvadora (2011): *La enseñanza del español a partir de una obra de Galdós* [Trabajo Fin de Máster], tutorizado por Carmen Márquez-Montes, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Madrigal, José Antonio (ed.) (1997): *New historicism and the comedia : Poetics, politics and praxis*, Boulder, Colorado, Society of Spanish and Spanish-American Studies.
- Mainer, Carlos – Juliá, Santos (2000): *El aprendizaje de la libertad (1973-1986): La cultura de la Transición*, Madrid, Alianza.

«Magnífica actuación del Grupo Espiral de Teatro con la obra “Olvida los tambores”»  
(1971): *Mediterráneo: Prensa y Radio del Movimiento*, Año XXXIII (10119), 25  
de mayo, p. 4.

Marcel, Martin (2002): *El lenguaje del cine*, Barcelona, Gedisa.

Marco Común Europeo de Referencia (2001) (en línea),  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf) (Consulta: 05/07/2019).

Marcus, Salomon (1975): «Estrategia de los personajes dramáticos», en *Semiología de la representación. Teatro, televisión, comic*, André Helbo (ed.), Barcelona, Gustavo Gili.

Marina, José Antonio (2012): «El diálogo entre Neurociencia y Educación» en *Participación educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado. La investigación sobre el cerebro y la mejora de la educación*, Segunda época, vol. 1, nº.1, pp. 7-13.

Marinis, Marco de (1986): «Problema de semiótica teatral. La relación espectáculo-espectador», en *Gestos*, n. 1, pp. 11-23.

\_\_\_\_\_ (1989): «Dallo spettatore modelo allo spettatore reale: processi cognitivi nella ricezione teatrale», en *Versus*, n. 52/53, pp. 81-98.

Marquerié, Alfredo (1974): «¡Hay que decir la verdad! “Los comuneros”, de Ana Diosdado», en *Hoja Oficial del Lunes*, 18 de marzo, 3ª Época (1822), p.31.

\_\_\_\_\_ (1974b): «Ana Diosdado por partida doble», en *Hoja oficial del lunes*, Época 3ª. (1842), 5 de agosto, p.18.

Márquez-Montes, Carmen (1996): *Búsqueda de una identidad en el teatro de Isaac Chocrón*, Agüimes, Centro Latinoamericano de Creación e Investigación Teatral.

\_\_\_\_\_ (2000): *La dramaturgia de Isaac Chocrón. Experiencia del individualismo crítico*, Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación-Universidad Central de Venezuela.



- \_\_\_\_\_ (2006): «En torno al teatro independiente», en *Tinta sobre papel*, v.III, 13, pp. 4-10.
- \_\_\_\_\_ (2007): «Decíamos ayer, entre el misterio y la crítica, de Ana Diosdado», en *Ana Diosdado. Teatro escogido*, Madrid, Asociación de Autores de Teatro de España, pp. 403-410.
- \_\_\_\_\_ – Luján-Ramón, Salvadora (2015): «Propuesta didáctica elaborada a partir de las cartas de Benito Pérez Galdós y María Guerrero, con integración de las TICs en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para el desarrollo del teatro español entre los siglos XIX y XX», en *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital*, pp. 367-374.
- Marsá Vancells, Plutarco (1987): *La mujer en la literatura*, Madrid, Torremozas.
- Marsh, David (1994): «Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning», en International Association for Cross-cultural Communication (eds.), *Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*, París, University of Sorbonne.
- Marsh, David (2002): *CLIL/EMILE. The European Dimension*, Finland, UniCOM Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.
- Martínez, Laura (2015): «Estudio de tres dramaturgas: A. Diosdado, C. Resino y P. Pedrero en las crónicas de Fernando Lázaro Carreter», en *Revista Signa*, nº. 24, pp. 199-213
- Martínez Alcorlo, Ruth (2012): «La literatura en torno a las hijas de los Reyes Católicos: inicio de una tesis doctoral», en *Dicenda*, vol. 30, 2012 núm. especial, pp. 253-266.
- Martínez-Bartolomé, Marta Mateo (2010): «El juego pragmático como eje del humor de Oscar Wilde en inglés y en español», en *Lengua, traducción, recepción: en honor de Julio César Santoyo*, vol. 1, Área de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

- Martínez Robertson, Victoria (1986): *Entrapment, Claustrophobia, and Stagnation in the Theatre of Antonio Gala and Ana Diosdado (Spain)* (Tesis doctoral), Universidad de Washington pp.221-309.
- Mateo, Nieves (1998): «Nueva dramaturgia española», en *Primer acto*, n. 272, pp. 36-37.
- Mateos López, Abdón (1997): *El final del franquismo, 1959-1975: la transformación de la sociedad española*, Madrid, Temas de Hoy.
- Maureira Cid, Fernando (2001): «Neurociencia y educación», en *Exemplum*, n. 3, pp. 267-274.
- McLuhan, Marshall (1995): *La aldea global: transformaciones en la vida y los medios de comunicación mundiales en el siglo XXI*, Barcelona, Gedisa.
- Medina Vicario, Miguel Ángel (1976): *El teatro español en el banquillo*, Valencia, Fernando Torres.
- \_\_\_\_\_ (1993): «Alfonso Sastre, desde su *Prólogo* hasta su epílogo», en *Alfonso Sastre*, Mariano de Paco (ed.), Murcia, Universidad de Murcia, pp. 171-176.
- Medina Vicario, Miguel Ángel (2003): *Veinticinco años de teatro español (1973-2000)*, Madrid, Fundamentos.
- Mendíbil, Álex (2003): *España en serie. Cada serie cuenta una historia y todas juntas cuentan nuestra historia*, Madrid, Santillana Ediciones Generales.
- Merino Álvarez, Raquel (1994): *Traducción, tradición y manipulación: teatro inglés en España, 1950-1990*, León, Universidad de León.
- Miguel Martínez, Emilio de (2002): *El teatro de Mihura*, Universidad de Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015a):
- \_\_\_\_\_ (2015b): «Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato», en

*Boletín Oficial del Estado*, 29 de enero de 2015, Sec. I, pp. 6986-7003. Disponible en: <<https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>>.

Molina, Margot (1999) [en línea]: «Cuando algo no cuadra, lo cambio. No es generosidad, es trabajo en equipo», en *El País*, 13 de mayo. Disponible en: [http://elpais.com/diario/1999/05/13/andalucia/926547752\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1999/05/13/andalucia/926547752_850215.html) (Consulta 10/11/2014).

Molina Foix, Vicente (1986) [en línea]: «Lo que nunca muere», en *El País*, 20 de febrero. Disponible en: [http://elpais.com/diario/1986/02/20/radiotv/509238004\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1986/02/20/radiotv/509238004_850215.html) (Consulta: 08/02/2015).

Molinero, Carme (2005): *La captación de las masas: política social y propaganda en el régimen franquista*, Madrid, Cátedra.

Monalu y Roca, Pedro Felipe (1856): *Diccionario etimológico de la lengua castellana, precedido de unos rudimentos de etimología*, Madrid, Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneyra.

Monleón, José (1970): «Del teatro de cámara al teatro independiente», en *Primer Acto*, 123-124, agosto-septiembre 1970, pp. 8-14.

\_\_\_\_\_ (1972): «“El Knack de Ann Jellicoe”», en *Primer acto*, 142, pp. 70-71.

\_\_\_\_\_ (1974): «“Los comuneros”, de Ana Diosdado», en *Primer acto*, 169, pp. 67-68.

\_\_\_\_\_ (1995): *Del franquismo a la posmodernidad*, Madrid, Akal.

Montoya, José Luis (1998): «El próximo día 8 se estrenará en un teatro hispalense la comedia “Decíamos ayer”, escrita y dirigida por Ana Diosdado», en *ABC Sevilla*, 3 de mayo, p. 130.

Moradiellos, Enrique (2000): *La España de Franco (1939-1975)*, Madrid, Síntesis.

- Morcillo Gómez, Aurora (2007): «Feminismo y lucha política durante la II República y la Guerra Civil», en *Feminismo en España. Dos siglos de historia*, Pilar Folguera (coord.), Madrid, Pablo Iglesias, pp. 89-122.
- Moreiro Prieto, Julián (2004): *Miguel Mihura: humor y melancolía*, Madrid, Algaba.
- Morodo, Raúl (2004): *La transición política*, Madrid, Tecnos.
- Muñoz-Rojas, Ritama (1997): «Ana Diosdado, autora y directora de un misterio titulado “Decíamos ayer”», en *El País*, 22 de octubre. Disponible en: [http://elpais.com/diario/1997/10/22/madrid/877519469\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1997/10/22/madrid/877519469_850215.html) (Consulta: 24/01/2015).
- Nieves, José Manuel (1986): «Ana Diosdado, buenos diálogos y mejor interpretación en “Cuplé”», *ABC (Madrid)*, 22 de noviembre, p. 109.
- Nora, Eugenio de (1963): *La novela española contemporánea (1927-1939)*, Madrid, Gredos.
- Novoa Castillo, Pedro Félix *et alii.* (2020): «El aprendizaje ubicuo en el proceso de enseñanza aprendizaje», en *Revista Multi-Ensayos*, Edición especial: Aprendizaje en la Educación Superior, Universidad San Ignacio de Loyola, pp. 2-8.
- Núñez, Yasmín (1996): «Regresa Lola al cine español», en *El Norte*, p. 7.
- O.P.T. (1981): «“Trece anillos de oro”: el divorcio en antena», en *Mediterráneo: Prensa y radio del movimiento*, Año II (XLIV), 25 de septiembre, p.31.
- O’Connor, Patricia Walker (1988): *Dramaturgas españolas de hoy: una introducción*, Madrid, Fundamentos.
- Oliva, César (1979): *Disidentes de la generación realista*, Universidad de Murcia, Murcia.
- \_\_\_\_\_ (1989): *El teatro desde 1936*, Madrid, Alhambra.
- \_\_\_\_\_ (1989b): *Historia de la literatura española actual. III. El teatro desde 1936*, Madrid, Alhambra.

- \_\_\_\_\_ (ed.) (1991): *Teatro español contemporáneo. Antología*, México, Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_ (1992): «El teatro español después de la guerra», en *Escritores españoles exiliados en Francia*, Universidad de Murcia, Murcia.
- \_\_\_\_\_ (1999): «Teatro histórico en España (1975-1998)», en *Teatro histórico (1975-1998): Textos y representaciones: Actas del VIII Seminario Internacional del Instituto de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías de la UNED, Cuenca UIMP, 25-28 de junio, 1998*, Madrid, Visor, pp. 63-72.
- \_\_\_\_\_ (2002): *Teatro español del siglo XX*, Madrid, Síntesis.
- \_\_\_\_\_ (2004): *La última escena (Teatro español de 1975 a nuestros días)*, Madrid, Cátedra.
- \_\_\_\_\_ (ed.) (2007): *Ana Diosdado. Teatro escogido*, Madrid, Asociación de Autores de Teatro.
- \_\_\_\_\_ (2013): «La escena universitaria española», en *Anales de la Literatura Española Contemporánea*, vol. 38, n. 1/2, pp. 239-254.
- \_\_\_\_\_ (2014): *Historia básica del arte escénico*, Madrid, Cátedra.
- Oliva Bernal, César (2004): *La verdad del personaje teatral*, Murcia, Universidad de Murcia.
- Ortega Ruzafa, Rafael (2004): *La historia a través del cine: transición y consolidación democrática en España*, Universidad del País Vasco, Servicio de Publicaciones.
- P.A. (1974): «Cinco preguntas a autores que estrenaron», en *Primer acto*, n. 170-171, pp.14-16.
- Paco, Mariano de (1984): *Estudios sobre Buero Vallejo*, Murcia, Universidad de Murcia.
- \_\_\_\_\_ (1993): «Alfonso Sastre y Arte Nuevo», en *Alfonso Sastre*, Mariano de Paco (ed.), Murcia, Universidad de Murcia, pp. 129-140.
- \_\_\_\_\_ (1998): «El teatro de Alfonso Sastre en la última década», en *Théâtre et territoires: Espagne et Amérique hispanique: 1950-1996: actes du colloque international de Bordeaux: 30 janvier - 1er février 1997*, Bordeaux, Maison des Pays Ibériques, pp. 253-263.

- \_\_\_\_\_ (1998b): *Creación escénica y sociedad española*, Murcia, Universidad de Murcia.
- \_\_\_\_\_ (2002): *Antonio Buero Vallejo en el teatro actual*, Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- \_\_\_\_\_ (2013): «El teatro histórico de Buero Vallejo: reflexión y recepción», en *Anales de literatura Española Contemporánea*, 38, 1-2, pp. 257-276.
- Pagnini, Marcello (1970): «Per una semiología del teatro clásico», en *Strumenti Critici*, 12, pp. 121-140.
- \_\_\_\_\_ (1992): *Estructura literaria y método crítico*, Madrid, Cátedra.
- Palacio, Manuel (2006): «Cincuenta años de televisión en España», en *Tendencias '06. Medios de comunicación. El año de la televisión*, Madrid, Fundación Telefónica, pp. 315-319.
- Pastor del Castillo, Raquel (2012): «La adecuación de los materiales AICLE a los principios teóricos y al diseño metodológico del enfoque», en *marcoELE. Revista de Didáctica del Español*, 15, julio-diciembre, pp. 1-126.
- Pavis, Patrice (1980): *Diccionario del teatro*, Barcelona, Paidós, 1998 (ed. rev. y ampl.).
- \_\_\_\_\_ (2015): *La puesta en escena contemporánea. Orígenes, tendencias y perspectivas*, Murcia, Universidad de Murcia.
- Pedrero, Paloma (2015): «A Few Words Written Yesterday [5th October] for my Companion Ana Diosdado», en *Estreno. Cuadernos de Teatro Español Contemporáneo*, n. 41(2), pp. 3-4.
- «Pedro Masó rueda para TVE» (1983): *Hoja oficial del lunes*, (2288), 21 de febrero p. 39.
- Pellitero, Mercedes (2018): *Curso de perfeccionamiento del español a través de textos teatrales* (ebook).

- Pérez Aranda, Beatriz (2001): Reportaje «Decimoquinta ministra», en *Magazine El Mundo*. Disponible en: <https://www.elmundo.es/magazine/indexm89.html> (Consulta: 23/11/2019)
- Pérez Fernández, Francisco *et al.* (2012): «Consideraciones éticas y psicológicas acerca de la pena de muerte en España. La ejecución como “teatro moral”», en *EduPsykhé. Revista de Psicología y Educación*, vol.11, nº. 1, pp. 69-88. Disponible en: <http://repositorio.ucjc.edu/bitstream/handle/20.500.12020/53/C00044058.pdf?sequence=1> [Consulta: 12/02/23]
- Pérez Lancho, María Cruz (2016): «Inteligencia espiritual. Conceptualización y cartografía psicológica», en *INFAD Revista de psicología*, vol. 2, n. 1, pp. 63-70.
- Pérez-Rasilla, Eduardo (1996): «Dramaturgas españolas contemporáneas», en *ADE Teatro*, (50-51), pp. 87-90.
- \_\_\_\_\_ (2001): «“La imagen del espejo”. Una pieza inédita de Ana Diosdado», en *ADE Teatro*, n. 84, pp.132-133.
- Pérez Reyes, Manuel (1997): «Cristal de Bohemia», en *Guaragua*, Año 2 (4), pp.105-106.
- Perkoswka Álvarez, Magdalena (1995): «Space and Time in Diosdado, Ana Usted también podrá disfrutar de ella», en *Explicación de Textos Literarios*, n. 24(1-2), pp.173–184.
- Pfister, Manfred (1984): «Outlines of a communicative and pragmatic theory of the dramatic figure», en *Estudios sobre los géneros literarios II (Tipología de los personajes dramáticos)*, Javier Coy y Javier de Hoz (eds.), Salamanca, Universidad de Salamanca, pp. 11-31.
- Pina, Antonio Bartolomé (2004): «Blended Learning. Conceptos básicos», en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, nº. 23, pp. 7-20.
- Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (en línea), [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm) (Consulta: 05/07/2019).

- Polti, Georges (1980): *Les trente-six situations dramatiques*, París, Editions d'Aujourd'hui.
- Prego, Adolfo (1973): «“Usted también podrá disfrutar de ella”, de Ana Diosdado», en *ABC (Madrid)*, 25 de septiembre, p. 93.
- Propp, Vladimir (1977): *Morfología del cuento*, Madrid, Fundamentos.
- Pudovkin, Vsevolod Illarionovich (1960): *Lecciones de cinematografía*, Madrid, Rialp.
- Puerto, Amparo (2014) (en línea): « Los alumnos que estudian lengua española en Italia se han casi cuadruplicado», en *La Vanguardia*, 8 de febrero. Disponible en: <https://www.lavanguardia.com/vida/20140208/54400963436/los-alumnos-que-estudian-lengua-espanola-en-italia-se-han-casi-cuadruplicado.html>> (Consulta: 04/02/2023)
- Pyresa (1975): «Rafael Gil terminó el rodaje de “Olvida los tambores”, de Ana Diosdado», en *Mediterráneo: Prensa y radio del movimiento*, Año XXXVIII (11243), 5 de enero, p.10.
- Ragué-Arias, María José (1996): *El teatro de fin de milenio en España (De 1975 hasta hoy)*, Barcelona, Ariel.
- Ramoneda, Arturo (1988): *Antología de la Literatura española del siglo XX*, Madrid, SGEL.
- Rebollo Calzada, María del Mar (2005): «Tiempo y espacio en “Los ochenta son nuestros”, de Ana Diosdado», en José Nicolás Romera Castillo (coord.), *Dramaturgias femeninas en la segunda mitad del siglo XX, espacio y tiempo: Actas del XIV Seminario Internacional del Centro de Investigación de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías*, Madrid, Visor Libros, pp. 535–542.
- «Refugio de inspiración» (1991): *ABC (Madrid)*, 4 de agosto, p. 109.
- Riaza López, José Francisco (1981) [en línea]: «La concordia nacional», en *El País*, 15 de agosto. Disponible en:



- [http://elpais.com/diario/1981/08/15/opinion/366674414\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1981/08/15/opinion/366674414_850215.html) (Consulta: 08/02/2015).
- Ríos Carratalá, Juan Antonio (1999): «Teatro histórico escrito por mujeres: (1975-1998)», en *Teatro histórico (1975-1998): textos y representaciones: actas del VIII Seminario Internacional del Instituto de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías de la UNED, Cuenca, UIMP, 25-28 de junio, 1998*, Madrid, Visor, pp. 191-204.
- Riquer Permanyer, Borja de (2010): *Historia de España (IX): La dictadura de Franco* (Josep Fontana y Ramón Villares dirs.), Barcelona/Madrid, Crítica/Marcial Pons.
- Rodríguez Barreira, Óscar (ed.) (2013): *El Franquismo visto desde los márgenes. Campesinos, mujeres, delatores, menores, ...*, Lleida, Editorial de la Universidad de Almería, Edicions de la Universitat de Lleida.
- Rodríguez Méndez, José María (1972): *Comentarios impertinentes sobre el teatro español*, Barcelona, Ediciones Península.
- Rodríguez Santos, Francisco (2009): «Educación y neurociencia», en *Psicología educativa*, vol. 15, n. 1, pp. 27-38.
- Rojas De Massei, Mónica Mercedes (1999): *Los escenarios de la memoria en el teatro español contemporáneo* [Tesis doctoral], Universidad de Iowa.
- Rolle Risetto, Silvia (1997): *La obra de Ana María Fagundo: Una poética femenino-feminista*, Madrid, Fundamentos.
- Ruibal, José (1970): «Mimetismo y originalidad», en *Primer Acto*, (123-124), pp.
- Ruiz, David (2002): *La España democrática (1975-2000). Política y sociedad*, Madrid, Síntesis.
- Ruiz Ramón, Francisco (1977): *Historia del teatro español*, Madrid, Alianza.
- \_\_\_\_\_ (1984): *Historia del teatro español. Siglo XX*, Madrid, Cátedra.
- S.E. (1988): «Con “Camino de plata”», Ana Diosdado vuelve a los escenarios», en *ABC (Madrid)*, 27 de septiembre, p.94.

- S.T. (1991): «Ana Diosdado prepara para TV la serie “Yo, la juez”», en *ABC (Madrid)*, 5 de agosto, p.100.
- San Andrés, M. Teresa (1985): «Segunda enseñanza, nuevo ‘boom’ para Ana Diosdado», en *Hoja del lunes*, (2387), 13 de enero, p. 44.
- Sánchez López, Rosario (1983): *Mujer española, una sombra de destino en lo universal. Trayectoria histórica de Sección Femenina de Falange (1934-1977)*, Murcia, Universidad de Murcia.
- Sánchez Noriega, José Luis (2000): *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación*, Barcelona, Paidós.
- Sánchez Vizcaíno, Elena F. (2015): «Eco-Teatro y concienciación medioambiental de la comunidad: La aplicación del teatro para la prevención de incendios forestales», *Ecozon@*, Vol. 6, n. 1, Auburn University, pp.151-166.
- Sanchis Sinisterra, José (2003): *Terror y miseria en el primer franquismo*, Madrid, Cátedra.
- Santa Cruz, Lola (1986): «Ana Diosdado, inteligencia al servicio de la coherencia», en *El Público*, n. 39, pp.28–30.
- Santa Eulalia, Mary G. (1978): «Ana Diosdado: Segunda obra al cine», en *Hoja oficial del lunes*, Época 3ª (2024), 30 de enero, p. 44.
- Santolaria Solano, Cristina (1999): «Hacia una caracterización del teatro independiente», en *Revista de Literatura*, vol. 61, n. 122, julio-diciembre 1999, pp. 521-535.
- Santos Sánchez, Diego (2016): «Dramaturgas y censura en el último franquismo: Carmen Resino y Ana Diosdado», en *Revista de Literatura*, vol. 78, nº. 156, pp. 499-523.
- Santiago, Raúl – Bergman, Jonathan (2018): *Aprender al revés. Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula*, Barcelona, Paidós.
- Sastre, Alfonso – Quinto, José María de (1950) (en línea): *Manifiesto del TAS (Teatro de Agitación Social)*, <[http://www.sastre-forest.com/sastre/pdf/TAS\\_1950.pdf](http://www.sastre-forest.com/sastre/pdf/TAS_1950.pdf)> (Consulta: Consulta: 15/11/2018).
- Sastre Alfonso (1965): *Anatomía del realismo*, Barcelona, Seix Barral.

Sark, Jonathan (2011) (en línea): «Jugando Diosdado» (entrada de blog), <<http://www.elreceptor.com/2011/07/>> (Consulta: 24/01/2015).

«Sección “Gente”» (1991); *ABC (Madrid)*, 4 de mayo, p. 108.

Serpieri, Alessandro (1980): «La retórica a teatro», en *Strumenti critici*, 41, pp. 149-179.

Serrano, Virtudes (2003): «El primer teatro de Ana Diosdado en la recuperación de la memoria histórica de nuestro tiempo» en *Hecho Teatral: Revista de teoría y práctica del teatro hispánico*, nº.3, pp. 113-134.

\_\_\_\_\_ (2004a): «Dramaturgia femenina fin de siglo. Estado de la cuestión», en *Arbor: Ciencias, Pensamiento y Cultura*, n. 699-700, pp.561–572.

\_\_\_\_\_ (2004b): *Teatro breve entre dos siglos*, Madrid, Ediciones Cátedra.

\_\_\_\_\_ (2005): «El espacio y el tiempo de la mujer en la dramaturgia femenina finisecular», en *Dramaturgias femeninas en la segunda mitad del siglo XX, espacio y tiempo: Actas del XIV Seminario Internacional del Centro de Investigación de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías*, Madrid, Visor Libros, pp. 95-108.

\_\_\_\_\_ (2006): «El teatro desde apenas ayer hasta nuestros días», en *Monteagudo: Revista de Literatura Española, Hispanoamericana y Teoría de La Literatura*, 3ª Época (11), pp.13–40.

\_\_\_\_\_ (2016b): «Conflictos de género: hombres y mujeres del teatro español último», en *Kypton*, n. 7, pp.49-56.

Sesema Landrin, Nicolás (2006): «Franquismo, ¿Estado de Derecho? Notas sobre la renovación del lenguaje político de la dictadura durante los años sesenta», en *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, n. 5, pp. 45-58.

Siles, Jaime (2006): *Bambalina y tramoya*, Murcia, Universidad de Murcia.

Silveira, Karla Patricia da (2003): *El uso del monólogo en el teatro femenino contemporáneo de España*, Universidad de Texas.

Solana, Almudena (1994) [en línea]: «Entrevista: “No me gusta la novela rosa”, Ana Diosdado escritora», en *El País*, 31 de mayo. Disponible en:

- [http://elpais.com/diario/1994/05/31/madrid/770383468\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1994/05/31/madrid/770383468_850215.html) (Consulta: 08/02/2015).
- Souriau, Etienne (1950): *Les deux cent milles situations dramatiques*, París, Flammarion.
- Sousa, David A. (2014): *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación*, Madrid, Narcea.
- Spang, Kurt (1998): *El drama histórico: Teoría y comentarios*, Pamplona, Ediciones Universidad de Navarra.
- \_\_\_\_\_ (1991): *Teoría del drama. Lectura y análisis de la obra teatral*, Pamplona, Eunsa.
- Suárez Fernández, Luis (2007): *Franco: crónica de un tiempo. Los caminos de la instauración: desde 1967 hasta 1975*, vol. 6, Madrid, Actas.
- Szondi, Peter (1978): *Teoría del drama moderno. Tentativa sobre lo trágico*, Barcelona, Destino, 1994.
- Tchir, Connie (2003): *Limited engagement: Three peninsular dramaturgas of the 1980s* [Tesis doctoral], Universidad de Toronto.
- Tesnière, Lucien (1959): *Eléments de syntaxe structurale*, París, Klincksieck.
- Todorov, Tzvetan (2004): *Poética estructuralista*, Barcelona, Losada.
- Tordera Sáez, Antonio (1980): «Teoría y técnica del análisis teatral», en *Elementos para una semiótica del texto artístico (Poesía, narrativa, teatro y cine)*, Madrid, Cátedra, pp. 157-200.
- \_\_\_\_\_ (1981): «Actor, espacio, espectador, teatro», en *Cuadernos de Filología I*. Universidad de Valencia, pp. 143-156.
- Toro, Alfonso de – Floeck, Wilfried (1995): *Teatro español contemporáneo: Autores y tendencias*, Kassel, Reichenberger.
- Torres, Jaime José de la (1972): «El Grupo Spiral representó “Olvida los tambores” en el Círculo Medina», en *Mediterráneo: Prensa y Radio del Movimiento*, Año XXXV (10443), 11 de junio, p.5.
- Torres, Rosana (1988) [en línea]: «Ana Diosdado estrena en Vigo una obra sobre adolescentes», en *El País*, 10 de enero. Disponible en:

- [http://elpais.com/diario/1988/01/10/cultura/568767607\\_850215.html](http://elpais.com/diario/1988/01/10/cultura/568767607_850215.html) (Consulta: 08/02/1988).
- \_\_\_\_\_ (2010) [en línea]: «Seres humanos en su estado más vibrante», en *El País*, 2 de diciembre. Disponible en: [http://cultura.elpais.com/cultura/2010/12/02/actualidad/1291244408\\_850215.html](http://cultura.elpais.com/cultura/2010/12/02/actualidad/1291244408_850215.html) (Consulta: 10/11/2014).
- Torres Monreal, Francisco (1998): «Los límites del teatro: códigos y signos teatrales», en *Anales de Filología Francesa*, n. 9, pp. 333-342.
- Tourón, Javier (2014): «El blended learning: ¿sabes de qué va», en *Javier Tourón*, Universidad Internacional de La Rioja, < <https://www.javiertouron.es/como-es-el-estudiante-del-siglo-xxi/>> (Consulta: 13/07/2019)
- \_\_\_\_\_ (2015): «¿Cómo es el estudiante del siglo XXI?», en *Javier Tourón*, Universidad Internacional de La Rioja, < <https://www.javiertouron.es/como-es-el-estudiante-del-siglo-xxi/>> (Consulta: 13/07/2019)
- \_\_\_\_\_– Santiago, Raúl – Díez, Alicia (2014): *The Flipped Classroom. Cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje* (libro digital), Digital Text.
- \_\_\_\_\_– Santiago, Raúl – Díez, Alicia (2017): *Flipped Classroom: 33 experiencias que ponen patas arriba el aprendizaje* (libro digital), UOC.
- Tuñón de Lara, Manuel *et al.* (1991): *Historia de España*, vol. 10, Barcelona, Labor.
- \_\_\_\_\_ (dir.) (1992): *Historia de España X\*\*. Transición y democracia (1973-1985)*, Barcelona, Labor.
- Tusell Gómez, Javier (1997): *La transición española. La recuperación de las libertades*, Madrid, Temas de Hoy.
- \_\_\_\_\_ (2007): *Historia de España en el siglo XX. La dictadura de Franco*, vol. 3, Madrid, Taurus.
- Tzvetana, Panayotova (2006): *La memoria histórica en el teatro de la transición* [Tesis de maestría], Saarland University.
- Ubersfeld, Anne (1989): *Semiótica teatral*, Madrid, Cátedra, Universidad de Murcia.

- Úcar Ventura, Pilar (2007): «La intención comunicativa y el contexto verbal en la lengua coloquial del teatro contemporáneo: el insulto y el taco en José Luis Alonso de Santos y Ana Diosdado», en *Revista de Humanidades*, Tecnológico de Monterrey, n. 22, p. 151-168.
- Urraro, Laurie Lynne (2011): *Eroticizing the margins: Sex and sexuality in contemporary female-authored Spanish drama* [Tesis doctoral inédita], The Ohio State University.
- Urrutia, Jorge (1985): «Actante y personaje (Los actantes)», en *El personaje dramático*, Madrid, Taurus.
- Valencia, Antonio (1976): «“Y de Cachemira, chales”, en el Valle-Inclán (9-IX-76)», en *Hoja oficial del lunes*, Época 3ª (1952), 13 de septiembre, p.39.
- Valle-Inclán, Ramón María del (1965): *Sonata de primavera / Sonata de estío*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Vallejo, Eduardo (s.f.) (en línea): «Entrevista: Ana Diosdado “Lo primero que dije fue ‘¡Timbre!’ en el camerino de Margarita Xirgu”», en *AISGE*, <[http://www.aisge.es/ficha.php?menu\\_id=2&jera\\_id=309&cont\\_id=1593](http://www.aisge.es/ficha.php?menu_id=2&jera_id=309&cont_id=1593)> (Consulta: 24/01/2015).
- Vasconcellos, E. (2013) [en línea]: «Ana Diosdado, Premio Max de Honor 2013», *elmundo.es*, 4 de abril. Disponible en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2013/04/04/cultura/1365061910.html> (Consulta: 16/11/2014).
- Vázquez-Cano, Esteban – Sevillano García, María Luisa (2015): *Dispositivos digitales móviles en educación. El aprendizaje ubicuo*, Madrid, Narcea.
- Vela, Rubén (1965): *Ocho poetas españoles (Generación del realismo social)*, Buenos Aires, Dead Weight.
- Vellón, Manuel (1972): «Con “el Okapi” se despidió la Compañía de Comedias de Amelia de la Torre y Enrique Diosdado», en *Mediterráneo: Prensa y Radio del Movimiento*, Año XXXV (10355), 29 de febrero, p. 4.

- Vida Cultural (1969): *ABC (Madrid)*, 30 de septiembre, p. 53.
- Vidal Egea, Ana (2009): *El teatro de Angélica Liddell (1988 - 2009)* [Tesis doctoral], UNED, pp. 56-82.
- Vilches de Frutos, María Francisca (1989): «La temporada teatral española 1987 – 1988», en *Anales de La Literatura Española Contemporánea*, n. 14(1/3), 161–198.
- Vilches de Frutos, María Francisca (1992): «Panorámica del teatro español en la década de los ochenta: Algunas reflexiones», en *Anales de la literatura española contemporánea (0272-1636)*, n. 17(1), p. 207.
- \_\_\_\_\_ (1995): «El teatro nacional de cámara y ensayo. Auge de los grupos de teatro independiente (1960- 1975)», en *Historia de los teatros nacionales 1960-1985*, Madrid, INAEM, vol. II, pp. 127-149.
- \_\_\_\_\_ (1998): «La temporada teatral española 1995 – 1996», en *Anales de La Literatura Española Contemporánea*, n. 23(3), 849–896.
- \_\_\_\_\_ (1999): «La generación simbolista en el teatro español contemporáneo», en *Entre actos: Diálogos sobre teatro español entre siglos*, Pennsylvania, Estreno.
- \_\_\_\_\_ (1999b): «Teatro histórico: la elección del género como clave de la escena española contemporánea», en *Teatro histórico (1975-1998): textos y representaciones: actas del VIII Seminario Internacional del Instituto de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías de la UNED, Cuenca, UIMP, 25-28 de junio, 1998*, Madrid, Visor, pp. 73-92.
- \_\_\_\_\_ (2000): «La temporada teatral española 1997 – 1998», en *Anales de La Literatura Española Contemporánea*, n. 25(3), 961–1023.
- \_\_\_\_\_ – Nieva de la Paz, Pilar (2012): *Imágenes femeninas en la literatura española y las artes escénicas (siglos XX-XXI)*, Philadelphia, Society of Spanish and Spanish-American Studies.

- Villanueva, Santos Sanz (2013): «Cincuentenario de una crisis: 1962-63. Carcoma en el realismo social español», en *Anales de la Literatura Española Contemporánea*, vol. 38 (1/2), pp. 403-439.
- Viriato (1973): «Olvida los tambores», en *Hoja oficial del lunes*, Época 3ª (1811), 31 de diciembre, p. 37.
- \_\_\_\_\_ (1974): «Juan y Manuela, serie de Ana Diosdado», en *Hoja del lunes*, 4 de marzo, (1820), p.35.
- \_\_\_\_\_ (1974b): «Debut de Ana Diosdado», en *Hoja oficial del lunes*, Época 3ª (1827), 22 de abril, p. 34.
- \_\_\_\_\_ (1974c): «Juan y Manuela», en *Hoja del lunes*, (1831), 20 de mayo, p. 35.
- \_\_\_\_\_ (1974d): «“La noche”, de Ana Diosdado», en *Hoja del lunes*, (1834), 10 de junio de, p. 30.
- \_\_\_\_\_ (1975): «“El okapi”, en Teatro», en *Hoja del lunes*, 26 de mayo, Época 3ª (1884), p. 35.
- Vyas (2020): *El Mahâbhârata*, Madrid, Verbum.
- VV.AA. (1977): *Teatro español actual*, Madrid, Fundación Juan March, Cátedra.
- \_\_\_\_\_ (1993): *Jardiel Poncela. Teatro, vanguardia y humor*, Barcelona, Anthropos.
- Wellwartg, George (1978): *Teatro español underground*, Madrid, Villalar.
- Witte, Ann Bárbara (1991): *Politics, feminism, and democratic transition: A study of selected women playwrights in Spain and Argentina (1963-1989)* [Tesis doctoral], Universidad de Texas.
- Yebra, Elvira (1991): «Refugio de inspiración», en *ABC Madrid*, 4 de agosto, p. 109.
- Zaza, Wendy-Llynn – Pascual, Itziar (2007): *Mujer, historia y sociedad: La dramaturgia española contemporánea de autoría femenina*, Kassel, Reichenberger.



Zachman, Jennifer Ann (2002): *Playing gender on the contemporary Spanish stage: Feminism in the works of Paloma Pedrero, Concha Romero, Charo Solanas and Yolanda Pallin* [Tesis doctoral], The Pennsylvania State University.

Zatlin, Phyllis (1989): «Diosdado Play in New York City “Usted también podrá disfrutar de ella”, by Ana Diosdado», en *Estreno-Cuadernos del Teatro Español Contemporáneo*, n. 15(1), pp.5–6.

\_\_\_\_\_ (1995): «El teatro de Ana Diosdado: ¿Conformista?», en *Teatro español contemporáneo: autores y tendencias*, Kassel, Reichenberger, pp. 125-146.

\_\_\_\_\_ (2006): «Traditional Sex Roles in the Theatre of Ana Diosdado», en *Letras Femeninas*, Vol. 32 (1), pp. 119-127.

**ANA ISABEL ÁLVAREZ DIOSDADO-GISBERT (ANA DIOSDADO) (1938-2015)**

<b>TEATRO</b>				
<b>Obra</b>	<b>Subgénero</b>	<b>Estreno</b>	<b>Dirección</b>	<b>Observaciones</b>
<i>Olvida los tambores</i>	Comedia en dos actos.	El 28 de junio de 1970 en Zamora, y en Madrid, en el Teatro Valle-Inclán, el 4 de septiembre del mismo año.	Ramón Ballesteros	Recuperada por Víctor Conde. Estrenada el 3 de diciembre de 2008 en el Teatro Principal de Valencia.
<i>Cuando los hombres callan</i>		1970		Posible título para <i>Olvida los tambores</i> . Se deduce de <i>La Hoja Oficial del lunes</i> del 15 de junio de 1970. En él se menciona un nuevo estreno de Ana Diosdado tras la gira veraniega de la compañía que la interpretaría en el Valle-Inclán.
<i>Retablo de Gabriel y María</i>		El 4 de enero de 1971 en el Acto literario de la Epifanía, organizado por el Colegio Oficial de Farmacéuticos.		
<i>El Okapi</i>	Comedia dramática en dos actos.	El 27 de enero de 1972 en el Teatro Álvarez Quintero de Sevilla.	Enrique Diosdado	
<i>El guardián</i>		Sin estrenar.		Escritura anterior 1973.
<i>Usted también podrá disfrutar de ella</i>		El 22 de septiembre de 1973 en el Teatro Beatriz de Madrid.	Antonio Páramo	
<i>Si hubiese buen señor (Los comuneros)</i>	Drama onírico-histórico en dos actos.	El 12 de marzo de 1974 en el Teatro Nacional María Guerrero de Madrid.	José María Morera	
<i>Y de Cachemira, chales</i>		El 9 de septiembre de 1976 en el Teatro Valle-Inclán de Madrid.	Ana Diosdado	

Anexo 1. Ficha de la producción de la autora

<i>La hora del lobo</i>				Según la prensa, su estreno se esperaba para enero de 1981. Iba a ser protagonizada por Amparo Rivelles. No sabemos si finalmente se llegó a representar.
<i>Cuplé</i>	Disparate simbólico-festivo dividido en dos actos.	El 24 de octubre de 1986 en el Teatro Reina Victoria de Madrid.	José María Morera	Según la prensa, la escritura de esta obra remite a 1983, y podría haberse titulado <i>Y mi cara serrana lo va diciendo por donde voy</i> . Iba a ser protagonizada por María Asquerino, pero por cuestiones económicas ni la interpretó ella, ni se representó hasta 1986.
<i>Los ochenta son nuestros</i>		El 13 de enero de 1988 en el Teatro Infanta Isabel de Madrid.	Jesús Puente	Escrita en 1980, bajo el título <i>Al amanecer</i> .  Recuperada por Antonio del Real. Estrenada el 29 de octubre de 2010 en el Teatro Principal de Alicante.
<i>Camino de plata</i>		El 27 de septiembre de 1988 en el Teatro Muñoz Seca de Madrid.	Carlos Larrañaga	
<i>En la corteza de un árbol</i>		1991		Proyecto de difusión de la campaña de prevención y lucha contra los incendios forestales del año 1991.
<i>Trescientos veintiuno, trescientos veintidós.</i>		El 25 de enero de 1991 en el Auditorio Municipal de Albacete y el 1 de febrero del mismo año en el Teatro Príncipe Gran Vía de Madrid.	Carlos Larrañaga	
<i>Cristal de bohemia</i>	Disparate melo-satírico en dos actos.	El 19 de agosto de 1994 en el Teatro Coliseo Albia de Bilbao.	Ana Diosdado	

Anexo 1. Ficha de la producción de la autora

<i>Decíamos ayer</i>		El 5 de agosto de 1997 en el Teatro Victoria Eugenia de San Sebastián.	Ana Diosdado	
<i>La última aventura</i>		El 11 de febrero de 1999 en el Teatro Romea de Murcia.	Ana Diosdado	
<i>La imagen del espejo</i>		1979, 2001		Versión radiofónica de 1979. En 2001, la obra inaugura el Teatro Ana Diosdado de Humanes, Madrid.
<i>Harira</i>		El 11 de marzo de 2005 en el Teatro Pavón de Madrid.		
<i>El cielo que me tienes prometido</i>		El 11 de abril de 2015 en el Centro de Congresos y Exposiciones “Lienzo Norte”.	Ana Diosdado	Forma parte del XXXVIII Festival de Teatro Clásico de Almagro (2-26 de julio de 2016)
<b>VERSIONES Y ADAPTACIONES TEATRALES</b>				
<b>Obra</b>	<b>Autor</b>	<b>Estreno</b>	<b>Dirección</b>	<b>Observaciones</b>
<i>A mitad de camino</i>	Peter Ustinov	1969. Teatro de La Comedia.	Ramón Ballesteros	
<i>Knack</i>	Ann Jellicoe	1972. Teatro Valle-Inclán de Madrid.	Francisco Abad	
<i>La zapatilla</i>	Alan Ayckbourn	1973. Teatro Moratín de Barcelona.	José María Loperena	
<i>El alcalde de Zalamea</i>	Calderón de la Barca	1977. Antigua Plaza del Generalísimo de Toledo.		Festividades del Corpus Christi. Compañía Enrique Diosdado – Amelia de la Torre.
<i>La gata sobre el tejado de zinc caliente</i>	Tennessee Williams	1979. Teatro Marquina.	José Luis Alonso	
<i>Casa de muñecas</i>	Henrik Ibsen	1983. Teatro de Bellas Artes de Madrid.	José María Morera	
<i>La importancia de llamarse Wilde</i>	Óscar Wilde	1992. Teatro Alcázar de Madrid.		Obra original de Wilde: <i>El abanico de Lady Windermere</i> .
<i>Con las alas cortadas</i>	John Godber	2004.		Obra original de Godber: <i>Abril en París</i> .

Anexo 1. Ficha de la producción de la autora

NARRATIVA Y ENSAYO				
Obra	Año	Editorial	Observaciones	
<i>En cualquier lugar, no importa cuándo</i>	1965	Planeta		
<i>Campanas que aturden</i>	Inédita		Finalista del Premio Planeta de 1969.	
<i>El teatro por dentro: ceremonia, representación, fenómeno colectivo</i>	1981	Salvat	Ensayo	
<i>Los ochenta son nuestros</i>	1986	Plaza & Janés	Reeditada en 2010 por la Editorial Páramo.	
<i>Igual que aquel príncipe</i>	1994	Temas de hoy		
<i>Por el amor de un liberal</i>			En proyecto.	
<i>Antonio del Real: el cine, una pasión</i>	2003	Semana Internacional de Cine Naval y del Mar.	Coautores: Ana Diosdado, Juan Antonio Porto y Antonio del Real.	
<i>Yo, Carlos Larrañaga</i>	2010	Espasa-Calpe		
TELEVISIÓN				
Obra	Episodios	Estreno	Dirección	Observaciones
<i>Juan y Manuela</i>	8	El 16 de abril de 1974		
<i>Los chicos de la prensa</i>		No estrenada.		Presentada como proyecto en los años 70 a TVE, junto con Anillos de oro. Ambas propuestas fueron rechazadas. Anillos de oro no sería aceptada hasta el 82.
<i>Anillos de oro</i>	13	El 7 de octubre de 1983	Pedro Masó	
<i>Segunda enseñanza</i>	13	El 23 de enero de 1986	Pedro Masó	
<i>Yo, la juez</i>				No se rodó.
ADAPTACIONES CINEMATOGRAFICAS Y TELEVISIVAS				
Obra	Género	Año	Dirección / Producción	Duración
<i>Olvida los tambores</i>	Comedia	1975	Rafael Gil / TVE	90 min.
<i>El Okapi</i>	Drama	1975	Mercé Vilaret / TVE	140 min.
<i>Los comuneros</i>	Drama histórico	1978	José Antonio Páramo / TVE	140 min.
<i>Los ochenta son nuestros</i>	Drama	1989	Manuel Aguado y Jesús Puente / TVE	120 min.

Anexo 1. Ficha de la producción de la autora

<i>Cristal de bohemia</i>		1995	Ana Diosdado / TVE	
<i>Las llaves de la independencia</i> (Adaptación de la novela <i>Igual que aquel príncipe</i> )	Drama	2005	Carlos Gil	103 min.
<b>RADIO (Series)</b>				
<b>Obra</b>	<b>Año</b>	<b>Difusión</b>		<b>Observaciones</b>
<i>La imagen del espejo</i>	1979			
<i>Juro por todos los dioses</i>	1980	RNE		Protagonista: Carlos Larrañaga
<i>Siempre Nochebuena</i>	1981	RNE		
<i>Ruego me digáis, amigo</i>				
<i>¿Qué fue de aquellos doce?</i>				
<i>Hierro y oro</i>				
<i>Siglo XIX español</i>				

3.º ESO

Bloques competenciales

<p><b>Competencia específica</b></p> <p><b>1. Describir y apreciar la diversidad lingüística del mundo a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural de España, analizando el origen y desarrollo sociohistórico de sus lenguas y las características de las principales variedades dialectales del español, para favorecer la reflexión interlingüística, para combatir los estereotipos y prejuicios lingüísticos y para valorar dicha diversidad como fuente de riqueza cultural.</b></p>	<p><b>Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida</b></p> <p>CCL1, CCL3, CCL5, CP2, CP3, CD1, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC3</p>
<p><b>Criterios de evaluación</b></p>	
<p>1.1 Reconocer y respetar la diversidad lingüística de España, con especial atención a la variedad dialectal canaria, identificando de manera pautada las características que corresponden a una variedad de registro, variedad social o variedad geográfica en manifestaciones orales, escritas, signadas y multimodales, para ampliar su repertorio lingüístico individual y adoptar una actitud de legitimación hacia el español de Canarias como variedad de prestigio de la lengua española y fuente de riqueza lingüística y cultural.</p>	<p>CCL1, CCL3, CP2, CP3, CD1, CCEC1</p>
<p>1.2 Identificar y analizar prejuicios, estereotipos y usos discriminatorios de la lengua, así como abusos de poder a través de la misma, a partir de la interacción con los demás en diferentes contextos socioinstitucionales y de la aproximación a los derechos lingüísticos individuales y colectivos para desarrollar un juicio propio y respetuoso, reconociendo ideas preconcebidas en torno a la distribución geográfica del idioma, integrando la variedad lingüística en su desarrollo personal, con el propósito de favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje, en el que el diálogo sea una herramienta para la construcción de una sociedad democrática e igualitaria.</p>	<p>CCL5, CP2, CP3, CD1, CC1, CC2, CC3, CCEC1, CCEC3</p>

### Explicación del bloque competencial

Este bloque competencial nos va a permitir constatar que el alumnado, a partir del acercamiento riguroso a la realidad sociolingüística, es capaz de aprovechar esta diversidad en el centro y el análisis de su propia biografía lingüística como elemento de desarrollo de la reflexión, analizando la evolución sociohistórica de las diferentes lenguas, así como los hechos culturales, históricos y normativos que han configurado la diversidad lingüística, dialectal y cultural presente en la sociedad española, europea y del mundo hispanohablante, integrándola en su desarrollo personal como factor de diálogo y cohesión social. Para ello se partirá de la consideración del español como lengua universal y policéntrica, en la que ninguna variedad geográfica ha de considerarse más correcta que otra. En este sentido, se estudiará la variedad dialectal canaria, en sus rasgos fónicos, gramaticales y léxicos, comparándola de manera razonada con las características propias de otros dialectos del español, con el objetivo de fomentar que el alumnado se sienta legitimado lingüística y culturalmente al utilizar con seguridad su variedad dialectal en los diferentes actos de comunicación. Se valorará asimismo que entienda la amplitud de la diversidad de la lengua en uso, reconociendo y explicando los rasgos dialectales de aquellos que responden a variedades sociolectales o a registros lingüísticos, y explorando y valorando prejuicios y estereotipos a partir del estudio de los fenómenos del contacto entre lenguas (bilingüismo, préstamos, interferencias, diglosia lingüística y dialectal), particularmente la diglosia dialectal que afecta a los y las hablantes de Canarias. Por último, se verificará que conoce los derechos lingüísticos y su expresión en leyes y declaraciones institucionales, con atención a la Constitución Española y al Estatuto de Autonomía de Canarias, y que el conocimiento alcanzado evidencia respeto y sensibilidad hacia el patrimonio cultural y hacia la riqueza que implica la diversidad lingüística en la construcción de su identidad.

<p><b>Competencia específica</b></p> <p><b>2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales recogiendo el sentido general y la información más relevante, identificando el punto de vista y la intención del emisor y valorando su fiabilidad, su forma y su contenido, para construir conocimiento, formarse opinión y ensanchar las posibilidades de disfrute y ocio.</b></p>	<p><b>Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida</b></p> <p>CCL2, CCL5, CP2, STEM1, CD1, CD2, CD3, CPSAA4, CE3</p>
<p><b>Criterios de evaluación</b></p>	
<p>2.1 Comprender, interpretar y explicar el sentido global del texto y la relación entre sus partes;</p>	<p>CCL2, CCL5, CP2, STEM1, CD1, CD2,</p>



<p>seleccionar, retener y analizar la información más relevante y la intención del emisor de textos orales o multimodales, aplicando métodos inductivos, deductivos y metacognitivos e integrándolos en un proceso de aprendizaje continuo para desarrollar su conciencia crítica.</p>	<p>CD3, CPSAA4, CC3</p>
<p>2.2 Analizar y valorar la forma y el contenido de textos orales, signados y multimodales de cierta complejidad, identificando mecanismos de referencia interna, así como los procedimientos comunicativos empleados, para construir una opinión crítica sobre la forma y el significado del mensaje.</p>	<p>CCL2, CCL5, CP2, CD2, CD3, CPSAA4, CC3</p>
<p><b>Explicación del bloque competencial</b></p> <p>A través de este bloque competencial se persigue constatar que el alumnado, individualmente o en grupo, comprende e interpreta textos orales, signados (a través del reconocimiento guiado de expresiones y vocabulario de uso cotidiano en alfabeto dactilológico) o multimodales de cierta complejidad de los ámbitos personal (conversaciones, avisos, videoconferencias, anuncios, canciones...), social (reseñas radiofónicas, entrevistas, noticias, tutoriales, debates, tertulias, cuñas publicitarias...) y educativo (presentaciones, charlas TED, coloquios, debates...), aplicando estrategias que le permitan identificar y valorar los componentes del hecho comunicativo (grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre los interlocutores; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones). Se verificará asimismo que distingue la información de la opinión o la persuasión, los procedimientos retóricos, los elementos no verbales de la comunicación (gestos, postura, proxemia y vocalización) y analiza el significado de la imagen y elementos paratextuales de los textos icónico-verbales y multimodales, ensanchando las posibilidades de la comunicación asíncrona, buscando y seleccionando la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia, requiriendo del alumnado una correcta alfabetización informacional y mediática para hacer frente a los riesgos de desinformación y manipulación; analizándola, reorganizándola y sintetizándola en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente. También se comprobará que es capaz de interpretar y explicar la forma y el contenido del texto atendiendo al sentido global y la relación entre sus partes y seleccionar, retener y analizar la información más relevante y los mecanismos de referencia interna (conectores y mecanismos gramaticales, como las sustituciones pronominales y léxicas de referencia interna), estableciendo las conexiones entre el texto y su contexto que permitan conferirle su sentido, analizando de manera autónoma fuentes de procedencia verbal y no verbal (entornos virtuales de aprendizaje, bibliotecas escolares y públicas como espacios creativos de aprendizaje...); y aplicando métodos inductivos, deductivos y metalingüísticos guiados (formulación de hipótesis, búsqueda de contraejemplos, establecimiento de generalizaciones, comparación con otras lenguas o redacción de conclusiones propias) con el propósito de participar en diferentes contextos de manera activa e informada y construir conocimiento.</p>	

<p><b>Competencia específica</b></p> <p><b>3. Producir textos orales y multimodales con coherencia, cohesión, fluidez y el registro adecuado, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos, y participar en interacciones orales con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para construir conocimiento y establecer vínculos personales como para intervenir de manera activa e informada en diferentes contextos sociales.</b></p>	<p><b>Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida</b></p> <p>CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE1</p>
<p><b>Criterios de evaluación</b></p>	
<p>3.1 Producir textos orales y multimodales de cierta extensión y complejidad, ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con especial atención a los expositivos y argumentativos, respetando las características del español de Canarias, utilizando de manera eficaz recursos verbales y no verbales, planificando las diferentes fases de creación del texto y aplicando técnicas de autoevaluación para comunicarse de manera fluida e informada en diferentes contextos sociales.</p>	<p>CCL1, CCL3, STEM1, CD1, CD2, CD3, CPSAA4, CE1</p>
<p>3.2 Participar de manera activa y adecuada en interacciones comunicativas orales formales e informales, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística para reconocer la comunicación oral como medio para transmitir conocimientos e ideas, y para ejercer una ciudadanía activa.</p>	<p>CCL1, CCL5, CP2, CD2, CD3, CC2</p>
<p><b>Explicación del bloque competencial</b></p> <p>A través de este bloque competencial comprobaremos que el alumnado, de manera individual o en grupo, es capaz de conversar en diálogos pedagógicamente orientados, estructurar el discurso y adecuar el registro y el comportamiento no verbal en producciones orales y multimodales de cierta extensión y complejidad de carácter formal e informal, monologadas o dialogadas, con coherencia, cohesión, fluidez y adecuación a los diferentes contextos sociales, respetando las características de la variedad dialectal del hablante, sobre temas de interés personal (la</p>	

conversación, la discrepancia o la orden), social (reseñas radiofónicas, entrevistas, pódcast, noticias, debates, tertulias, cuñas publicitarias...) y educativo (la exposición oral y el debate), atendiendo al grado de formalidad de la situación y al carácter público o privado; la distancia social entre los interlocutores; los propósitos comunicativos y la interpretación de intenciones; al canal y a los elementos no verbales de la comunicación (postura corporal, gesticulación...); a los aspectos prosódicos (entonación, pausas, tono, timbre, volumen.); a la adecuación a la audiencia, al tiempo de exposición y a los rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal. De igual forma incorpora palabras propias del registro formal de la lengua y desarrolla procesos metacognitivos de retroalimentación y de gestión de la información, analizando necesidades y oportunidades y afrontando retos. Asimismo, participa de manera activa e informada en interacciones comunicativas orales formales e informales (incluyendo las que se producen en entornos virtuales de aprendizaje), evitando un uso discriminatorio del lenguaje y aplicando aspectos como la cooperación conversacional y la cortesía lingüística (turno de palabra, respeto al espacio, gesticulación adecuada, escucha activa, uso de fórmulas de saludo y despedida...) y la asertividad y la resolución dialogada de los conflictos para intercambiar información, regular la conducta y establecer vínculos personales.

<p><b>Competencia específica</b></p> <p><b>4. Comprender, interpretar y valorar textos escritos, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma y evaluando su calidad y fiabilidad, para dar respuesta a necesidades e intereses comunicativos diversos y para construir conocimiento.</b></p>	<p><b>Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida</b></p> <p>CCL2, CCL3, CCL5, STEM1, CD1, CPSAA4, CC3</p>
<p><b>Criterios de evaluación</b></p>	
<p>4.1 Comprender, interpretar y explicar el sentido global, la estructura, el tipo de destinatario, el formato utilizado y la información más relevante de textos escritos o multimodales de cierta complejidad, identificando e interpretando la intención comunicativa, realizando las inferencias necesarias y planteando hipótesis para entender diferentes propósitos de lectura que le permitan asumir de forma activa la responsabilidad de su aprendizaje continuo.</p>	<p>STEM1, CPSAA4</p>

4.2 Analizar y valorar la forma y el contenido de textos escritos y multimodales de cierta complejidad, determinando si su contenido cumple con las expectativas de certeza y veracidad y comprobando la eficacia de los procedimientos lingüísticos utilizados para poner sus prácticas comunicativas al servicio del compromiso activo y la participación plena en la vida social y cívica.

CCL2, CCL3, CCL5, CD1, CC3

### **Explicación del bloque competencial**

A través de este bloque competencial se persigue constatar que el alumnado comprende, interpreta y valora, de manera individual o colectiva, con actitud crítica, textos escritos y multimodales de los ámbitos personal (mensajería electrónica, notas, diario, la carta...), social (artículos de opinión, noticias, textos publicitarios, redes sociales...), y educativo (manuales escolares, mapas conceptuales, informes...) atendiendo a la gradación y la complejidad de los textos (extensión, estructura, lenguaje, tema...) y a diferentes géneros textuales. Se comprobará que hace uso de estrategias y técnicas de lectura comprensiva, que van más allá de la decodificación del texto, aplicando métodos inductivos, deductivos y metacognitivos (formulación de hipótesis, búsqueda de contraejemplos, establecimiento de generalizaciones, o redacción de conclusiones propias), que deben desplegarse antes, durante y después del acto lector para permitirle interpretar y explicar el sentido global del texto, la estructura, la intención del emisor y la relación entre sus partes. Se verificará asimismo que distingue la información de la opinión o la persuasión y analiza el significado de la imagen y elementos paratextuales de los textos icónico-verbales y multimodales, en consonancia con la sociedad de la información y del conocimiento del siglo XXI, buscando y seleccionando la información procedente de diferentes fuentes con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia, reconociendo los riesgos de desinformación y manipulación, y analizándola, reorganizándola y sintetizándola en oraciones que se relacionen lógicamente y semánticamente. Igualmente se comprobará que es capaz de valorar la forma y el contenido, atendiendo al sentido global, la relación entre sus partes y la información más relevante, los mecanismos de referencia interna (conectores y mecanismos gramaticales como las sustituciones pronominales y léxicas de referencia interna) y los procedimientos lingüísticos para la expresión de la subjetividad, así como haciendo conexiones entre el texto y su contexto, analizando fuentes de procedencia verbal y no verbal con el propósito de participar en diferentes situaciones comunicativas de manera activa e informada, como personas lectoras competentes, poniendo sus prácticas discursivas al servicio de la convivencia democrática y para construir conocimiento.

<p><b>Competencia específica</b></p> <p><b>5. Producir textos escritos y multimodales coherentes, cohesionados, adecuados y correctos atendiendo a las convenciones propias del género discursivo elegido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.</b></p>	<p><b>Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida</b></p> <p>CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC2</p>
<p><b>Criterios de evaluación</b></p>	
<p>5.1 Producir textos escritos y multimodales de cierta extensión y complejidad, ajustándose a las convenciones propias de los diversos géneros discursivos, con especial atención a los expositivos y argumentativos, analizando la situación comunicativa, el destinatario, su propósito y el canal y aplicando en sus producciones procedimientos discursivos, lingüísticos y de estilo, con la debida atención al español de Canarias, para dar una respuesta eficaz a demandas comunicativas concretas y para enriquecer los textos con la debida precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.</p>	<p>CCL1, CCL3, CCL5, STEM1, CD2, CD3, CPSAA4, CPSAA5, CC2</p>
<p><b>Explicación del bloque competencial</b></p> <p>A través de este bloque competencial se persigue constatar que el alumnado, de manera individual o en grupo, es capaz de producir textos escritos (con especial atención a los textos expositivos y argumentativos) y multimodales con coherencia, cohesión, fluidez y adecuación y con distintas intenciones comunicativas, desarrollando procesos metacognitivos de retroalimentación: la planificación –determinación del propósito comunicativo y del destinatario, análisis de la situación comunicativa, lectura y análisis de modelos y redacción de borradores de escritura–, la textualización, la revisión –que puede ser autónoma pero también compartida con otros estudiantes o guiada por el profesorado– y la edición del texto final mediante herramientas o plataformas virtuales, de manera respetuosa con la propiedad intelectual y con actitud crítica. Asimismo, se comprobará que aplica procedimientos lingüísticos y de estilo, y que atiende a las convenciones propias del ámbito discursivo personal (mensajería electrónica, notas, diario...), social (redes sociales, y medios de comunicación, textos publicitarios...) y educativo (toma de apuntes, manuales escolares, esquemas, resúmenes...), prestando especial atención a la corrección lingüística, la incorporación de un léxico adecuado, la revisión ortográfica y gramatical (uso de diccionarios, manuales de consulta y de correctores ortográficos en soporte analógico o digital), así como el análisis valorativo y aplicación de los recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación comunicativa. Igualmente se constatará que usa mecanismos de cohesión, conectores textuales y mecanismos de referencia interna gramaticales y léxicos; análisis y uso coherente de</p>	

las formas verbales y reconocimiento de la correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones y en el discurso relatado. Todo ello movilizando y aplicando los aprendizajes adquiridos para considerar la comunicación escrita como un medio para favorecer, de manera reflexiva, a través del lenguaje, una convivencia positiva que respete la diversidad, el compromiso con la igualdad de género, la cohesión social, el desarrollo sostenible y el logro de una ciudadanía mundial en sociedades cambiantes y diversas, así como para dar respuesta eficaz a demandas comunicativas concretas.

<p><b>Competencia específica</b></p> <p><b>6. Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico y personal a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.</b></p>	<p><b>Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida</b></p> <p>CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE3</p>
<p><b>Criterios de evaluación</b></p>	
<p>6.1 Elaborar trabajos o proyectos de investigación de cierta complejidad sobre diversos temas de interés académico, personal o social que impliquen localizar, seleccionar y contrastar de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, calibrando su fiabilidad, calidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura; organizarla e integrarla en esquemas propios, y reelaborarla y comunicarla de manera creativa y personal, asumiendo hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales, respetando los principios de propiedad intelectual y ejerciendo una ciudadanía digital activa y reflexiva que propicie un proceso de aprendizaje continuo y para toda la vida.</p>	<p>CCL3, CD1, CD2, CD3, CD4, CPSAA4, CPSAA5, CC2, CE3</p>

### **Explicación del bloque competencial**

Con este bloque competencial se comprobará si el alumnado es capaz de elaborar trabajos o proyectos de investigación de cierta complejidad de manera progresivamente autónoma en diferentes soportes, individualmente o de forma cooperativa, ya sea sobre temas del currículo o en torno a aspectos importantes de la actualidad e incorporar a su entorno personal dispositivos y plataformas digitales, herramientas, aplicaciones y servicios en línea. Se verificará que es capaz de aplicar e incorporar estrategias de planificación y de respeto por las convenciones establecidas en la presentación de sus producciones, con las que divulga el conocimiento adquirido (organización en epígrafes, procedimientos de cita, notas, bibliografía y webgrafía...) determinando sus propios objetivos, localizando, seleccionando y contrastando la información procedente de diferentes fuentes con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura, siendo la biblioteca escolar el entorno ideal para la adquisición de estas habilidades, entendida como espacio creativo de aprendizaje y como centro de recursos, formación y coordinación. Se constatará también que integra y reelabora la información, respetando los derechos de autoría digital, adoptando un punto de vista creativo y adecuado al contexto de difusión, asumiendo hábitos de uso de las tecnologías digitales críticos, seguros, sostenibles y saludables, valorando progresivamente la gestión de los procesos de búsqueda, el rigor, la claridad y la coherencia en la expresión, y aplicando autoevaluaciones y técnicas metacognitivas de retroalimentación sobre su propio proceso de aprendizaje, de manera que garantice la gestión responsable de su identidad digital. Asimismo, en sus producciones orales y escritas se valorará que es capaz de reorganizar y sintetizar la información procedente de fuentes diversas en esquemas propios, de manera respetuosa con la propiedad intelectual y utilizando de forma crítica la cultura digital para evitar los riesgos de desinformación y manipulación.

### **Competencia específica**

**7. Seleccionar y leer de manera progresivamente autónoma obras diversas como fuente de placer y conocimiento, configurando un itinerario lector que evolucione en cuanto a diversidad, complejidad y calidad de las obras, y compartir experiencias de lectura para construir la propia identidad lectora y disfrutar de la dimensión social de la lectura.**

### **Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida**

CCL1, CCL4, CD3, CPSAA1, CCEC1, CCEC2, CCEC3

### **Criterios de evaluación**

7.1 Leer de manera autónoma textos seleccionados en función de los propios gustos, intereses y necesidades, de la literatura canaria, española y universal, con la adecuada atención a la literatura juvenil, y participar de manera progresivamente activa en situaciones comunicativas culturales que favorezcan la reflexión gradual y el intercambio abierto y creativo de la experiencia lectora, para integrar en su vida la lectura como fuente de placer, dejar constancia de la creciente construcción de su propia identidad lectora y apreciar el encuentro cultural y artístico.

CCL1, CCL4, CD3, CPSAA1, CCEC1,  
CCEC2, CCEC3

### **Explicación del bloque competencial**

A través de esta competencia se constatará que el alumnado es capaz de seleccionar y leer de manera autónoma obras variadas, propias de la literatura española y universal, así como de la literatura juvenil, con la debida atención a la literatura canaria, de acuerdo a sus gustos, intereses y necesidades, a partir de la utilización autónoma de bibliotecas escolares y públicas y configurando de este modo su propio itinerario lector. Asimismo, se verificará que participa y de manera progresivamente activa en situaciones comunicativas vinculadas con el circuito literario y lector del ámbito personal, educativo y social (debates, mesas redondas, tertulias, clubes de lectura, libro fórum, chats, blogs...) que favorezcan la reflexión y el intercambio abierto y creativo de la experiencia lectora y de las diferentes formas de apropiación y recreación de los textos leídos, haciendo uso de soportes, herramientas o plataformas virtuales diversas (videoreseñas, reseñas en revistas o radios escolares, jornadas de oralidad...) que incluyan el contacto con formas literarias actuales impresas y digitales, así como con prácticas culturales emergentes (videopoemas, audiolibros, plataformas de lectura y para escritura social, murales en forma de poesía, luchalibro...), asumiendo que “leer con otras personas” también es hablar sobre lo que se lee y compartir lo que se escribe. Para ello, se establecerán estrategias que permitan al alumnado explicitar los criterios de selección de las lecturas, utilizando un metalenguaje específico, incorporando en sus comentarios de manera básica los géneros y los subgéneros a los que pertenecen, las formas de acceso a la cultura literaria y la propia experiencia bibliográfica, estableciendo vínculos entre las obras leídas y la actualidad, así como con otros textos y manifestaciones artísticas y culturales, distinguiendo los lenguajes y elementos técnicos que las caracterizan y expresando a lo largo del proceso juicios en los que se valorará el respeto por las opiniones y experiencias ajenas.



Anexo 2. Currículum de 3º de la ESO  
de la materia de Lengua Castellana y Literatura (LOMLOE)

<p><b>Competencia específica</b></p> <p><b>8. Leer, interpretar y valorar obras o fragmentos literarios del patrimonio nacional y universal, utilizando un metalenguaje específico y movilizand o la experiencia biográfica y los conocimientos literarios y culturales para establecer vínculos entre textos diversos y con otras manifestaciones artísticas, para conformar un mapa cultural, ensanchar las posibilidades de disfrute de la literatura y crear textos de intención literaria.</b></p>	<p><b>Descriptor es operativos de las competencias clave. Perfil de salida</b></p> <p>CCL1, CCL4, CD2, CPSAA4, CC1, CCEC1, CCEC2, CCEC3, CCEC4</p>
<p><b>Criterios de evaluación</b></p>	
<p>8.1 Explicar y argumentar con ayuda de pautas la interpretación de obras o fragmentos representativos de la literatura canaria, española y universal, justificando progresivamente con el metalenguaje específico, la vinculación del contenido y la forma con el contexto sociohistórico y literario de cada obra, la intención del autor o autora, el tema y los rasgos propios del género, con la finalidad de constatar la pervivencia de universales temáticos y formales en la literatura, así como atender a la configuración de los géneros y subgéneros literarios.</p>	<p>CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC4</p>
<p>8.2 Argumentar de manera progresivamente autónoma la conexión existente entre los textos literarios, así como con otras manifestaciones artísticas y culturales, para conformar gradualmente un mapa cultural que conjugue las obras literarias con el resto de las manifestaciones artísticas y acrecentar las posibilidades de disfrute de la literatura.</p>	<p>CCL1, CCL4, CC1, CCEC1, CCEC2</p>
<p>8.3 Crear textos con intención literaria y sentido estético, en los que se movilicen los conocimientos literarios adquiridos y la experiencia lectora, con el propósito de que la escritura creativa sea entendida como una forma de comunicación que permite compartir ideas, sentimientos y emociones, así como construir vínculos personales a partir de la expresión artística.</p>	<p>CCL1, CD2, CPSAA4, CCEC2, CCEC3, CCEC4</p>

### **Explicación del bloque competencial**

Se verificará con este bloque competencial que el alumnado es capaz de explicar y argumentar, utilizando el metalenguaje específico, con ayuda de pautas, la interpretación de obras o fragmentos representativos de la literatura española y universal de cualquier época, con la adecuada atención a la literatura canaria, a partir de lectura guiada y compartida en el aula de textos inscritos en itinerarios temáticos o de género planificados, que incluyan la presencia de escritoras y escritores previamente seleccionados, vinculando progresivamente el contenido y la forma con su contexto socio-histórico y artístico, la intención del autor o autora, la recurrencia de temas y los rasgos propios del género, así como constatando la pervivencia de universales temáticos y formales en la literatura, a fin de conformar gradualmente un mapa cultural y desarrollar su conciencia literaria. Asimismo, se comprobará que el alumnado relaciona y compara la conexión existente entre unos textos literarios con otros, ya sean orales, escritos o multimodales, y con otras manifestaciones artísticas (música, pintura, cine, arquitectura, cómic, novela gráfica, media art...), además de con las nuevas formas de ficción, estableciendo vínculos en función de temas, tópicos, estructuras, lenguaje, valores éticos y estéticos, identificando a su vez las influencias, las semejanzas o las diferencias que existen entre ellos y manifestando a lo largo del proceso juicios razonados en los que se valorará el respeto por las opiniones y experiencias ajenas. Para ello, el alumnado participará en situaciones comunicativas de manera activa y adecuada (discusiones o conversaciones literarias) propias del ámbito personal, académico y social que propiciarán la construcción compartida de la interpretación de las obras y la realización de trabajos de cierta complejidad, individuales o cooperativos, de identificación y crítica literaria presentados en diversos formatos y soportes, propiciando una relación afectiva con las obras literarias y priorizando el despertar de una sensibilidad estética que acreciente en el alumnado las posibilidades de disfrute ante la lectura y la escritura creativa. Además, desarrollará estrategias que favorezcan las lecturas expresivas, dramatizaciones y recitaciones de textos (videopoemas, guiones, improvisaciones, representaciones...) atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados. Por último, se pretende verificar que el alumnado es capaz de crear textos personales o colectivos de géneros diversos con propósito literario y artístico y sentido estético, en referencia a modelos dados, en los que aplica las convenciones de los diversos géneros y atiende al tratamiento de los tópicos y los aspectos formales (poemas, caligramas, relatos cortos, diarios digitales, biografías, monólogos humorísticos, novelas gráficas, piezas teatrales...) presentados en formato papel o digital, y con distintos lenguajes artísticos y audiovisuales, (cómic, vídeos, biopic, reels, animación, interpretación teatral, blogs...) en los que se movilizan los conocimientos literarios adquiridos y la experiencia lectora, aplicando autoevaluaciones, coevaluaciones y técnicas metacognitivas de retroalimentación sobre su propio proceso de aprendizaje, con el propósito de que la escritura creativa sea entendida como una forma de comunicación que permita afianzar el gusto por la lectura y la creación literaria.

Anexo 2. Curriculum de 3º de la ESO  
de la materia de Lengua Castellana y Literatura (LOMLOE)

<p><b>Competencia específica</b></p> <p><b>9. Movilizar el conocimiento sobre la estructura de la lengua y sus usos y reflexionar de manera progresivamente autónoma sobre las elecciones lingüísticas y discursivas, con la terminología adecuada, para desarrollar la conciencia lingüística, para aumentar el repertorio comunicativo y para mejorar las destrezas tanto de producción oral y escrita como de comprensión e interpretación crítica.</b></p>	<p><b>Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida</b></p> <p>CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5</p>
<p><b>Criterios de evaluación</b></p>	
<p>9.1 Analizar la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, haciendo uso del conocimiento explícito de la lengua, con el debido razonamiento inductivo a partir de las variedades dialectales y las lenguas del centro, y tomando como referencia las características del español de Canarias, así como del metalenguaje específico para desarrollar la conciencia lingüística.</p>	<p>CCL1, CCL2, CP2, CPSAA5</p>
<p>9.2 Formular generalizaciones sobre aspectos del funcionamiento de la lengua para aumentar su repertorio lingüístico, mejorar las destrezas de recepción crítica y analizar las distintas fases de construcción del conocimiento sobre el sistema de la lengua y su uso en la comunicación.</p>	<p>CCL1, CCL2, CP2, STEM1, STEM2, CPSAA5</p>
<p>9.3 Revisar los textos propios de manera progresivamente autónoma y hacer propuestas de mejora, analizando los cambios a partir de la reflexión metalingüística con el metalenguaje específico, e identificar y subsanar los problemas de comprensión lectora utilizando los conocimientos explícitos de la lengua y su uso para mejorar las destrezas de producción oral y escrita.</p>	<p>CCL1, CCL2, CP2, CPSAA5</p>
<p><b>Explicación del bloque competencial</b></p> <p>A través de este bloque competencial se persigue constatar que el alumnado es capaz de reflexionar, promoviendo la capacidad de observación, razonamiento y análisis, sobre la estructura de la lengua y sus usos, y reflexionar sobre las elecciones lingüísticas y discursivas del emisor y sus</p>	

Anexo 2. Curriculum de 3º de la ESO  
de la materia de Lengua Castellana y Literatura (LOMLOE)

efectos en el receptor. Se debe llegar a la generalización y a la sistematización con distintos niveles de profundización, a través del apoyo del docente o del aprendizaje entre iguales, a partir de la formulación de hipótesis, manipulación de estructuras, comparación y transformación de enunciados, contraejemplos, generalizaciones y contraste entre las distintas variedades del español y otras lenguas de su entorno, prestando especial atención a las particularidades del español de Canarias. Se verificará que para ello el alumnado utiliza el metalenguaje específico y hace uso de diccionarios y otras fuentes de consulta en distintos formatos, con el fin de obtener información gramatical y resolver dudas sobre el uso correcto de la lengua oral y escrita en sus aspectos sintácticos, léxicos y pragmáticos. Por un lado, se comprobará que el alumnado analiza las unidades básicas de la lengua, teniendo en cuenta los diferentes niveles: el sonido y sistema de escritura, la palabra (forma y significado), su organización en el discurso (orden de las palabras, componentes de las oraciones o conexión entre los significados). Por otro, el alumnado abordará el análisis en uso de la distinción entre la forma (categoría gramatical), la función de las palabras y la aplicación de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para el cambio de categoría, los procedimientos de adquisición y formación de palabras, la reflexión sobre los cambios en su significado, las relaciones semánticas entre palabras y sus valores denotativos y connotativos en función del contexto y el propósito comunicativo, para analizar la relación entre los esquemas semántico y sintáctico, a partir de la observación y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas. Finalmente, se comprobará que es capaz de aplicar estos conocimientos en un proceso de auto y coevaluación para hacer propuestas de mejora sobre sus propios textos, basándose en la reflexión metalingüística en torno al proceso de aprendizaje con la finalidad de generar en el alumnado la reflexión, en un sentido funcional, sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación.

<p><b>Competencia específica</b></p> <p><b>10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la resolución dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, utilizando un lenguaje no discriminatorio y desterrando los abusos de poder a través de la palabra para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético y democrático del lenguaje.</b></p>	<p><b>Descriptorios operativos de las competencias clave. Perfil de salida</b></p> <p>CCL1, CCL5, CP3, CD3, CPSAA3, CC1, CC2, CC3</p>
<p><b>Criterios de evaluación</b></p>	
<p>10.1 Utilizar estrategias comunicativas para la resolución dialogada de los conflictos y la búsqueda de consensos, en diferentes contextos del ámbito personal, educativo y social, con actitud dialogante, constructiva, crítica y respetuosa, así como considerada con la diversidad lingüística y cultural,</p>	<p>CCL1, CCL5, CP3, CPSAA3, CC2, CC3</p>

potenciando el uso de la comunicación como medio para prevenir cualquier tipo de violencia.	
10.2 Reconocer y valorar la capacidad del lenguaje como herramienta para la comunicación positiva en contextos diversos, incluidos los virtuales, evitando cualquier uso discriminatorio, con el fin de incorporar las posibilidades que ofrece el lenguaje en el desarrollo individual y social de las personas.	CCL1, CCL5, CD3, CPSAA3, CC1
<p><b>Explicación del bloque competencial</b></p> <p>Con este bloque competencial se comprobará que el alumnado, es capaz de utilizar, en diferentes contextos, incluidos los virtuales, un lenguaje respetuoso y libre de usos discriminatorios, comprendiendo y reflexionando sobre los elementos lingüísticos y extralingüísticos que lo constituyen, favoreciendo de esta manera la comunicación positiva y constructiva en sus relaciones interpersonales. Para ello, se comprobará que comprende, valora y respeta los puntos de vista de las demás personas en los intercambios comunicativos presentes en el ámbito educativo, por ejemplo, en los trabajos grupales en los que el alumnado participa. Por último, el alumnado deberá demostrar en sus interacciones comunicativas una actitud reflexiva y crítica en torno a diferentes temas de actualidad, además de su capacidad para aplicar estrategias comunicativas como la escucha activa, la comunicación asertiva, la cooperación conversacional, la cortesía lingüística y el valor del diálogo para la construcción de una convivencia positiva, la resolución pacífica de los conflictos, la búsqueda de consensos y el desarrollo de relaciones interpersonales basadas en la empatía y el respeto.</p>	

Saberes básicos

## **I. La lengua y sus hablantes**

1. Análisis de la biografía lingüística propia y de la diversidad lingüística del centro.
2. Análisis del desarrollo sociohistórico de las lenguas de España.
3. Explicación de rasgos de las principales variedades dialectales del español a partir de los del español de Canarias.
4. Desarrollo de la reflexión interlingüística.
5. Reconocimiento y explicación de las diferencias entre los rasgos propios de las variedades dialectales (fónicos, gramaticales y léxicos) y los relativos a los sociolectos y los registros.
6. Exploración y valoración de prejuicios y estereotipos lingüísticos. Estudio del fenómeno de contacto entre lenguas: bilingüismo, préstamos, interferencias. Diglosia lingüística y diglosia dialectal.

## **II. Comunicación**

Estrategias de producción, comprensión y análisis crítico de textos orales, escritos y multimodales de diferentes ámbitos, con atención conjunta a los siguientes aspectos:

### **1 Contexto**

- 1.1 Reconocimiento de los componentes del hecho comunicativo: grado de formalidad de la situación y carácter público o privado; distancia social entre las personas interlocutoras; propósitos comunicativos e interpretación de intenciones; canal de comunicación, imagen, elementos paratextuales y no verbales de la comunicación.

### **2 Géneros discursivos**

- 2.1 Análisis y producción de secuencias textuales básicas, con especial atención a las expositivas y argumentativas.
- 2.2 Análisis y aplicación de las propiedades textuales: coherencia, cohesión, fluidez y adecuación.
- 2.3 Análisis y producción de géneros discursivos propios del ámbito personal: la conversación, el mensaje escrito, la carta o el correo electrónico, con especial atención a los actos de habla que amenazan la imagen de la persona interlocutora (la discrepancia y la orden).
- 2.4 Análisis y producción de géneros discursivos propios del ámbito educativo: la exposición oral y escrita y el debate.
- 2.5 Análisis y producción de géneros discursivos propios del ámbito social: redes sociales y medios de comunicación. Reconocimiento de la etiqueta digital, riesgos de desinformación y manipulación y vulneración de la privacidad en la red. Análisis de la imagen de los textos icónico-verbales y multimodales.

### **3 Procesos**

- 3.1 Interacción oral, escrita y multimodal de carácter informal y formal. Uso y valoración de la cooperación conversacional y cortesía lingüística. Aplicación y reconocimiento de la escucha activa, asertividad y resolución dialogada de los conflictos.
- 3.2 Comprensión oral: interpretación y explicación del sentido global del texto, relación entre sus partes y mecanismos de referencia interna; selección, retención y análisis de la información relevante. Reconocimiento de la intención del emisor. Detección, reflexión y rechazo

de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal. Valoración de la forma y el contenido del texto.

- 3.3 Estudio de la lengua de signos a través del reconocimiento del alfabeto dactilológico, expresiones y vocabulario de uso cotidiano.
- 3.4 Producción oral formal: planificación y búsqueda de información, textualización, revisión y reorganización en esquemas propios. Adecuación a la audiencia y al tiempo de exposición. Selección progresivamente autónoma de los elementos no verbales, paratextuales de los textos icónico-verbales y de los rasgos discursivos y lingüísticos de la oralidad formal.
- 3.5 Comprensión lectora: interpretación y explicación del sentido global del texto, la estructura y relación entre sus partes. Análisis de la intención del emisor. Detección, rechazo y reflexión de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico. Valoración de la forma y el contenido del texto.
- 3.6 Producción escrita: planificación, textualización, revisión y edición en diferentes soportes. Usos de la escritura para la organización del pensamiento: toma de notas, esquemas, mapas conceptuales, definiciones, resúmenes, etc.
- 3.7 Alfabetización mediática e informacional: búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión de manera creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización autónoma de dispositivos digitales, herramientas tecnológicas y plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.

#### **4 Reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos**

- 4.1 Conocimiento y uso de las técnicas y estrategias de la expresión de la subjetividad en textos de carácter expositivo. Identificación y aplicación de las variaciones de las formas deícticas (fórmulas de confianza y cortesía) y procedimientos de modalización.
- 4.2 Análisis valorativo y aplicación de los recursos lingüísticos para adecuar el registro a la situación de comunicación.
- 4.3 Observación, reflexión argumentada y aplicación de los procedimientos explicativos básicos: la aposición y las oraciones de relativo.
- 4.4 Análisis y aplicación de los mecanismos de cohesión, de los conectores textuales distributivos, de orden, de contraste, explicación, causa, consecuencia, condición e hipótesis, así como los mecanismos de referencia interna gramaticales y léxicos (nominalizaciones e hiperónimos de significado abstracto).
- 4.5 Análisis y uso coherente de las formas verbales en los textos (expositivos y argumentativos). Reconocimiento de la correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones, y en el discurso relatado.
- 4.6 Análisis de la corrección lingüística y aplicación de la revisión ortográfica y gramatical de los textos. Manejo de diccionarios, manuales de consulta y de correctores ortográficos en soporte analógico o digital para la corrección y la mejora textual y para obtener información gramatical.

- 4.7 Análisis y aplicación de los signos de puntuación como mecanismo organizador del texto escrito. Identificación y análisis de su relación con el significado.

### III. Educación literaria

#### **1 Lectura autónoma. Implicación en la lectura de obras de forma progresivamente autónoma a partir de una preselección de textos variados, y reflexión sobre los textos leídos y sobre la práctica de lectura, atendiendo a los siguientes saberes:**

- 1.1 Integración progresiva de estrategias y criterios para la selección de obras variadas de manera orientada, a partir de la utilización autónoma de la biblioteca escolar y pública disponible.
- 1.2 Consolidación y verbalización de los propios gustos e identidad lectora.
- 1.3 Participación progresivamente activa en actos culturales vinculados con el circuito literario y lector y con la lectura del ámbito personal, educativo y social.
- 1.4 Expresión de la experiencia lectora, utilizando el metalenguaje específico. Apropiación de los textos leídos a través de distintas formas de recreación.
- 1.5 Movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos de manera argumentada entre la obra leída y aspectos de la actualidad, así como con otros textos y manifestaciones artísticas y culturales.
- 1.6 Incorporación de estrategias para la recomendación de las lecturas entre iguales, ya sea de forma oral, escrita o multimodal, y en soportes variados, incorporando en sus comentarios de manera básica los géneros y los subgéneros a los que pertenecen.

#### **2 Lectura guiada. Lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura juvenil contemporánea y del patrimonio literario universal, con la adecuada atención a la literatura canaria, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos, atendiendo a los siguientes saberes:**

- 2.1 Integración progresiva de estrategias para la construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversaciones literarias, con la incorporación del metalenguaje específico.
- 2.2 Relación y análisis entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Observación de los efectos de sus recursos expresivos en la recepción.
- 2.3 Aplicación de estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias.
- 2.4 Relación y comparación de los textos leídos con otros textos, orales, escritos o multimodales, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Identificación de los elementos de continuidad y ruptura.
- 2.5 Aplicación de estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados y



atendiendo a la indagación en los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos, con especial atención a la perspectiva de género.

2.6 Adquisición de estrategias que favorezcan la lectura expresiva, la dramatización y la recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados.

2.7 Creación de textos con intención literaria y sentido estético a partir de la apropiación progresiva de las convenciones del lenguaje literario en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.).

#### **IV. Reflexión sobre la lengua**

- 1 Elaboración de conclusiones propias sobre el funcionamiento del sistema lingüístico con un lenguaje específico a partir de la observación, comparación y clasificación de unidades comunicativas y del contraste entre lenguas atendiendo a los siguientes saberes:
- 2 Análisis de las diferencias relevantes e intersecciones entre lengua oral y lengua escrita atendiendo a aspectos sintácticos, léxicos y pragmáticos.
- 3 Análisis en uso de la lengua como sistema y sus unidades básicas teniendo en cuenta los diferentes niveles: el sonido y sistema de escritura, las palabras (forma y significado), su organización en el discurso (orden de las palabras, componentes de las oraciones o conexión entre los significados).
- 4 Explicación en uso de la distinción entre forma (categoría gramatical) y función de las palabras (funciones sintácticas), y aplicación de los procedimientos léxicos (afijos) y sintácticos para los cambios de categoría.
- 5 Análisis de la relación entre los esquemas semántico y sintáctico de la oración simple. Identificación de enunciados de acuerdo con estos esquemas, formulación de hipótesis, búsqueda de contraejemplos y uso de la terminología sintáctica necesaria.
- 6 Análisis y aplicación de los procedimientos de adquisición y formación de palabras. Reflexión sobre los cambios en su significado, las relaciones semánticas entre palabras y sus valores denotativos y connotativos en función del contexto y el propósito comunicativo.

<p><b>Criterio de evaluación</b></p> <p><b>1. Reconocer y explicar los principales factores políticos, sociales, económicos y culturales que justifican el surgimiento de la Edad Moderna como una nueva etapa histórica, haciendo hincapié en la importancia de la cultura humanística renacentista y en la posición de la ciencia, la filosofía y el arte, así como en los antecedentes del período y en la valoración de su influencia en la cultura, la ciencia y el arte de los siglos posteriores.</b></p> <p>Con este criterio se trata de comprobar que el alumnado maneja distintos criterios para establecer una periodización de la Historia y reconoce, mediante el estudio y tratamiento de diferentes fuentes históricas, la complejidad de los hechos, acontecimientos y procesos que se emplean para justificar el Renacimiento y el humanismo como el inicio de la Historia Moderna. Para ello deberá analizar las transformaciones de todo tipo que se producen en Europa desde finales de la Edad Media reflejadas fundamentalmente en el legado y las obras que son producto del humanismo, la ciencia, la filosofía y el arte de la época.</p>		<p><b>COMPETENCIAS: CMCT, CSC, SIEF, CEC</b></p>	<p><b>BLOQUE DE APRENDIZAJE III: LA HISTORIA</b></p>
<p><b>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</b></p> <p>90, 91, 92.</p>	<p><b>Contenidos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocimiento y explicación de los diversos factores que determinan el paso de la Edad Media a la Edad Moderna.</li> <li>2. Valoración de la importancia del humanismo para explicar los cambios sociales, políticos, económicos y culturales que se producen en este momento histórico y de su alcance posterior.</li> </ol>		

<p><b>Criterio de evaluación</b></p> <p><b>2. Explicar el proceso de formación de los imperios coloniales de la Edad Moderna y valorar los avances científicos y la visión humanista del mundo como factores que impulsaron los grandes descubrimientos geográficos y la conquista y colonización de los nuevos territorios, analizando sus consecuencias mediante la comparación de fuentes históricas y actuales para comprender el protagonismo de los distintos Estados modernos involucrados y su alcance posterior.</b></p> <p>Con este criterio se pretende que el alumnado analice las causas del descubrimiento, la conquista y la colonización de América, valore su trascendencia, y reconozca las huellas de este fenómeno en el mundo actual, haciendo especial hincapié en las consecuencias del humanismo como propulsor de una nueva visión del mundo para Europa, España y los nuevos territorios y contrastando diferentes versiones en fuentes textuales y audiovisuales para formarse una opinión propia y argumentada del proceso.</p>		<b>COMPETENCIAS: CL, CMCT, AA, CSC</b>	<b>BLOQUE DE APRENDIZAJE III: LA HISTORIA</b>
<p><b>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</b></p> <p>92, 94, 95.</p>	<p><b>Contenidos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Explicación de los procesos de formación de los imperios coloniales de la Edad Moderna.</li> <li>2. Valoración del papel jugado por la ciencia y los humanistas en los grandes descubrimientos geográficos.</li> <li>3. Análisis de las consecuencias de los procesos de conquista y colonización para los diferentes territorios involucrados.</li> <li>4. Contrastación de diversas fuentes (primarias y secundarias) para la formación de una opinión propia y argumentada sobre el proceso histórico objeto de estudio.</li> </ol>		

<p><b>Criterio de evaluación</b></p> <p><b>3. Analizar la trayectoria histórica de los principales estados europeos durante la Edad Moderna con la finalidad de distinguir entre sus características y la de los reinos medievales, haciendo especial hincapié en el proceso de formación de la monarquía hispánica desde la Unión dinástica de Castilla y Aragón hasta el final de los Austrias y vincular esto con el sistema de relaciones exteriores característico de los siglos XVI y XVII, así como con la reforma protestante y la contrarreforma católica, mediante la selección y el tratamiento de distintas fuentes.</b></p> <p>Con este criterio se pretende que el alumnado sea capaz de obtener información de distintas fuentes (literarias, documentales, artísticas, etc.) para seleccionar y explicar los rasgos elementales de los sistemas políticos de la Europa moderna (Monarquías autoritarias, parlamentarias, absolutas y repúblicas...), profundizando en el desarrollo de las principales fases de la monarquía hispánica desde los Reyes Católicos, así como en las políticas de alianza y en los conflictos que se desatan entre los distintos Estados (Guerra de los “Treinta Años”, “Guerras de Religión”) con la finalidad de construir una visión históricamente fundamentada del proceso de formación de la Europa actual.</p>		<p><b>COMPETENCIAS: CL, CMCT, AA, CSC</b></p>	<p><b>BLOQUE DE APRENDIZAJE III: LA HISTORIA</b></p>
<p><b>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</b></p> <p>93, 96, 97.</p>	<p><b>Contenidos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análisis del proceso de formación de los estados europeos de la Edad moderna y caracterización de sus principales sistemas políticos.</li> <li>2. Análisis del proceso de formación de la monarquía hispánica: desde los Reyes Católicos hasta el final de los Austrias. Hombres y mujeres sobresalientes de este período.</li> <li>3. Explicación de las relaciones entre las diferentes potencias europeas: la política de alianzas y los principales conflictos.</li> <li>4. Tratamiento de diversas fuentes para obtener información sobre el período objeto de estudio.</li> <li>5. Formación de una visión histórica del proceso de construcción de los estados europeos.</li> </ol>		

<p><b>Criterio de evaluación</b></p> <p><b>4. Relacionar el proceso de conquista de Canarias con el marco geopolítico de la expansión europea bajomedieval e identificar sus rasgos principales, así como las características políticas, económicas y sociales del proceso de colonización y del nuevo modelo organizativo implantado en el Archipiélago, distinguiendo entre islas de señorío y de realengo, con la finalidad de valorar el impacto de todo ello en la realidad actual de Canarias.</b></p> <p>Con este criterio se pretende que el alumnado sea capaz de manejar distintas fuentes (narrativas, documentales, arqueológicas, artísticas, etc.) y analizar algunos de los contextos históricos significativos de las islas, así como de sus espacios museísticos para seleccionar y tratar información que le permita explicar los efectos sobre el Archipiélago de la expansión atlántica de los reinos bajomedievales, los mecanismos comerciales, evangelizadores, políticos, etc., de interacción y aculturación desplegados por los europeos (genoveses, portugueses, catalano-mallorquines, normandos, castellanos, etc.), sus repercusiones sobre las respectivas poblaciones indígenas, el proceso de conquista señorial y de realengo y, finalmente, la colonización e incorporación de Canarias a la Corona de Castilla. El alumnado deberá conocer y valorar la diversidad y riqueza del Patrimonio histórico de Canarias derivado de este proceso y analizar críticamente su incidencia en la construcción actual de la identidad canaria.</p>		<p><b>COMPETENCIAS: CMCT, AA, CSC, CEC</b></p>	<p><b>BLOQUE DE APRENDIZAJE III: LA HISTORIA</b></p>
<p><b>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</b></p> <p>53, 54, 60, 94.</p>	<p><b>Contenidos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Caracterización y contextualización del proceso de conquista de Canarias.</li> <li>2. Caracterización del modelo organizativo implantado en las islas de señorío y de realengo tras la colonización del archipiélago.</li> <li>3. Valoración del impacto que ambos procesos supusieron en la población indígena.</li> <li>4. Búsqueda, selección y tratamiento de diversas fuentes para explicar el proceso histórico objeto de estudio.</li> <li>5. Conocimiento y valoración del Patrimonio histórico de Canarias.</li> </ol>		

<p><b>Criterio de evaluación</b></p> <p><b>5. Identificar las principales características de los estilos artísticos de la Edad Moderna (Renacimiento y Barroco) aplicando este conocimiento al análisis de algunas obras de arte relevantes y representativas en Europa, América, España y Canarias para caracterizar la época histórica en la que se desarrollaron apreciando su valor patrimonial como fuente histórica.</b></p> <p>Con este criterio se trata de verificar que el alumnado diferencia los elementos esenciales de los estilos artísticos de la Edad Moderna (Renacimiento y Barroco), y aplica este conocimiento al análisis de obras relevantes o fragmentos de ellas utilizando las TIC y otras vías de acceso a la información como las visitas reales o virtuales a exposiciones itinerantes, colecciones museográficas, cascos históricos, etc., siendo además capaces de inferir las características de la sociedad en la que se realizaron. Con ello se pretende que desarrolle actitudes de valoración, respeto y disfrute ante la diversidad y riqueza del patrimonio histórico-artístico y que muestre una disposición favorable hacia la participación en acciones individuales y colectivas dirigidas a su defensa y conservación.</p>		<p><b>COMPETENCIAS: CD, AA, CEC</b></p>	<p><b>BLOQUE DE APRENDIZAJE III: LA HISTORIA</b></p>
<p><b>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</b></p> <p>98, 99.</p>	<p><b>Contenidos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificación de las características de los estilos artísticos de la Edad Moderna (Renacimiento y Barroco).</li> <li>2. Aplicación de los conocimientos para analizar obras de arte de estos estilos artísticos.</li> <li>3. Contextualización y caracterización de la sociedad de la que son producto las obras artísticas.</li> <li>4. Utilización de diversas herramientas para el acceso a la información y su tratamiento.</li> <li>5. Desarrollo de actitudes de valoración, respeto y disfrute del patrimonio histórico-artístico.</li> </ol>		

<p><b>Criterio de evaluación</b></p> <p><b>6. Identificar las características de los distintos sistemas y sectores económicos y las relaciones entre ellos, en el contexto de sus respectivos modelos sociales y políticos, profundizando específicamente en la evolución y el comportamiento de los casos europeos, mediante la búsqueda, contraste, análisis, síntesis e integración de información procedente de distintas fuentes, para crearse una opinión crítica y argumentada sobre éstos.</b></p> <p>Con este criterio se trata de comprobar que el alumnado utiliza fuentes diversas (gráficas, narrativas, estadísticas, periodísticas, informes y documentos de diferentes instituciones como el BCE, FAO, FMI, entre otras ...) en las que se presenta información en formatos variados sobre los sectores económicos y las políticas desarrolladas al respecto, para identificar las principales características de los distintos sistemas económicos mundiales y sus interrelaciones y, especialmente, de las políticas y los sectores económicos en Europa, con la finalidad de construirse una opinión argumentada que le permita debatir sobre sus ventajas e inconvenientes.</p>		<b>COMPETENCIAS: CL, CMCT, CD, SIEF</b>	<b>BLOQUE DE APRENDIZAJE II: EL ESPACIO HUMANIZADO</b>
<p><b>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</b></p> <p>27, 33.</p>	<p><b>Contenidos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificación y caracterización de los distintos sistemas y sectores económicos mundiales y de las relaciones entre ellos.</li> <li>2. Identificación y caracterización de los sectores económicos europeos y de su evolución.</li> <li>3. Valoración de la efectividad de las políticas económicas mundiales y, especialmente, de las europeas.</li> <li>4. Utilización de las nuevas tecnologías y de diversas fuentes de información para la elaboración de informes, gráficas o tablas comparativas con datos económicos de diferentes países europeos con sistemas políticos y económicos contrastados.</li> </ol>		

<p><b>Criterio de evaluación</b></p> <p><b>7. Localizar identificar y analizar las principales áreas de explotación y producción de los recursos naturales, agrarios, y energéticos del mundo y comparar sus características con las de las zonas consumidoras, a través del estudio de distintas fuentes geográficas (cartográficas, estadísticas, gráficas...) con la finalidad de explicar los sistemas de explotación y aprovechamiento de estos recursos e inferir sus consecuencias medioambientales, políticas, económicas y sociales, valorando las ventajas de las energías alternativas.</b></p> <p>Con este criterio se trata de evaluar que el alumnado, mediante el uso de fuentes cartográficas localiza, sitúa e identifica las zonas productoras y consumidoras de recursos naturales y agrarios y, a partir de la comparación entre ambas, es capaz de caracterizar el modelo económico y de relacionarlo con el grado de desarrollo. Además, a través de diferentes fuentes de información y en contextos variados (reales, simulados, virtuales...) debe diferenciar entre las energías alternativas y las tradicionales, reconocer los respectivos efectos ambientales de su utilización y las repercusiones políticas y económicas que tiene para dichas zonas, señalando las ventajas e inconvenientes que supone el uso de cada una de ellas.</p>		<b>COMPETENCIAS: CMCT, CD, AA, CEC</b>	<b>BLOQUE DE APRENDIZAJE II: EL ESPACIO HUMANIZADO</b>
<p><b>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</b></p> <p>35, 36, 37, 38.</p>	<p><b>Contenidos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Localización, identificación y análisis de las principales áreas de explotación de los recursos agrarios, naturales y energéticos del mundo.</li> <li>2. Explicación de los sistemas de explotación y aprovechamiento de estos recursos.</li> <li>3. Comparación (espacial, económica, política, social...) entre las zonas productoras y las consumidoras de estos recursos y relación con su grado de desarrollo.</li> <li>4. Principales diferencias entre las energías alternativas y tradicionales, reconocimiento de las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas, principalmente de sus efectos medioambientales.</li> <li>5. Utilización de diferentes fuentes geográficas para la elaboración de informes, gráficas o tablas comparativas que expliquen las relaciones entre las áreas de explotación y las de consumo de materias primas.</li> </ol>		



<p><b>Criterio de evaluación</b></p> <p><b>8. Localizar, identificar y analizar las principales regiones industrializadas del planeta y su vinculación con las zonas productoras y consumidoras de energía, a través del estudio de distintas fuentes geográficas, con la finalidad de explicar su distribución desigual, las transformaciones que se reconocen en el sector secundario y las repercusiones de estas actividades en el entorno y en las relaciones de intercambio global.</b></p> <p>Con este criterio se persigue verificar que el alumnado selecciona, trata e interpreta diferentes fuentes geográficas (cartográficas, gráficas, textuales, estadísticas...) para localizar e identificar las zonas productoras de energía y de bienes industriales más destacadas del mundo y las compara con las zonas consumidoras, extrayendo argumentos dirigidos a explicar de forma escrita y oralmente, su diferente grado de desarrollo y sus repercusiones ambientales, económicas, sociales, etc.</p>		<b>COMPETENCIAS: CL, CMCT, CD, AA</b>	<b>BLOQUE DE APRENDIZAJE II: EL ESPACIO HUMANIZADO</b>
<p><b>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</b></p> <p>39, 40.</p>	<p><b>Contenidos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Localización, identificación y análisis de las principales regiones productoras de energía y de las zonas industrializadas del planeta.</li> <li>2. Vinculación entre las zonas productoras y consumidoras de energía y de bienes industriales.</li> <li>3. Explicación de las transformaciones producidas en el sector secundario, de su distribución desigual, de su diferente grado de desarrollo y de las repercusiones ambientales, económicas, sociales, etc.</li> <li>4. Estudio de distintas fuentes geográficas para extraer información sobre las regiones industrializadas, realizar comparaciones, construir argumentos...y comunicación de los resultados obtenidos.</li> </ol>		

<p><b>Criterio de evaluación</b></p> <p><b>9. Comparar el grado de desarrollo de distintas regiones del planeta mediante el análisis de diversas fuentes en las que se muestre la aportación al PIB de los sectores económicos y la población ocupada en cada uno, valorando el peso diferencial del sector terciario y su implicación en la economía global, así como la importancia de los medios de transportes y sistemas de intercambio para explicar las relaciones económicas que se establecen entre países y zonas.</b></p> <p>Con este criterio se pretende que el alumnado utilice tipos de fuentes variadas para documentarse y elaborar conclusiones sobre el peso de los diferentes sectores económicos y su relación con el desarrollo desigual de las regiones del planeta, analizando el papel de los medios de transporte y de las nuevas tecnologías de la comunicación en las relaciones comerciales nacionales e internacionales, mediante distintos recursos (representaciones cartográficas, tablas, gráficos de todo tipo, etc.). Del mismo modo, se trata de que tome conciencia de la creciente globalización de la economía y de los agentes y factores responsables de las desigualdades existentes.</p>		<p><b>COMPETENCIAS: CL, CMCT, AA, CSC</b></p>	<p><b>BLOQUE DE APRENDIZAJE II: EL ESPACIO HUMANIZADO</b></p>
<p><b>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</b></p> <p>41, 42.</p>	<p><b>Contenidos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Clasificación de los medios de transporte y valoración de su impacto en el desarrollo de las regiones</li> <li>2. Análisis crítico del comercio global y sus repercusiones económicas, sociales y ambientales.</li> <li>3. Realización de mapas y dossier que analicen el transporte y el comercio de productos agropecuarios a escala mundial</li> <li>4. Comparación de la población activa por sectores económicos y entre países para contrastar su grado de desarrollo económico.</li> <li>5. Explicación y análisis de la importancia del sector terciario en el PIB por países.</li> </ol>		

<p><b>Criterio de evaluación</b></p> <p><b>10. Identificar los rasgos que caracterizan los diferentes sectores económicos en Canarias y reconocer sus peculiaridades en el marco geopolítico en el que se inserta nuestra Comunidad Autónoma, para analizar la situación actual y los problemas y retos a los que se enfrenta, y debatir sobre sus perspectivas de futuro.</b></p> <p>Con este criterio se trata de verificar que el alumnado es capaz de utilizar la información y conocimientos obtenidos sobre los sectores económicos, la interrelación entre ellos y las consecuencias sociales, medioambientales, políticas, etc. para aplicarlos a Canarias con el objetivo de caracterizar el modelo económico y su evolución reciente y poder debatir de manera crítica y argumentada sobre éste y las perspectivas de futuro.</p>		<b>COMPETENCIAS: CL, CMCT, AA, CSC</b>	<b>BLOQUE DE APRENDIZAJE II: EL ESPACIO HUMANIZADO</b>
<p><b>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</b></p> <p>21, 27, 33, 34, 38, 42.</p>	<p><b>Contenidos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identificación de los rasgos y de las interrelaciones que caracterizan los diferentes sectores económicos en Canarias: la actividad agraria, la pesca, el sector servicio (los medios de transporte y las comunicaciones, el turismo y su relevancia).</li> <li>2. Identificación de las zonas de actividad económica: polígonos y áreas industriales, zonas portuarias, etc.</li> <li>3. Reconocimiento de las peculiaridades de Canarias en el marco geopolítico mundial.</li> <li>4. Análisis de la situación actual del modelo económico, su evolución reciente y perspectivas de futuro.</li> <li>5. Valoración los problemas medioambientales derivados de las actividades económicas.</li> </ol>		

<p><b>Criterio de evaluación</b></p> <p><b>11. Analizar fuentes textuales, gráficas, estadísticas, cartográficas, etc. en las que se reflejen el contrastado nivel de consumo, el comercio desigual, y la deuda externa entre países desarrollados y en desarrollo para descubrir las desigualdades socioeconómicas en el mundo, argumentando las consecuencias que se derivan de ello y analizando las relaciones causales con algunos de los conflictos bélicos de la actualidad.</b></p> <p>Con este criterio se pretende evaluar si el alumnado es capaz de relacionar el funcionamiento del comercio, las políticas de los organismos comerciales internacionales y regionales y los índices de consumo interior de países con diferentes grados de desarrollo económico como Brasil y Francia, para lo que creará mapas conceptuales haciendo uso de las tecnología de la información y la comunicación, en los que se refleje el funcionamiento y la conexión entre los distintos aspectos citados; Asimismo, con la información obtenida mediante el análisis de diversos textos, mapas, gráficos, etc., realizará un informe o cualquier otro producto de síntesis en los que explicitará las relación entre algún conflicto bélico actual y el desigual reparto de la riqueza y las razones políticas, económicas y sociales que lo explican, incluyendo la representación cartográfica de las principales áreas en conflicto y valorando la efectividad de las medidas que se han puesto en marcha para superar las situaciones de pobreza en el mundo.</p>		<p><b>BLOQUE DE APRENDIZAJE II: EL ESPACIO HUMANIZADO</b></p> <p><b>COMPETENCIAS: CL, CMCT, AA, CSC</b></p>
<p><b>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</b></p> <p>46, 47, 48, 49.</p>	<p><b>Contenidos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Análisis del desigual reparto de la riqueza contrastando la diferencia entre la deuda externa de países desarrollados y en desarrollo.</li> <li>2. Elaboración e interpretación de mapas en los que se reflejen áreas de contrastado nivel consumo y comercio desigual.</li> <li>3. Exposición de las consecuencias del desigual reparto de la riqueza y las razones políticas, económicas y sociales que lo explican, y su relación con algún conflicto bélico actual.</li> <li>4. Reflexión y valoración de las medidas políticas y económicas puestas en marcha para superar las situaciones de pobreza en el mundo.</li> </ol>	

<p><b>Criterio de evaluación</b></p> <p><b>12. Identificar las características del espacio urbano y sus formas de ocupación, los diferentes tipos de ciudad según su morfología y función y explicar el creciente proceso de urbanización en el mundo, Europa y España a partir del análisis y comentario de diversas fuentes (cartográficas, imágenes, gráficos...), así como reconocer el papel de las grandes ciudades mundiales como dinamizadoras de la economía de sus regiones, valorando los aspectos positivos y negativos que estos espacios generan para sus habitantes y el entorno.</b></p> <p>Con este criterio se trata de verificar que el alumnado es capaz de elaborar gráficas de distinto tipo (lineales, de barras, de sectores, etc.) con datos económicos y demográficos y de utilizar diferentes fuentes de información (textual, gráficas, mapas temáticos, mapas mundi, planos...) en soporte virtual o analógico, para extraer, sintetizar y exponer información que haga referencia a las características diferenciales entre los espacios rural y urbano, los tipos de ciudades, el proceso de urbanización, la evolución del crecimiento de la población urbana, y las principales líneas de intercambio internacionales, con la finalidad de evaluar y debatir sobre las ventajas y desventajas que el proceso de urbanización y estos espacios generan desde un punto de vista ambiental, económico, social...</p>		<p><b>COMPETENCIAS: CL, CMCT, CD, AA</b></p>	<p><b>BLOQUE DE APRENDIZAJE II: EL ESPACIO HUMANIZADO</b></p>
<p><b>Estándares de aprendizaje evaluables relacionados</b></p> <p>24, 28, 29, 43, 44, 45.</p>	<p><b>Contenidos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diferenciación de los elementos que configuran lo urbano y lo rural en Europa.</li> <li>2. Caracterización del proceso de urbanización, sus pros y contras en el mundo, Europa y España.</li> <li>3. Localización en un mapamundi de las grandes áreas urbanas y los flujos de intercambio.</li> <li>4. Explicación de la evolución del crecimiento de la población urbana en el mundo.</li> <li>5. Identificación de las características de las ciudades españolas y las formas de ocupación del espacio urbano.</li> <li>6. Análisis del papel de las grandes ciudades mundiales como dinamizadoras de la economía de sus regiones y la influencia para sus habitantes y el entorno.</li> </ol>		

### **Estándares de aprendizaje evaluables**

#### **Primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria**

- 1 Clasifica y distingue tipos de mapas y distintas proyecciones.
- 2 Analiza un mapa de husos horarios y diferencia zonas del planeta de similares horas.
- 3 Localiza un punto geográfico en un planisferio y distingue los hemisferios de la Tierra y sus principales características.
- 4 Localiza espacios geográficos y lugares en un mapa utilizando datos de coordenadas geográficas
- 5 Sitúa en un mapa físico las principales unidades del relieve español, europeo y mundial.
- 6 Enumera y describe las peculiaridades del medio físico español.
- 7 Describe las diferentes unidades de relieve con ayuda del mapa físico de España.
- 8 Localiza en un mapa los grandes conjuntos o espacios bioclimáticos de España.
- 9 Analiza y compara las zonas bioclimáticas españolas utilizando gráficos e imágenes.
- 10 Explica las características del relieve europeo.
- 11 Localiza en el mapa las principales unidades y elementos del relieve europeo.
- 12 Clasifica y localiza en un mapa los distintos tipos de clima de Europa.
- 13 Distingue y localiza en un mapa las zonas bioclimáticas de nuestro continente.
- 14 Compara una proyección de Mercator con una de Peters.
- 15 Localiza en un mapa físico mundial los principales elementos y referencias físicas: mares y océanos, continentes, islas y archipiélagos más importantes, además de los ríos y las principales cadenas montañosas.
- 16 Elabora climogramas y mapas que sitúen los climas del mundo en los que reflejen los elementos más importantes.
- 17 Realiza búsquedas en medios impresos y digitales referidas a problemas medioambientales actuales y localiza páginas y recursos web directamente relacionados con ellos.
- 18 Explica la pirámide de población de España y de las diferentes Comunidades Autónomas.
- 19 Analiza en distintos medios los movimientos migratorios en las últimas tres décadas.
- 20 Distingue en un mapa político la distribución territorial de España: comunidades autónomas, capitales, provincias, islas.
- 21 Compara paisajes humanizados españoles según su actividad económica.

- 22 Sitúa los parques naturales españoles en un mapa, y explica la situación actual de algunos de ellos.
- 23 Clasifica los principales paisajes humanizados españoles a través de imágenes
- 24 Interpreta textos que expliquen las características de las ciudades de España, ayudándote de Internet o de medios de comunicación escrita.
- 25 Explica las características de la población europea.
- 26 Compara entre países la población europea según su distribución, evolución y dinámica.
- 27 Diferencia los diversos sectores económicos europeos.
- 28 Distingue los diversos tipos de ciudades existentes en nuestro continente.
- 29 Resume elementos que diferencien lo urbano y lo rural en Europa.
- 30 Localiza en el mapa mundial los continentes y las áreas más densamente pobladas.
- 31 Sitúa en el mapa del mundo las veinte ciudades más pobladas, dice a qué país pertenecen y explica su posición económica.
- 32 Explica el impacto de las oleadas migratorias en los países de origen y en los de acogida.
- 33 Diferencia aspectos concretos y su interrelación dentro de un sistema económico.
- 34 Define “desarrollo sostenible” y describe conceptos clave relacionados con él.
- 35 Sitúa en el mapa las principales zonas cerealícolas y las más importantes masas boscosas del mundo.
- 36 Localiza e identifica en un mapa las principales zonas productoras de minerales en el mundo.
- 37 Localiza e identifica en un mapa las principales zonas productoras y consumidoras de energía en el mundo.
- 38 Identifica y nombra algunas energías alternativas.
- 39 Localiza en un mapa a través de símbolos y leyenda adecuados, los países más industrializados del mundo.
- 40 Localiza e identifica en un mapa las principales zonas productoras y consumidoras de energía en el mundo
- 41 Traza sobre un mapamundi el itinerario que sigue un producto agrario y otro ganadero desde su recolección hasta su consumo en zonas lejanas y extrae conclusiones.
- 42 Compara la población activa de cada sector en diversos países y analiza el grado de desarrollo que muestran estos datos.
- 43 Elabora gráficos de distinto tipo (lineales, de barra y de sectores) en soportes virtuales o analógicos que reflejen información económica y demográfica de países o áreas geográficas a partir de los datos elegidos.

- 44 Describe adecuadamente el funcionamiento de los intercambios a nivel internacional utilizando mapas temáticos y gráficos en los que se refleja las líneas de intercambio.
- 45 Realiza un gráfico con datos de la evolución del crecimiento de la población urbana en el mundo.
- 46 Comparar las características del consumo interior de países como Brasil y Francia.
- 47 Crea mapas conceptuales (usando recursos impresos y digitales) para explicar el funcionamiento del comercio y señala los organismos que agrupan las zonas comerciales.
- 48 Realiza un informe sobre las medidas para tratar de superar las situaciones de pobreza.
- 49 Señala áreas de conflicto bélico en el mapamundi y las relaciona con factores económicos y políticos.
- 50 Reconoce los cambios evolutivos hasta llegar a la especie humana.
- 51 Nombra e identifica cuatro clases de fuentes históricas.
- 52 Comprende que la historia no se puede escribir sin fuentes, ya sean restos materiales o textuales.
- 53 Ordena temporalmente algunos hechos históricos y otros hechos relevantes utilizando para ello las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad.
- 54 Realiza diversos tipos de ejes cronológicos.
- 55 Analiza la trascendencia de la revolución neolítica y el papel de la mujer en ella.
- 56 Explica la diferencia de los dos períodos en los que se divide la prehistoria y describe las características básicas de la vida en cada uno de los periodos.
- 57 Reconoce las funciones de los primeros ritos religiosos como los de la diosa madre.
- 58 Distingue etapas dentro de la Historia Antigua.
- 59 Describe formas de organización socio-económica y política, nuevas hasta entonces, como los diversos imperios de Mesopotamia y de Egipto.
- 60 Entiende que varias culturas convivían a la vez en diferentes enclaves geográficos.
- 61 Diferencia entre las fuentes prehistóricas (restos materiales, ágrafos) y las fuentes históricas (textos).
- 62 Interpreta un mapa cronológico- geográfico de la expansión egipcia.
- 63 Describe las principales características de las etapas históricas en las que se divide Egipto: reinas y faraones.
- 64 Explica cómo materializaban los egipcios su creencia en la vida del más allá.
- 65 Realiza un mapa conceptual con los principales dioses del panteón egipcio.
- 66 Localiza en un mapa los principales ejemplos de la arquitectura egipcia y de la mesopotámica.



- 67 Identifica distintos rasgos de la organización socio-política y económica de las polis griegas a partir de diferente tipo de fuentes históricas.
- 68 Describe algunas de las diferencias entre la democracia griega y las democracias actuales.
- 69 Localiza en un mapa histórico las colonias griegas del Mediterráneo.
- 70 Contrasta las acciones políticas de la Atenas de Pericles con el Imperio de Alejandro Magno.
- 71 Elabora un mapa del Imperio de Alejandro.
- 72 Compara dos relatos a distintas escalas temporales sobre las conquistas de Alejandro.
- 73 Explica las características esenciales del arte griego y su evolución en el tiempo.
- 74 Da ejemplos representativos de las distintas áreas del saber griego, y discute por qué se considera que la cultura europea parte de la Grecia clásica.
- 75 Confecciona un mapa con las distintas etapas de la expansión de Roma.
- 76 Identifica diferencias y semejanzas entre las formas de vida republicanas y las del imperio en la Roma antigua.
- 77 Compara obras arquitectónicas y escultóricas de época griega y romana.
- 78 Hace un mapa de la Península Ibérica donde se reflejen los cambios administrativos en época romana.
- 79 Analiza diversos ejemplos del legado romano que sobreviven en la actualidad.
- 80 Entiende qué significó la ‘romanización’ en distintos ámbitos sociales y geográficos.
- 81 Compara las formas de vida (en diversos aspectos) del Imperio Romano con las de los reinos germánicos.
- 82 Utiliza las fuentes históricas y entiende los límites de lo que se puede escribir sobre el pasado.
- 83 Caracteriza la sociedad feudal y las relaciones entre señores y campesinos.
- 84 Comprende los orígenes del Islam y su alcance posterior.
- 85 Explica la importancia de Al-Ándalus en la Edad Media.
- 86 Interpreta mapas que describen los procesos de conquista y repoblación cristianas en la Península Ibérica.
- 87 Explica la importancia del Camino de Santiago.
- 88 Describe características del arte románico, gótico e islámico.
- 89 Comprende el impacto de una crisis demográfica y económica en las sociedades medievales europeas.

- 90 Distingue diferentes modos de periodización histórica (Edad Moderna, Renacimiento, Barroco, Absolutismo).
- 91 Identifica rasgos del Renacimiento y del Humanismo en la historia europea, a partir de diferente tipo de fuentes históricas.
- 92 Conoce obras y legado de artistas, humanistas y científicos de la época.
- 93 Conoce los principales hechos de la expansión de Aragón y de Castilla por el mundo.
- 94 Explica las distintas causas que condujeron al descubrimiento de América para los europeos, a su conquista y a su colonización.
- 95 Sopesa interpretaciones conflictivas sobre la conquista y colonización de América.
- 96 Distingue las características de regímenes monárquicos autoritarios, parlamentarios y absolutos.
- 97 Analiza las relaciones entre los reinos europeos que conducen a guerras como la de los “Treinta Años”.
- 98 Analiza obras (o fragmentos de ellas) de algunos autores de esta época en su contexto.
- 99 Identifica obras significativas del arte Barroco.

Anexo 4. Documentación sobre la producción de la autora  
en publicaciones periódicas de la época



Anexo 4. Documentación sobre la producción de la autora en publicaciones periódicas de la época

**DOMINGO 30 JUNIO**

**22.15 ESTRENOS TV.: "EL CASO DE HARLEM" ♦♦**

\* Un joven negro, que trabaja como camarero en una gran fiesta de hombres de negocios, se arma de una pistola y desvalija a todos los invitados, logrando huir con mil dólares.  
 \* El organizador de la fiesta, un hombre de negocios, ha perdido con el atraco la oportunidad de cerrar un trato que le hubiera reportado grandes beneficios, e indignado por ello contrata a un pistolero para que busque y dé muerte al ladrón.



**INTERPRETES:**  
**RICHARD WIDMARK,**  
**ROBERT MOORE,**  
**CHARLES DUBBIN,**  
**MARLENE WARD,**  
**NATHAN GEORGE,**  
**CARL BALOWAY,**  
**MICHAEL MCGUIRE.**

**Director:**  
**KACK SMITH.**

Richard Widmark incorpora al personaje central de esta serie, el «inspector Madigan».

\*\*\*\*\*

---

**22.15 UHF SOMBRAS RECOBRADAS:**  
**CICLO D. W. GRIFFITH (II): "1910"**

En este segundo programa dedicado a la obra de D. W. GRIFFITH se ofrecen cinco fragmentos de otras tantas películas que suponen diferentes enfoques de los problemas que abordó este director americano en 1910. Los títulos de las obras son: «The usurers», «Winning back is love», «The grit of the girl telegrapher», «Maggy's firts Swertherart» y «The house with shutters». Presentación: JOSE MARIA REQUENA.

---

**23.15 UHF ULTIMA IMAGEN**

---

**23.40 ESTUDIO-ESTADIO**

Programa deportivo presentado por JULIO CESAR FERNANDEZ, que hoy estará centrado en la final de la Copa del Generalísimo de fútbol, tanto de juveniles como de profesionales, así como a otras modalidades deportivas. Las jugadas futbolísticas más discutidas son objeto de revisión y comentario a cargo de JOSE MARIA ORTIZ DE MENDIVIL.

---

**24.00 ULTIMAS NOTICIAS**

---

**0.10 UN MOMENTO, POR FAVOR**

---

**0.15 DESPEDIDA Y CIERRE**



AUTORA E INTERPRETE  
 DE "JUAN Y MANUELA,"  
**ANA DIOSDADO**  
 SE GUIA Y SE  
 COME SU SERIE

→



Amelia de la Torre y Ana Diosdado madre e hija en la vida real, son abuela y nieta en la serie "Juan y Manuela", escrita y protagonizada por la segunda. En la foto, las dos en un momento del rodaje.

**M**ANUELA —que de verdad se llama Ana, como todo el mundo sabe— anda entre los cables y los focos televisivos con una soltura que para sí la quisieran otros. Manuela, con el traje blanco largo, y la melena suelta, y la cara angulosa que cada semana ven en el televisor, está tan tranquila ante las cámaras que parece imposible que esta señorita, famosa por sus escritos mucho antes que por sus interpretaciones, esté debutando en el difícil arte de vivir historias ajenas, aunque sean propias, y valga la contradicción. Pero es que era un craso error pensar que Ana Diosdado, autora teatral con cuatro obras, cuatro, en su haber de cuatro años, pisaba por primera vez un escenario. Como no podía ser menos, la hija de Enrique Diosdado y Amelia de la Torre debutó ante el público por primera vez a los cuatro años de edad, y aunque ahora, por razones de los escritos, hicieran cinco que no actuaba, lo cierto es que no la coge desprevenida, a pesar de que...



## "ME INTERESA MAS ESCRIBIR... ...PERO INTERPRETAR ME ENCANTA"

### APRENDER, APRENDER...

—Bueno, la experiencia es muy interesante en conjunto. Estoy aprendiendo muchas cosas y pasándolo muy bien. Pero si vuelvo otra vez, no será así, con estas prisas y en estas condiciones...

—Aprender, ¿qué cosas?

—Sobre televisión, casi todo. No sabía nada; así que todo es nuevo. Y no me refiero tanto a los guiones, aunque sean los primeros que escribo para TV., como a la interpretación. Yo ya había trabajado muchas veces en un escenario, pero esto es completamente distinto. Una técnica que hay que aprender sobre la marcha...

—¿Por qué interpretar si lo tuyo es escribir?

—Porque aun cuando me interese más escribir, interpretar me encanta, me parece una experiencia muy bonita. Además, lo considero interesante para saber más teatro. Conocer cualquier faceta de las muchas del teatro es mejor a la hora de escribir. Después de esta experiencia televisiva, y aunque sólo sea inconscientemente, me valdrá para la próxima... si la hay.

—"Juan y Manuela", para ti, ¿ha sido como escribir trece obras de teatro cortas?

—En absoluto. El lenguaje no tiene nada que ver con el teatral. Por supuesto que los géneros, en el fondo, consisten en decir la misma cosa de distinta forma. Pero esa forma es completamente diferente.



Para "Juan", es decir, Jaime Blanch:  
"LO QUE MENOS ME GUSTA DE LA SERIE... LA HORA"  
"El país aún está tomando el sol"

SATISFACCIONES Y LIBERTADES

—¿Crees que se nota que es tu primera obra para televisión?

—Yo, al menos, sí que lo noto. Hay un gran número de problemas técnicos que no conocía cuando la escribí. De todos modos, estoy muy contenta con la experiencia. Si antes no lo hice fue porque no me lo propusieron, pero me apetecía mucho.

—¿Por qué, principalmente?

—Por la audiencia que el medio posee. Y por la libertad (hipotética en gran parte) que concede al autor. Luego te das cuenta que esa libertad de acción no lo es tanto. Pero en principio parece que la única limitación es el tiempo.

—¿Qué has querido hacer con "Juan y Manuela"?

—Sobre todo, televisión. Y, además, una comedia que resultase amena y a través de la cual poder decir algunas cosas. En principio, un poco lo que dice el dicho que le da nombre. Cosas cotidianas, que le ocurran a cualquiera. Por lo menos, es lo que intenta ser...

JUAN SE LLAMA JAIME

"Juan", el coprotagonista de "Manuela", que de verdad se llama Jaime Blanch, como es notorio, no está en el rodaje hoy, porque su vida de ficción no va ligada a la de su compañera de títulos. Hablamos con él fuera de las cámaras, y de prisa, porque no es cosa de estropearle la tarde libre, de esta su ¿primera serie?

—No, la segunda. La primera fue hace unos ocho años. Se llamaba "Cuál es tu final", y la hacía Vergel. Intentaba

tratar los problemas de los jóvenes, y yo aparecía como actor y presentador. Duró la tira..., cinco o seis meses.

—Pero, en definitiva, "Juan y Manuela" es tu primera serie dramática. ¿Lo consideras importante?

—Vamos a ver; las series, en mi opinión, son un arma de dos filos. Yo soy un hombre con los pies en el suelo, y puede que excesivamente realista. Así, que de la misma forma que veo que es importante aparecer en pantalla a lo largo de trece capítulos, por aquello de la audiencia y de la popularidad, también veo que si la serie no gusta, te expones a que el público diga: "¡Ya está otra vez ese pesado"! De todos modos, trabajando en algo es muy difícil ser objetivo. Yo podría decirte ahora que



todo era fenomenal, que yo estaba muy bien, y que Páramo lo hace maravillosamente. Pero no me gusta decirlo, porque me parece que no puedo ser imparcial, aunque quiera.

A esto se llama ser claro. Y no hay duda de que Jaime, además, es lúcido.

—Con todo, alguna razón especial habrá habido para que una persona recelosa de las series haya aceptado ésta, ¿Cuál es?

—La más importante, Ana Diosdado. Ana no sólo como autora, sino como ser humano, que para mí cuenta sobre todo lo demás. Claro que, como no soy un romántico, también cuenta el dinero que me paga Televisión. Pero a lo mejor, por ese dinero, no lo hubiera hecho con otro guionista... Realmente, lo que más me apetecía era trabajar en una cosa de ella.

Una de las últimas interpretaciones de Jaime Blanch en Televisión, después de una ausencia de ocho meses durante los que estuvo paseando por España en gira teatral, fue la obra de Ana: "Olvida los tambores". Eso, y otros dos "Estudios 1", desde noviembre a estas fechas. No está mal.

—No, no está mal. Sobre todo después de haber estado nueve meses sin hacer TV. Creo que tan importante es apartarte de cuando en cuando, como no de-

jar pasar demasiado tiempo. Puede ser porque a mí lo que me gusta de verdad, como trabajo, es televisión..., quizá porque soy un vago terrible. El teatro lo cojo con mucha ilusión los primeros días, y luego me canso. En TV, sin embargo, me encanta reanovar papeles, no repetirme en el mismo personaje.

EL SOL, COMO PROBLEMA

—¿Qué es lo que menos te gusta de "Juan y Manuela"?

—La hora a la que va. Se anuncia a las ocho y media, y algún día ha pasado a las ocho. Quitando a mis tías, que se desviven por ver a su sobrino, el resto del país toma el sol a esa hora, como es natural, sobre todo después del adelanto de horario. ¿Cambiarlo? Ya no tiene sentido. Como la serie tiene continuidad, quien la empiece a ver ahora no entenderá nada. Y ya ves, los guiones son enormemente televisivos, porque Ana tiene un instinto enorme, aunque sea autodidacta, como todos nosotros. Pero con ese sol..., ¿quién se va a quedar en casa? Si no fuera porque en la serie sale mi perro, ni mis hijos la verían...

Juby BUSTAMANTE  
(Fotos: P. A. Martínez Parra.)

Anexo 4. Documentación sobre la producción de la autora en publicaciones periódicas de la época



**¿FRIO, YO?  
¡NUNCA!**

**Damart**  
THERMOLACTYL

¿Recuerda las temperaturas, varios grados bajo cero y las nevadas abundantes del año anterior?

**Damart tiene el secreto de un invierno feliz.**  
Apenas Thermolactyl entra en contacto con la piel, la sensación de confort es inmediata. Por sus características especiales ejerce una acción estimulante sobre el organismo, produciendo una dilatación de los vasos sanguíneos que acelera la circulación. Estos efectos inmediatos proporcionan una sensación real de bienestar. Como permanece seco porque expulsa al exterior la transpiración, es ideal para afrontar los cambios bruscos de temperatura. Thermolactyl es el secreto para ir cómodo y muy, muy abrigado.

**Protección total contra el frío.**  
Damart ha confeccionado una amplia gama de prendas en tejido Thermolactyl, desde camisetas hasta calcetines. Los encontrará detallados en el catálogo que puede obtener **totalmente gratis**.

**Pruebe las prendas Damart y diga: ¿Frío, yo? ¡Nunca!**  
¿Cómo?  
Muy sencillo. Rellene el cupón recortable con sus datos y envíelo a Damart, Gomis, 30. Apdo. 9559, Barcelona-23, y recibirá gratis el catálogo de prendas interiores Damart y un bonito regalo, sin ninguna obligación de compra.

**GRATIS**

Este regalo es para Usted



Una preciosa pulsera dorada en oro fino que Damart obsequia a las 100 primeras personas que soliciten el Catálogo de Salud Damart de 32 páginas. Sea Usted una de las 100 primeras personas y reciba **Gratis** este elegante regalo.

*Si, deseo recibir el catálogo Damart de prendas interiores en tejido Thermolactyl, así como una preciosa pulsera dorada en oro fino sin ninguna obligación de compra y COMPLETAMENTE GRATIS.*

Mi nombre es: .....

Dirección: ..... D.P. ....

Población: ..... D.P. ....

Provincia: .....

Enviar a Damart, Gomis, 30 Apdo. 9559, Barcelona-23 314M2



tpp

**TELEPROGRAMA**  
Núm. 916  
DEL 24 AL 30  
DE OCTUBRE  
DE 1983

Ana Diodado e Imanol Arlas, en  
"ANILLOS DE ORO"

EDICION NACIONAL

25  
PTAS.

Anexo 4. Documentación sobre la producción de la autora en publicaciones periódicas de la época

**¡APROVECHA TU TIEMPO LIBRE!**  
**Aprende una buena profesión**

**PELICULTURA**  
 Cada día hay mayor demanda de plazas en guarderías y parvularios. Especialízate en el cuidado de los niños y tendrás mayores oportunidades de trabajo. El CURSO CEM DE PUERICULTURA te convertirá en una Auxiliar de Puericultura perfectamente capacitada.

**PELUQUERIA**  
 Otra profesión segura y con gran futuro. Tú puedes ser una buena peluquera más fácilmente de lo que crees. El CURSO CEM DE PELUQUERIA te permitirá aprender con poco esfuerzo con su sugestivo programa: corte, marcado y peinado, tintes, permanentes, etc.

**CORTE Y CONFECCION**  
 Un Curso que te permitirá ahorrar y ganarte la vida haciendo tus vestidos y los de las demás. Un Método extraordinario que te llevará desde los temas más básicos hasta el diseño y realización de las prendas más complejas. Un Curso moderno y de gran eficacia.

Envía este cupón a CEM  
 Ronda S. Pedro, 7  
 Barcelona-10  
 o llama al número  
 (93) 215 57 97.

**SOLICITUD DE INFORMACION**  
 Gratuitamente y sin compromiso por mi parte, deseo recibir detallada información del Curso que a continuación indico:

ESTHETICIENNE     CORTE Y CONFECCION  
 PELUQUERIA     PUERICULTURA

NOMBRE \_\_\_\_\_  
 DOMICILIO \_\_\_\_\_  
 POBLACION \_\_\_\_\_ D.P. \_\_\_\_\_  
 PROVINCIA \_\_\_\_\_

**CEM** Ronda San Pedro, 7 BARCELONA-10  
 (junto Pza. Cataluña)  
 Centro autoriz. por el Ministerio de E. y C.



Trece rupturas a examen  
**"ANILLOS DE ORO":**  
**LA PAREJA Y SUS PROBLEMAS**



**Siete años tuvo que esperar con el guión**

## **ANA DIOSDADO, AUTORA DE LA SERIE, ES TAMBIÉN LA PROTAGONISTA**

**A**NALIZAR la sociedad española a través de la pareja es la ambiciosa finalidad que encierra la serie "Anillos de oro", realizada por Pedro Masó. Trece episodios en clave de comedia que, desde hace tres semanas, van sucediéndose en la noche de los viernes por la Primera

Ana Diosdado, además de autora de la serie, es también la protagonista.



58

Cadena, mostrando al telespectador una amplia descripción del mundo matrimonial, con su rupturas, separaciones, avenencias, divorcios y contradicciones. En definitiva, un enfoque acorde con las circunstancias actuales que intenta reflejar también, en base a las distintas posturas de los personajes que intervienen en la serie, las diferentes opiniones del español frente al divorcio.

A pesar de haber sido realizado a lo largo de este año, "Anillos de oro", es, sin embargo, un viejo proyecto que la autora, Ana Diosdado, presentó a TVE hace ya la friolera de siete años. Una idea demasiado polémica para aquel entonces, que permaneció archivada hasta 1982, fecha en que Enrique de las Casas dio luz verde a su producción.

Por su parte, Pedro Masó, a quien se encomendó la realización de la serie, director, entre otras películas, de "Experiencia prematrimonial", "La miel" o "El secuestro", se puso inmediatamente manos a la obra. Para el conocido director cinematográfico suponía una tarea importante, ya que significaba su debut en el medio televisivo. El primer paso, siguiendo su acostumbrada fórmula de trabajo, fue convocar unas pruebas con el fin de ver qué actores se adaptaban mejor a la psicología de cada uno de los personajes. Sin embargo, el realizador vio con una claridad meridiana que la actriz que podía dar la figura femenina central era Ana Diosdado, la artífice de la obra, a quien se ajustaba per-



Pedro Masó da instrucciones a los actores antes del rodaje.

fectamente el papel de abogada matrimonialista, casada y con dos hijos, que un día decide montar junto a otro jurista —Imanol Arias— un despacho en el madrileño barrio de Salamanca.

### **OCHO MESES DE RODAJE**

En cuanto al presupuesto de esta serie, en la que se invirtieron ocho meses de apretado rodaje, se eleva aproximadamente a los 260 millones de pesetas, lo que supone unos veinte por episodio. Una cantidad apreciable que, no obstante, ha resultado, según parece, algo justa. Dado que el número de actores que intervienen en ella sobrepasa los doscientos. Un reparto tan considerable como destacado en el que sobresalen, además de los intérpretes que ya han ido desfilando a través de los tres primeros capítulos, José María Ródero, Mónica Randall, Juan Luis Gallardo, Xavier Elorriaga, Esperanza Roy, José Luis López Vázquez, Alberto Closas,

Elvira Quintillá, Amelia de la Torre, Aurora Redondo, Iñaki Aierra, Isabel Mesures, Mina Ferré, Antonio Vico, Silvia Munt, Valentín Paredes, Rosalía Dans, Pep Munné, Carmen Elías, Manuel Tejada, Virginia Mataix y un largo etcétera, en el que debe tenerse en cuenta la incorporación del posible nuevo descubrimiento artístico de Masó, Lola Merino. Una jovencísima actriz catalana de catorce años que debutó en el cine hace un par de temporadas con la película "Jane, mi pequeña salvaje", junto a Juan Carlos Naya.

### **AUTORA Y PROTAGONISTA**

Centrándonos ya en los dos protagonistas principales de "Anillos de oro", la escritora y actriz Ana Diosdado es —como ya saben— la encargada de incorporar a la abogada Lola. Una mujer polifacética, que después de haberse iniciado en la interpretación cuando contaba sólo

59



En la serie intervienen también tres veteranos actores de indiscutible talento: Aurora Redondo, José María Rodero y Amelia de la Torre.

cuatro años, quizá influenciada por el ambiente artístico familiar —su madre es Amelia de la Torre—, decidió lanzarse al panorama narrativo con la novela "En cualquier lugar, no importa cuándo", para luego continuar por los caminos de la creación teatral con las obras "Olvida los tambores", "El okapi" y "Los comuneros".

A pesar de ser más conocida como autora que como intérprete, esta no es la primera vez que Ana incorpora un papel en la pequeña pantalla. Ya lo hizo a mediados de los setenta con la serie escrita también por ella, "Juan y Manuela", con la que alcanzó bastante popularidad.

Casada con Carlos Larrañaga, Ana Diosdado no había vuelto a trabajar para TVE desde la adaptación de su obra "Los comuneros". Una creación que no obtuvo la acogida esperada y que significó temporalmente cierto retroceso en su prometedora carrera, nuevamente recuperada con su personal adaptación de "Casa de muñecas", de Ibsen.

#### UN ACTOR EN ASCENSO

Y junto a esta controvertida pluma, uno de los actores de moda de nuestro cine, Imanol Arias, que personifica a su compañero de bufete. Un joven abogado algo bohemio y soñador que choca en la mayoría de las ocasiones con su colega, debido a la divergencia de caracteres de ambos.

Realmente puede calificarse de vertiginosa la ascensión que ha experimentado la carrera de este actor "a lo Gérard Philippe", apenas conocido hace un par de años. Fraguado en el teatro, debutó en la escena como figurante en el teatro de la Zarzuela con "El Rey que rabió", para más tarde conseguir ya un pequeño papel en "Los gigantes de la montaña". Después del "lapsus" que supuso en su trayectoria el servicio militar, volvió a la interpretación con la puesta en escena por el Centro Dramático Nacional de las obras "Bodas que fueron famosas del

#### Era Antoñuelo en la serie "Juanita la Larga"

### IMANOL, GALAN DE MODA DEL CINE ESPAÑOL

Pingajo y la Fandanga", "Retrato de dama con perrito" y "Sopa de pollo con cebada", que le sirvieron para lograr introducirse en televisión a través de la serie "Cervantes", de Alfonso Ungría.

Tanteado ya el terreno televisivo, el siguiente paso de Imanol Arias fue en el cinematográfico con la película "Cecilia", de Humberto Solás, en la que intervino como protagonista, a pesar de ser todavía un perfecto desconocido en el panorama español. Sin embargo, esta cinta que estuvo presente en el Festival de Cannes y que en principio no parecía tener demasiada trascendencia, le proporcionó su inclusión en el reparto de la producción televisiva "Juanita la Larga", donde interpretó a Antoñuelo, el primo de Juanita, así como sus diferentes intervenciones en películas tan taquilleras como "La colmena", de Mario Camus; "Laberinto de pasiones", de Pedro Almodóvar; "Demonios en el jardín", de Manuel Gutiérrez Aragón, y "Bearn", de Jaime Chávarri, donde ha sabido mostrar una especial ductilidad capaz de escapar de cualquier encasillamiento.

"Anillos de oro", un ambicioso intento de reflejar las diferentes circunstancias

que rodean al mundo de la pareja desde un ángulo humano, que tendremos en pantalla hasta finales de diciembre, desgranando semanalmente todos los problemas que afectan a la complicada convivencia matrimonial. ■

LOLA BONET



Imanol Arias, uno de los actores de moda de nuestro cine.

Anexo 4. Documentación sobre la producción de la autora en publicaciones periódicas de la época

## ¿EN CUAL DE ESTAS FOTOS TE VES MEJOR?

► INFORMATE SOBRE LAS POSIBILIDADES PROFESIONALES QUE TIENEN PARA TI LOS CURSOS CCC

 <b>► INGLES, FRANCES, ALEMAN</b> Eficaces métodos. Por el sonido y la imagen. También Inglés por Video.	 <b>► MECANICO DE AUTOMOVILES</b> Base técnica completa. Desde localizar averías hasta reparaciones de todo tipo.	 <b>► CONTABLE *</b> Para llevar cualquier contabilidad. Incluye Plan General y modelos de trabajo.	 <b>► ELECTRICISTA Y FONTANERO</b> Dos oficios con futuro. Hacen falta profesionales. Aprendizaje práctico.
 <b>► CORTE Y CONFECCION</b> Hecho a tu medida. Material de prácticas. Para seguir la moda por poco dinero.	 <b>► ESTHETICIENNE Y PELUQUERIA</b> Dos modernas profesiones para ejercer. Podrás establecerte. A tu alcance.	 <b>► AUXILIAR DE ENFERMERA</b> Auxiliar de Farmacia, de Cirugía, Tocología, Traumatología, Dermatología, Oftalmología, Otorrino...	 <b>► PUERICULTURA *</b> En guarderías, jardines de infancia, hospitales, centros... posibilidades a tu alcance.

CCC es un centro autorizado en aplicación del real decreto 2641/1980 O.M. 29/6/1980 y Orden 6/10/1982 (B.O.P.V.)

✂️ **CORTA LAS DUDAS POR LA MITAD**

**HOJA PEDIDO DE LIBRERIA**

**RESPUESTA COMERCIAL**

F. D. Autorización núm. 76  
(B. O. de Correos del 9-3-59)

**HOJA PEDIDO DE LIBRERIA**

No necesita sello  
A FRANQUEAR  
EN DESTINO

CCC

Apartado n.º 2 F. D.  
20080 SAN SEBASTIAN

Núm. 1.035 - DEL 3 AL 9 DE FEBRERO DE 1986

# tpp

TELEPROGRAMA



LOS JUEVES:  
"SEGUNDA ENSEÑANZA"

EDICION NACIONAL

35  
PTAS



## Anexo 4. Documentación sobre la producción de la autora en publicaciones periódicas de la época

**E**N 1983, un director de cine llamado Pedro Masó hacía su debut televisivo con una serie escrita e interpretada por Ana Diosdado, titulada "Anillos de oro". Era la primera vez que trabajaban juntos y cuentan que, en un principio, no estaban muy entusiasmados de que así fuera, pero el resultado fue determinante: éxito y una larga lista de trofeos, entre los que se encuentran los premios "TP" a la mejor serie, mejor actriz (Ana Diosdado) y mejor actor (Imanol Arias). La aceptación por parte de los espectadores fue tan grande que TVE volvió a emitir "Anillos de oro" a principios del pasado año. Ahora el tándem Diosdado-Masó (sin Imanol) nos presentan su nuevo trabajo en colaboración, "Segunda enseñanza", que nos acompa-

drá y Asturias, con una pequeña incursión a los Alpes suizos.

### PROBLEMAS GENERACIONALES

La anécdota central de "Segunda enseñanza" es la vida de Pilar, profesora de Historia y madre, soltera, de una guapa chica de veinticuatro años que quiere ser modelo publicitaria. Su peripecia personal, a través de las relaciones con su hija, sus compañeros de trabajo y, sobre todo, con sus alumnos, se convierte en el eje de una historia que nos habla de esa segunda enseñanza que los educadores deben obtener del contacto mutuo y el trato con las generaciones más jóvenes. El "mensaje" que esta serie pretende lanzar es que los problemas gene-

racionales no existen, pues las diferencias que pueden surgir entre personas de distinta edad responden más bien a la postura que un individuo o una sociedad toma ante la vida, y en ellas influye especialmente el entorno y la educación recibida.

De esta manera, nos encontramos con situaciones episódicas que nacen y mueren a lo largo de cada capítulo y permiten tocar diversos ambientes y problemas. El niño solitario e introvertido, la niña que quiere ser actriz, el enfrentamiento del adolescente con el sexo, la droga o la religión serán algunos de los puntos a tratar, pero también el problema de las becas, las relaciones de los padres con los profesores y el amor que ronda a los personajes con su carga de

alegría y dolor. Pilar volverá a encontrarse con el padre, secreto, de su hija, José Ramón, quien la ayuda, junto con su mujer, a encontrar trabajo en Oviedo. También mantendría una agradable amistad con Alfonso, el librero, o con Jandro, el director del colegio. Pero lo más claro es que los personajes habrán evolucionado y ni Pilar ni los demás serán los mismos al terminar este imaginario curso que vamos a vivir con ellos.

### UNA CHICA TIMIDA

Ana Diosdado pisó por primera vez un escenario en Montevideo, de la mano de Margarita Xirgu, haciendo "Marina Pineda". Tenía cinco años de edad y quería ser actriz, aunque le gustaba es-

**TAMBIEN AUTORA E INTERPRETE**

**ANA DIOSDADO REPITE**

**CON PEDRO MASO**

ña en las noches del jueves desde el pasado día 23 hasta, aproximadamente, mediados de abril.

Trece capítulos que pretenden rebasar el listón conseguido por "Anillos de oro" y "traen aire fresco a televisión", en opinión de Masó, al contar historias cotidianas de una manera directa y sencilla. El tronco común de la serie es el problema de la enseñanza en los años del primero y segundo curso de BUP. La idea original es de Pedro Masó, y Ana Diosdado ha escrito los guiones y es la protagonista. La acción se sitúa en Ma-

María Silva y José Luis Pellicena intervienen como "invitados" en uno de los episodios de la serie.



Tres "hijos" de la serie: Ana Diosdado, Ana Marzoa y Juan Diego, en el papel de director del colegio.

cribir. Luego ha sido al revés, y su faceta de autora de teatro, novela o guiones ha prevalecido. Tanto que, cuando apareció en "Anillos de oro" haciendo de Lola, mucha gente ignoraba que Ana trabajó durante un tiempo en la compañía de su padre, el gran actor Enrique Diosdado, que murió precisamente en el 83, el año del gran éxito de su hija en la televisión.

Tímida, independiente y dice ella que depresiva, Ana Diosdado conoció el triunfo desde muy joven. En 1971, su primera obra escrita para teatro, "Olvida los tambores", se convierte en un bombazo. En el reparto estaba Juan Diego, su novio por aquel entonces, y ahora protagonista masculino de "Segunda enseñanza". Después llegaron "El okapi", "Los comuneros", "Usted también podrá disfrutar de ella" y "Y de Cachemira, chales". Tiene pendiente de estreno una comedia titulada "Y tu cara serrana lo va diciendo", pero de momento, su cara, de mujer normalita y sencilla, ha conectado con señoras y caballeros y cae bien en la tele. Asegura que no ha escrito el papel de Pilar pensando que lo iba a interpretar ella, y que la espontaneidad que se desprende de sus textos "está muy trabajada".

Con Pedro Masó, su pareja profesional desde hace tres años, le une el objetivo de conseguir el éxito y que "el espectador no se aburra". En la vida real, su "partenaire" es Carlos Larrañaga, al que veremos también en "Segunda enseñanza"; aunque en un papel breve. Su madre, Amelia de la Torre, también está presente en un reparto, al que acaba de dar el toque familiar Amparo Larrañaga, hija de Carlos.

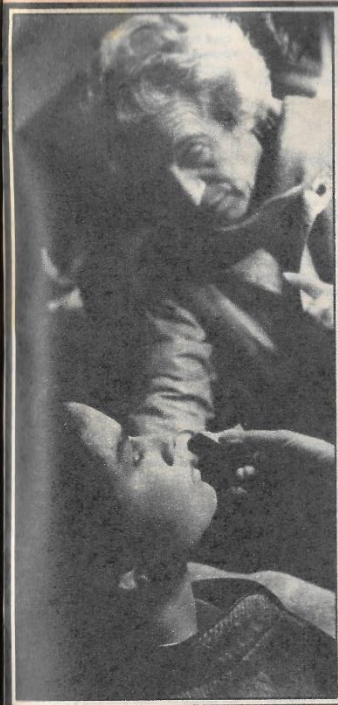
#### JOVENES VALORES

En la serie, la hija de Pilar es otra hija famosa, la de Marsillach, Cristina, quien a sus veintidós años tiene fama de seria y sensata, y un largo camino por delante. La primera vez que trabajó en televi-



Carlos Larrañaga, marido en la vida real de Ana Diosdado, asume un breve papel en la serie.

## DENTRO DE UN IMPORTANTE REPARTO JUAN DIEGO, CRISTINA MARSILLACH, CARLOS Y AMPARO LARRAÑAGA...

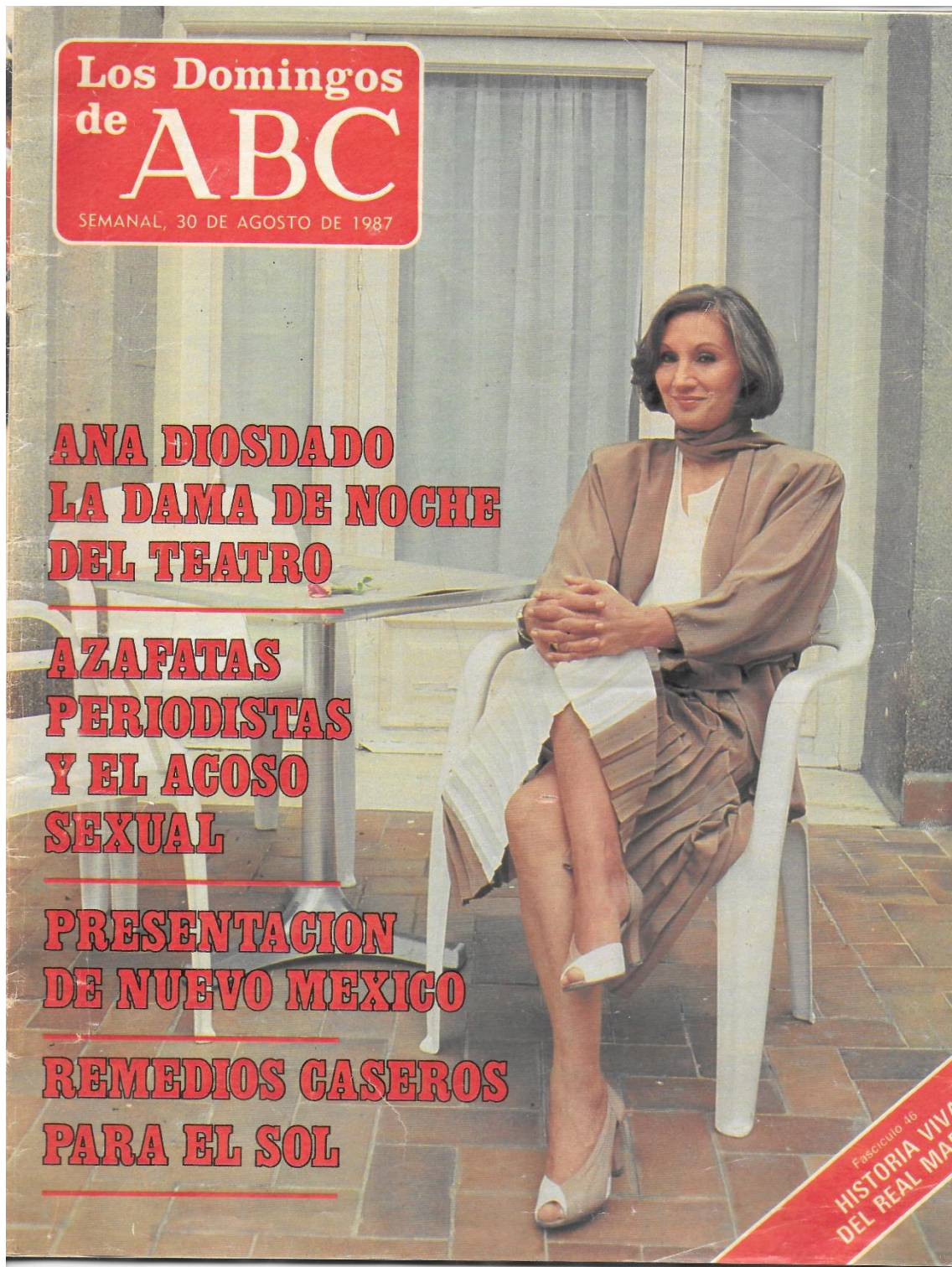


El realizador de la serie, Pedro Masó, dando instrucciones durante el rodaje a Cristina Marsillach, Eivira en la serie.

sión lo hizo a las órdenes de su padre en "La señora García se confiesa". Más tarde la hemos visto en "Las pícaras" y en la serie italiana "Y la vida continúa". Es su primer papel importante en el medio, pero ha participado en diversas películas, la última, "Crimen en familia", junto a Charo López. Está unida sentimentalmente a otro heredero famoso, Antonio Saura, hijo de Carlos.

Pero no es la única. En esta lista de jóvenes valores, que ha elaborado Pedro Masó, figuran los nombres de Beatriz Santana, Javier Bardem, Blanca Marsillach, Fernando y Cayetana Guillén Cuervo y Daniel Álvarez Diosdado. Ellos intentarán demostrar que de casta le viene al galgo, mientras Juan Diego, Héctor Alterio, Encarna Paso o María Luisa Ponte darán la réplica de los ya consagrados. Más fugazmente aparecerán los rostros de Silvia Marsó, Javier Escrivá, Ana Marzoa y Ana Torrent. Patxi Bisquert aporta su vasco y cinematográfico palmito de hombre de moda, a raíz de "Tasio", y Juncal Rivero dejará entrever su figura de "Miss España". La recopilación de nombres se alarga hasta un total de 400, entre los que podrán reconocer a muchos famosos y famosas. Es una serie juvenil, coloquial, sin apoyatura de grandes vestuarios o diálogos enfáticos, una serie en la que, como dice Pedro Masó, un actor debe decir a otro en cualquier escena: "Pepita, tráeme un café", y conseguir que el espectador no se levante de la silla o prefiera irse a cenar. ■

**CARMEN FERNANDEZ**  
Fotos: P. A. MARTINEZ PARRA



## ANA DIOSDADO LA DAMA DE NOCHE DEL TEATRO

por Pedro TOUCEDA

Nació hace cuarenta y siete años, en Buenos Aires, durante una gira que sus padres, Enrique Diosdado y Amelia de la Torre, realizaban por Sudamérica. Se hizo mujer entre bambalinas, al borde de varias cuartillas en blanco. Es una creadora *tototerreno*, audaz e inquieta, que refleja con tino la España que le ha tocado vivir. Ha catado el cine, la televisión, la radio y el teatro; ha escrito guiones y novelas, dramas y comedias; le han dirigido como actriz y ha guiado a grandes actores. Desde hace ocho años está casada con Carlos Larrañaga, va a misa todos los domingos y le apasiona el tореo. Tiene la aureola propia de quienes se enfrascan con facilidad. A Neruda le hubiera gustado cuando calla porque está como ausente.

**D**OCE de la mañana. El cielo está enladrillado. El aire, antes manso, se ha tornado cimarrón. Una chicharra macho afina su instrumento contra el silencio. Han caído tres gotas que enseguida se hunden bajo la tierra. En la mesa que hemos cercado hay un mantel blanco y encima de él una rosa oliendo la conversación.

—Todo lo que he aprendido del trabajo de actriz, mucho o poco, me lo ha enseñado mi padre —reconoce Ana Diosdado—. El era un maestro de actores. Mi madre, aunque también fue una gran intérprete, pertenecía a una escuela más elaborada, menos naturalista.

Cuando ha dicho la palabra madre, le ha temblado la voz.

—Falleció, como sabrá, hace poco y todavía me emociono al recordarla.

—¿Qué es lo que más admiraba de ella?

—Su fortaleza. Tenía una apariencia de fragilidad y dulzura,

pero bajo esa piel había una persona muy fuerte, muy entera, muy valiente.

### La romanza

—Es sabido que usted debutó como actriz de teatro siendo una niña, sin embargo, unos dicen que el debut aconteció en Argentina, otros que en Uruguay...

—Sí, esto es algo bastante curioso; he leído ese capítulo de mi





vida contado de diez maneras diferentes. Lo cierto es que actué por primera vez en un teatro de Santiago de Chile cuando tenía seis años.

Hice el papel de la niña en la «Mariana Pineda» de Margarita Xirgu, que era mi madrina. Bastante tiempo después, cuando vi la obra en Madrid, en la versión de María Dolores Pradera, me pasó una cosa muy chocante: al recitar la niña la romanza, yo la iba musitando a la vez, pero no lograba acordarme de esa escanatal como la había vivido de pequeña; no guardaba, ni guardo, ningún recuerdo de mis primeras funciones.

A escribir también comienza de alevín, y precisamente es su pluma quien le alza a la popularidad. En el sesenta y seis logra plantarse en la final del Premio Planeta gracias a la novela «En cualquier lugar, no importa dónde». Cinco años después estrena su primera obra de teatro, «Olvídate los tambores».

—En su época fue un gran éxito, pero a mí ahora me parece que está muy pasada.

El reconocimiento masivo le



**Carlos Larrañaga es una persona infinitamente buena, aunque por culpa de algunos papeles que ha hecho, bastante gente piensa que es un chuleta**

asalta, cómo no, cuando un día se mete en millones de horas con la llave de la televisión.

—La culpa de todo la tuvo una serie titulada «Juan y Manuel» que se emitió en el setenta y cinco. La gente me abordaba entonces por la calle y me decía: «¿Eres Manuela? ¿verdad?». Aquello fue tremendo, duró tiempo y luego volvió la calma. Cuando hice «Anillos de oro» ocurrió lo mismo, pero de una forma más moderada.

#### «Cuplé»

Actualmente, Ana Diosdado gira por España al frente de «Cuplé», obra que tras un arranque balbuceante ha sabido desenterrar su rumbo.

—El estreno que hicimos resultó un desastre. Creo que el montaje estaba equivocado porque el director no había asumido que «Cuplé» es una obra cómica. Los críticos reflejaron esto, pierden que con justicia y con cariño, caso es que recompusimos todo el tiempo y durante cinco meses hemos hecho la taquilla más alta en Madrid. Ahora yo dirijo la obra

# ES VIRGEN. ES SUBLIME.

## AUTENTICO JUGO DE ACEITUNA.

Virgen. Procede únicamente del prensado en frío de la aceituna. Totalmente natural.

Extra. Extraordinaria selección de los mejores olivos vírgenes por un equipo de expertos catadores.

Sublime. Así le dirán que es ahora su cocina. Con el delicioso sabor de la naturaleza, virgen. Sublime.



ES SUBLIME. ES DE KOIPE. 



sigo actuando y con el montaje definitivo hemos empezado a recorrer España.

—¿Usted qué prefiere: una crítica positiva o una gran ovación el día del estreno?

—Las dos cosas, como es lógico. Pero lo cierto es que la función de la crítica ha cambiado en estos últimos años. Antes, las crónicas teatrales de algunos periódicos podían hacer que una obra fuera un éxito o un fracaso. Ahora son más informativas, y esto me parece muy bien porque para mí una crítica positiva es aquella que refleja de verdad lo que es el estreno del espectáculo, y no el espectáculo en sí, pues éste siempre puede variar de un día a otro.

### Carlos Larrañaga

Dos hormigas del demonio y una hormiguita de Dios marchan ahora por el mantel. La más grande se cuele entre los pétalos de la rosa. Cuando sale, toda perfumada, las otras ya se han ido.

—Soy una persona creyente, voy a misa los domingos y hablo con Dios más que conmigo misma. Yo no me caigo demasiado bien.

—¿Y eso?

—Pues no lo sé, nunca lo he analizado.

—¿Le gusta mirarse en los espejos?

—No. nada. Tampoco me gusta que me hagan fotos, como habrá podido comprobar.

—¿Qué es el amor para usted?

—Lo más importante en la vida de un ser humano. El compartir con otra persona la aventura de la existencia me fascina. Yo, si no estuviese enamorada, no viviría en pareja, me resultaría imposible.

—¿Qué es lo que más le atrae de su esposo?

—Su bondad; Carlos es una persona infinitamente buena. Bastante gente, por culpa de algunos papeles que ha hecho, piensa que es un chuleta, pero no es ningún chuleta, es un pedazo de pan. También tiene un gran sentido del humor y muchas virtudes y defectos, como es lógico.

### Proyectos

—Cuando finalice la gira de «Cuplé» por España, ¿qué tiene pensado hacer?

—Muchas cosas, pero no sé si llevarlas todas a cabo. No hace mucho me han ofrecido ir a la Argentina en febrero para representar allí esta obra o alguna otra. También hay gente que anda empeñada en que escriba un guión para el cine de «Los ochenta son nuestros», la última novela que he publicado. Además, si la cosa cuaja, quieren que sea la directora de la película, ¡menudo follón!...

he terminado, será lo primero que aborde.

—¿Tanto pluriempleo no le causa a usted ansiedad?

—A veces sí; porque, claro, cuando haces tantas cosas corres el riesgo de querer realizarlas todas a la vez y si no puedes, te desesperas. De todas formas, creo que la ansiedad es algo que te aflora más en la juventud. La vetería te ayuda a dominarla; con la edad las personas nos volve-

me puedo permitir estos caprichos, que en el fondo son necesidades, pues asunto arreglado.

### Botones vivientes

—¿A usted le gusta actuar en su vida cotidiana?

—No, pero reconozco que hay gente que lo hace y me parece terrible.

—Pídale un deseo a su hada madrina.

—¿Tiene que ser en voz alta?

—Sí.

—Bueno, pues le pido que cambie los horarios del teatro porque actualmente son un disparate. La primera función comienza a las siete, es decir, cuando mucha gente no ha salido aún de su trabajo. La segunda empieza a las once y termina a la una de la madrugada, una hora ideal para aquellos que tienen que levantarse pronto al día siguiente. Hay que abogar por hacer una sola representación, a las ocho de la tarde, los días laborables. Tanto los actores, como el público en general, agradeceríamos mucho a mi hada madrina que resolviera este problema. Todos lo pasaríamos mucho mejor.

—Usted, cuando no trabaja ¿cómo se divierte?

—Hombre, no quiero caer en la respuesta tópica, pero me obliga a hacerlo: para mí el trabajo es un «hobbie».

—¿Alguna afición tendrá aparte de sus labores.

—Bueno, soy muy aficionada a los toros. Esta es una de mis grandes contradicciones, porque por otro lado me gustan mucho los animales. Pero he de reconocer que la Fiesta me encanta. Mi abuelo fue crítico taurino de ABC durante muchos años y quizá la pasión por el toreo la he heredado de él.

—Y la pasión por los botones ¿de quién la heredó?

—Vaya, no pensaba que supiera eso. De todas maneras, lo de los botones es una anécdota de mi infancia. Ellos eran los personajes de las obras que me inventaba de pequeña. Por desgracia, les abandoné demasiado pronto.

—¿De dónde sacaba los botones?

—Los cogía del cesto de mi abuela. Recuerdo que tenía botones de todos los tamaños y colores. Unos hacían el papel de malvados y otros eran los héroes de mis historias.



A mi hada madrina le pido que cambie los horarios de teatro, porque actualmente son un disparate. Hay que abogar por hacer una sola representación los días laborables

Estos son, por llamarlos de alguna manera, los proyectos que no dependen sólo de mí. Luego hay uno que sí depende única y exclusivamente de mi fuerza de voluntad: ahora estoy escribiendo una obra de teatro, «Un extraño color de oro viejo», y si para cuando acabe con «Cuplé» no la

mos más calculadoras y menos impacientes. Además, el pluriempleo, siempre que no sea excesivo, tiene también sus ventajas. A mí me sirve para combatir la rutina. Hay veces en que ya estoy harta de teatro y digo: ¡Cuánto me gustaría volver a hacer radio!, o al revés. Y como en mi caso



**E**N LA HISTORIA DEL TEATRO NUNCA SE HABÍA DADO EL CASO DE QUE EL AUTOR FUERA UNA HIJA DE LOS INTERPRETES.

ESTE ES EL CASO DE ANA DIOSDADO, AUTORA JOVEN, QUE CON SOLO UNA OBRA ESTRENADA —«OLVIDA LOS TAMBORES»— ALCANZO UN EXITO CLAMOROSO. AHORA HA ESTRENADO LA SEGUNDA —«EL OKAPI»— EN EL TEATRO LARA. EL PADRE DE LA AUTORA, ENRIQUE DIOSDADO, LA DIRIGE Y HACE EL PAPEL PRINCIPAL. EL PAPEL FEMENINO MAS DESTACADO CORRE A CARGO DE LA MADRE DE ANA, AMELIA DE LA TORRE.

#### ANA DIOSDADO, AUTORA

Todo el mundo pensaba que, por ser hija de una pareja de actores tan prestigiosos y célebres, Ana Diosdado sería actriz. Pero, ella sintió, desde muy niña, la vocación de escritora.

—¿Saliste alguna vez a escena con tus padres? le preguntamos.

—Muy pocas veces. Sólo hice dos o tres papelitos.

—¿Cuándo se te ocurrió la idea de escribir?

—Desde muy pequeña; siempre me ha gustado escribir. Quiriendo ser profesional, comencé escribiendo novela y terminé haciendo teatro; estaba muy relacionada con el teatro y era lógico que algún día lo intentara.

—Tu primera obra, «Olvida los tambores», estaba enfocada hacia la juventud. Esta actual, primordialmente, explica un problema de los viejos. ¿Cuál ha sido el motivo de este cambio?

—Esto es así, pero fundamentalmente no lo es. No creo que «Olvida los tambores» fuera un problema de la juventud. Lo que pasa es que los personajes, la mayoría de ellos, eran gente joven. En ocasiones, se equivocó la idea de la obra, por pensar que eran problemas de juventud, o que aquellos personajes eran representativos de la juventud. Yo no lo creo así. En cuanto a «El Okapi», tampoco es exclusivamente un problema de viejos. En el reparto hay nueve actores mayores y otros nueve jóvenes, y, sin embargo, se piensa que es una obra de ancianos. Uno de los problemas que se tratan en la obra es el desinterés y el no contar con los ancianos. La gente cuenta con ellos mientras producen, después ya no; es como si hubieran desaparecido, pero sin desaparecer; esto es lo grave. Sin embargo, ése no es todo el problema de la obra.

—¿Pero tú no crees que este problema de los ancianos existe en la realidad?

—¡Claro que existe! Es uno de

(Continúa en la pág. 33.)



## POR PRIMERA VEZ EN LA HISTORIA DEL TEATRO

- UN MATRIMONIO DE GRANDES ACTORES (AMELIA DE LA TORRE Y ENRIQUE DIOSDADO) ELIGE COMO AUTOR A UNA HIJA SUYA
- «EL OKAPI», SEGUNDA COMEDIA DE ANA DIOSDADO, PLANTEA EL PROBLEMA DE LA VEJEZ



los más graves problemas del mundo actual. La sociedad hace agua por alguna parte, y una de las partes más débiles son los viejos.

—¿En cuánto tiempo escribiste la obra?

—Aproximadamente en mes y medio.

—¿Por qué elegiste a tus padres para esta obra?

—Por la misma razón que yo me he dedicado al teatro. A ellos, es normal que les hiciera ilusión hacer una obra mía. Esta obra surgió, les gustó, y a mí, de una manera personal, de una manera sentimental, y, por supuesto, de una manera profesional, como autora, me interesaba que la hicieran ellos.

—¿Tienen «hueco» los escritores jóvenes en el teatro actual?

—Sí. La ocasión es buena. Todo el mundo se queja de que hay pocos autores nuevos; lo que ocurre es que mucho de lo que escriben los jóvenes no es aprovechable. No por el problema de la censura solamente, sino por los problemas económicos de las empresas.

—Para la autora ¿cómo son Enrique Diosdado y Amelia de la Torre, actores?

—Diga lo que diga, siempre seré



## «ES UNA GRAN SATISFACCION Y UNA RESPONSABILIDAD EL ESTRENAR UNA OBRA ESCRITA POR LA PROPIA HIJA», AFIRMA EL PADRE

es un oficio de sorpresas. A veces amargas...

—¿Se siente emoción al interpretar un papel creado por la propia hija?

—Es una gran satisfacción, una gran emoción y una gran responsabilidad. Siempre hay responsabilidad en un estreno, pero si, además, ese estreno es de un hijo

**AMELIA DE LA TORRE,  
PRIMERA ACTRIZ**

Varios cientos de obras teatrales interpretadas en su vida. Tanto en España como en América. Comenzó por pura casualidad. Siendo estudiante de Bachillerato, conoció a un grupo de aficionados de teatro y le ofrecieron un papel. Cuando salió al escenario y comprobó que podía dominar su timidez natural, y que aquello le gustaba, se dedicó de lleno a la profesión. Entró en la compañía de Margarita Xirgu, como dama joven. Allí conoció a Enrique Diosdado, primer galán.

—¿Cómo es Ana Diosdado?

—Yo estoy orgullosa de ella. La encuentro inteligente, muy sensible y enormemente sensata. A su juventud, posee un equilibrio que me asombra.

—A usted, que toda la vida la ha dedicado al teatro, ¿le hubiera gustado que Ana fuera actriz, mejor que escritora?

—Soy una enamorada de mi profesión, pero admiro más al escritor. Creo que es lo único que envicio. Me encanta que mi hija escriba.

—¿Cómo es su papel en la comedia de Ana?

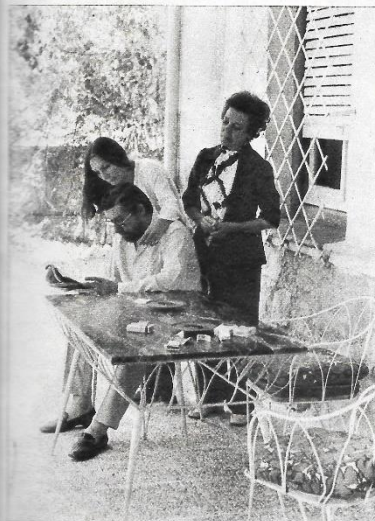
—Es un personaje lleno de gracia y ternura. Es una señora con momentos de tristeza, pero también una ilusión de acercamiento hacia un hombre de su edad, que la hace sentirse casi feliz. Es un idilio juvenil, que surge a los sesenta y cinco años.

Una familia dichosa y feliz, unida. Dos grandes actores y una autora con gran porvenir. Los días de descanso —uno a la semana, desde que se ha otorgado a los actores de teatro el privilegio de «un día libre»— los pasan juntos en el chalé que poseen en Pozuelo. Allí han sido obtenidas estas fotos que hablan, por sí solas, de la alegría y descanso que a todos les produce haber acertado una vez más.

—Estoy seguro —concluye don Enrique— de que, después de su primer éxito, en el que no intervinimos ni su madre ni yo, la obra de Ana habría sido aceptada por cualquier compañía. Cuando yo la acepté no influyó en mi decisión el hecho de que la había escrito mi hija. Me siento responsable de la labor de una compañía, y nunca se me habría ocurrido correr un riesgo por cariño familiar. La familia es una cosa, y el teatro es otra. Si, como ahora, se puede hacer compatible lo uno con lo otro, mejor que mejor...

A. P.

(Fotos Alejandro.)



su hija. Pero está reconocido que son dos actores muy importantes dentro de la escena española.

### ENRIQUE DIOSDADO, DIRECTOR Y PRIMER ACTOR

Gran actor, dentro del teatro y del cine. Innumerables son los títulos en que ha intervenido. Desde la comedia hasta el drama. De la risa al llanto. En la obra actual interpreta el papel de un «Romeo»

de sesenta y cinco años. La dirección de la obra también corre a su cargo.

—Don Enrique, ¿ha sido difícil el montaje de la obra?

—Todo el teatro es difícil. Sobre todo si en el teatro se quieren decir cosas. Yo he querido en esta obra que el montaje fuera semejante al utilizado en el cine. Sin cortes y con movilidad. Alguna gente ha dicho que la obra es tenebrosa, pero es todo lo contrario; ¡divertidísima! La gente se ríe desde el principio al fin.

Se llega a estos fines, por medio del humor y la habilidad que ha puesto la autora.

—¿Qué aporta esta obra a su carrera como actor?

—Cada interpretación aporta algo al actor. En este caso especial, a mí, espiritualmente, me aporta algo más que otro personaje que haya hecho.

—¿Qué es el teatro para usted?

—Es el trabajo de todo trabajador, aparte del estímulo y de la incógnita que tiene. El teatro tiene un aliciente de inseguridad que estimula. Nunca se sabe cómo va a ser recibida una obra. El teatro

tuyo, creo que la gente piensa que se está jugando un poco con la profesión. Este no es el caso, porque, después del triunfo de Ana en «Olvida los tambores», la gente esperaba esta segunda comedia suya, para ver si verdaderamente sabía escribir para el teatro o no; la responsabilidad ha sido mucho mayor. Lo ha sido para ella, y no digamos para nosotros.

—Si no le hubiera gustado el papel, ¿habría interpretado la obra?

—El teatro es muy serio y muy costoso. No se pueden estrenar cosas que no se tenga fe en ellas. Si no me hubiera gustado, desde luego que no la hubiera hecho.

—Usted, como padre, ¿ha influido en la forma de escribir de Ana?

—Yo no sé ni cuándo escribe ni cómo ni por qué escribe. De una manera directa, desde luego que no. Ahora, si el influir es el haberme preocupado de llevarla a buenos colegios y de que tuviera una buena educación, entonces sí que he influido. En cuanto a su labor dramática, las dos comedias que ha estrenado, la una la conocí después de varios meses de representarse, y la otra, cuando fue al teatro a leerla.

—¿Qué le falta por hacer en el teatro?

—Retirarme. Solamente me falta eso. Aunque físicamente estoy bien, pero ya he trabajado demasiado...

