

## EN TORNO A LA COMUNICACIÓN TEATRAL. NOTAS SOBRE PRAGMÁTICA DEL TEXTO SECUNDARIO

La característica más definidora del texto teatral con relación a otros textos literarios es, sin duda, la existencia en su interior de dos estratos que implican situaciones comunicativas perfectamente diferenciables y que vienen siendo designados como *texto principal* y *texto secundario*. La nomenclatura, apuntada por Ingarden (1958), se ha mantenido hasta ahora en la tradición teórica y crítica, aunque sin dejar de ser objeto de matizaciones y rectificaciones diversas. El primer estrato estaría integrado por los diálogos puestos en boca de los personajes, mientras que el segundo lo constituirían todas las anotaciones que los acompañan, a modo de instrucciones de uso destinadas a facilitar la puesta en escena y que no se manifiestan sobre el escenario (al menos en su condición de signos lingüísticos, pues la mayor parte de ellas son transformadas en signos de otra naturaleza).

Entre las matizaciones que se han hecho a esta distinción tipológica de Ingarden está, por una parte, la que subraya la inexactitud de dar primacía a un estrato sobre otro atribuyendo a los diálogos una dimensión literaria y relegando las acotaciones a la función referencial, estrictamente informativa; lo cual no es siempre exacto, pues existen casos en que las acotaciones están escritas en un lenguaje literario y, a la vez, los diálogos pueden incluir indicaciones aprovechables para la puesta en escena, con lo que a la autorreferencialidad del lenguaje literario se superpondría un uso informativo (Bobes 1987, 62-63). De igual modo, Thomasseau rechaza «cualquier tipo de distinción jerárquica entre ambas formas textuales» aduciendo que se corre el riesgo de establecer juicios de valor y propone en lugar de la oposición entre texto principal y texto secundario la de *texto dialogado* y *paratexto*. (Thomasseau 1997,84).

Por otra parte, la noción de «didascalia» no abarca, para algunos otros autores, la totalidad de los elementos lingüísticos calificables como texto secundario, ya que éstos constituyen un conjunto más amplio que las indicaciones destinadas a «construir» la puesta

en escena. Así Issacharoff prefiere designar como *paratextos* a todos los enunciados textuales que acompañan a los diálogos (título, descripción genérica prólogo, elenco de personajes, designación del personaje que habla, etc.) entre los que se incluirían las didascalias (Issacharoff 1993, 463-464). Thomasseau también se inclina por la denominación de *paratexto* e incluye en ella seis elementos: los títulos, la lista de personajes, las primeras indicaciones espaciales y temporales, las descripciones del decorado, las didascalias y los entreactos o texto eludido (Thomasseau 1997, 84-87). Kurt Spang, por su parte, para referirse igualmente a todo lo que no es diálogo, se decanta por el término *cotexto*; éste sería el equivalente de los paratextos de Issacharoff y de Thomasseau e incluye tres constituyentes: *preliminares* (título, prólogo y *dramatis personae*), *postliminares* (epílogos fuera de la ficción dramática como apelaciones al público agradeciendo su atención, pidiendo disculpas por los errores o incitando a la reflexión crítica sobre la historia representada) e *interliminares* (que serían, fundamentalmente, las acotaciones, entre las que distingue las relativas a la realización de la obra de aquellas que sirven para la mejor comprensión de la misma y que, a diferencia de las anteriores, no suelen «traducirse» a algunos de los otros códigos extralingüísticos o paralingüísticos que rigen en el escenario (Spang 1991, 52-54).

Volviendo a la cuestión de la posible literaturización del texto secundario, muchos estudiosos del teatro se plantean la necesidad de distinguir dos tipos diferentes de destinatarios para esos enunciados. Uno sería el lector privilegiado (un director teatral), que se encargará de llevar la obra a escena y al que importa fundamentalmente el valor informativo de las didascalias; el otro, sería el lector común, quien a través de su lectura recrea imaginariamente la representación y que utiliza las didascalias como apoyo para reconstruir el universo de la historia. De ahí que muchos autores contemporáneos, partiendo la convicción de que su texto puede ser consumido más como lectura individual que como espectáculo, utilicen a menudo las didascalias como soporte de una narración que les permite acompañar la mirada del lector a través del universo imaginado. Obviamente, esta dimensión narrativa del texto secundario sólo es posible en el caso de la lectura, ya que en el de la representación no queda huella del mismo; a este respecto señala Anxo Abuín que la consideración de las didascalias «como enunciado emitido por un narrador o un observador externo adquiere cierto sentido sólo si se atiende a la lectura del texto escrito, prescindiendo del espectáculo representado» (Abuín 1997, 37). Distingue, así, entre el *interés conativo* que pueden tener las didascalias para los responsables del montaje, a quienes facilita «indicios u órdenes para una correcta escenificación del texto» y el interés narrativo que poseen para el lector corriente a quien le ofrecen «un superavit de información sobre personajes, escenas o ambientes» (*ibid.*, 39)

En definitiva, todas estas precisiones y rectificaciones en torno a la los dos niveles del texto teatral son el resultado de la consideración del mismo desde una perspectiva pragmática, pues lo que se plantean todos los autores citados, quienes remiten unánimemente al trabajo pionero de Anne Ubersfeld, es la necesidad de dilucidar la plural y compleja situación comunicativa en la que se producen los enunciados teatrales. Como señala la citada estudiosa, la pregunta básica es ¿quién habla en el texto teatral?, ¿quién es el sujeto de la enunciación? (Ubersfeld 1998,17).

Me centraré fundamentalmente en cómo ese abordaje del texto teatral desde una perspectiva pragmática (la relación entre el signo y sus usuarios) ha traído como consecuencia un mayor rigor en los análisis del texto secundario y consiguientemente un conocimiento más profundo de sus características. Atenderé, así, a los tres aspectos que han sido potenciados por esa perspectiva: la complejidad de la situación comunicativa que se plantea en el texto teatral en su conjunto, la consideración de una dimensión ficcional del texto secundario y la ampliación de éste a sus manifestaciones extratextuales. Lo que significa abordarlo desde las perspectivas enriquecedoras aportadas por la teoría de la comunicación, por la teoría de la ficción y por la ecdótica o crítica genética.

### a) Nivel didascálico y comunicación teatral

La existencia del paratexto didascálico obliga a reconocer una doble instancia receptora: el lector «normal» y un lector «privilegiado», futuro responsable de la puesta en escena. Para el primero, las indicaciones contenidas en el texto secundario le permiten la *visualización* del mundo en el que tienen lugar los diálogos y las acciones de ellos derivadas. A este respecto existe una diferencia clara entre el lector de un texto teatral y el de un texto narrativo, puesto que mientras éste es un oyente a quien se le cuenta algo, aquél es un «espectador» que asiste a una representación virtual visualizando imaginariamente el espacio dramático, limitado a una perspectiva frontal, donde tiene lugar la acción (Villegas 1982, 15-16). A este respecto, Jean-Marie Schaeffer, en su estudio sobre la ficción, planteado desde una perspectiva cognitivista, señala que la especificidad del dispositivo teatral *textual* reside en el hecho de que el universo de los acontecimientos es activado de una *forma virtual*, es decir, en un nivel puramente mental. Retomando las tesis de D'Aubignac<sup>1</sup>, demuestra que la ficción del lector equivale a una inmersión actual inducida por el dispositivo ficcional escénico y no a la producida por la narración, pues «no es seguro que el lector lea las didascalías en el modo de inmersión narrativa sino que puede tratarlas como prescripciones *-fantasy negotiations-* que le permiten construir la escena de su teatro virtual» (Schaeffer 2002, 263-265).

El segundo destinatario del paratexto didascálico es aquel lector que se encargará de ampliar el proceso comunicativo del texto teatral transformándose en emisor de un nuevo mensaje (la representación) destinada a un nuevo receptor (el público). Para él, las didascalías se convierten en un elemento dinamizador, en un mensaje de índole conativa, en cuanto contienen una serie de órdenes destinadas a posibilitar la materialización sobre el escenario de un mundo cuya existencia hasta ese momento era meramente virtual. A este respecto, resulta interesante la distinción establecida por Sanda Golopentia entre *didascalías estructurantes* y *didascalías de concretización* a la que de inmediato me referiré al hablar de la instancia enunciativa.

Si nos preguntamos ahora por ésta, la dualidad descrita para la instancia receptora no tendría, en principio, por qué existir: dado que el destino lógico del texto teatral es la representación y no la lectura, los segmentos didascálicos tendrían una función exclusi-

<sup>1</sup> Sobre las teorías de d'Aubignac, tratadista francés del siglo xvii, véase Prodomidès 1997.

vamente informativa destinada a permitir la construcción del universo donde se ubican los personajes (con sus diálogos y sus acciones) del texto principal, por lo que no cabría diferencias entre dos instancias enunciatoras distintas: ambos segmentos textuales –diálogos y paratextos– remitirían a una sola, el autor. De hecho, las mismas características formales y materiales del texto secundario ponen de relieve la primacía de la función informativa y su condición de texto escrito sin voluntad alguna de pervivencia, como un producto de «usar y tirar», destinado a desaparecer una vez asumida la información que contiene por sus presuntos usuarios: ausencia de marcas estilísticas, sintaxis elemental, léxico denotativo, tipografía reducida, etc. Pero, de modo paradójico, es en este nivel donde la instancia enunciativa del texto dramático está presente de modo más patente, ya que en el nivel principal sólo existe como abstracción deducible del conjunto de voces de los personajes, a modo del autor implícito del texto narrativo; a partir de esas voces, el autor descifra las huellas del autor, «condición necesaria para que esos enunciados no sean recibidos como fragmentos de discurso de emisores (simulados) diversos [...] y se pueda entender esa secuencia orgánica como una totalidad» (Cueto 1986, 205-206). En el nivel didascálico, en cambio, la instancia enunciativa se manifiesta de modo explícito obligándonos a reconocer la existencia de lo que Villegas ha denominado el *hablante dramático básico*, definiéndolo como «un personaje que, aunque no ínsito en el mundo del drama, cumple una importante función con ciertas semejanzas a un narrador básico de conocimiento limitado en la narrativa» (Villegas 1982, 15). Esa función primaria es la mostración al lector del escenario virtual en cuyo seno habrá de visualizar la representación y, a la vez, proporcionar a la otra instancia receptora –el responsable del montaje– los datos para materializar sobre el escenario los espacios de la acción. Veltrusky reconoce la necesidad de una instancia semejante y la denomina *sujeto central del drama* atribuyéndole la función de «polarizar la unidad de acción y pensamiento y establecer un contexto general y único en el que se integrarían los contextos parciales de los personajes y sus voces». Su «textualización» –añade– se produce a través de las acotaciones, pero puede manifestarse implícitamente como «la fuerza por cuya intención se rigen las leyes del diálogo y de la acción» y también resultar visible en el hecho de que los personajes, en situaciones concretas, se sirven en su habla de oraciones de carácter general, de modo que toda la acción se proyecta hacia un nivel más universal (Veltrusky 1976, 32-38).

Sanda Golopentia engloba también dentro de las didascalias otros paratextos externos como las anotaciones del director de escena; así, considera necesario distinguir entre dos tipos de instancias enunciatoras de las didascalias: el autor del texto dramático y el director de escena. El primero produce las *didascalias estructurantes* que dan al texto teatral su especificidad de *texto tabular*: las que especifican el lugar que el texto ocupa en el repertorio teatral nacional o universal (título, subtítulo, género o subgénero); las didascalias-marco que especifican el espacio y el tiempo englobantes o el fin del espectáculo; las didascalias dinámicas que permiten el avance de la pieza (marcan la partición en actos y escenas, las entradas y salidas); las didascalias de la fuente locucionaria (especifican el personaje que pronuncia una réplica). El director de escena, por su parte, produce las *didascalias de concretización* que permiten a los actores encarnar a los personajes y a los otros responsables del espectáculo caracterizar el espacio y el tiempo es-

cénicos, el sonido, la luz, el vestuario, etc. Ello no excluye –matiza– que el autor pueda añadir este tipo de didascalias a las estructurantes ni tampoco que el director de escena añada didascalias estructurantes de su propia cosecha (Golopentia 1999,25-26).

Thomasseau, por su parte, comenta cómo el paratexto didascálico, por su propia materialidad, presenta un carácter próximo al manuscrito: la grafía en itálicas «anuncia la naturaleza aleatoria de un escrito constantemente en peligro», pues son pocos los directores de escena que siguen sus indicaciones al pie de la letra siendo frecuente las correcciones por adición o mutilación. En virtud de estas intervenciones el texto teatral presenta un «estado transitorio continuo» que rehúsa el cierre definitivo que podría deducirse de su condición impresa. (Thomasseau 1997, 9-10).

Issacharoff apela a terminología de Austin para calificar a las didascalias de actos de habla «serios», con referentes externos, lo que le permite distinguirlas de los enunciados del otro nivel, los diálogos, que se caracterizan por su carácter de «no serios» y, consiguientemente ficcional. Las didascalias, comenta, son enunciados no concebidos para ser pronunciados sobre la escena; ésta es, por definición, el lugar de la ficción, de ahí la convención teatral que sitúa sobre las tablas el diálogo y excluye de ellas las didascalias.

Issacharoff asimila la voz que las profiere a la del autor y apoya su análisis de este tipo de discurso en un modelo de cuatro funciones: nominativa/atributiva, destinadora, locativa y melódica, que responderían a las preguntas «¿quién habla?», «¿a quién se dirige?», «¿dónde?» y «¿en qué tono?» La función nominativa, que inaugura todo texto dramático desde el mismo título, es prerrogativa del autor, quien decide también el destinatario de las réplicas de su texto. Después de haber creado los locutores los identifica (gracias a los nombres) y los particulariza dándoles la palabra (de ahí la función atributiva). En cuanto a la función locativa, se trata de las indicaciones sobre el contexto espacio-temporal de la enunciación de cada segmento de diálogo. Y la función melódica (o prosódica) corresponde a la entonación preconizada igualmente por ese archi-enunciador que es el autor (Issacharoff 1993, 463-464).

Se preocupa, asimismo, de caracterizar lingüísticamente ese discurso y opina que su elemento más distintivo es el tiempo verbal: frente a la narración, que se articula sobre la ordenación de los elementos narrados, el discurso didascálico escapa a esa constrictión y usa exclusivamente un presente caracterizado por su atemporalidad; señala que no se trata del presente atemporal de las verdades universales sino un presente situado fuera de las leyes del tiempo: todo lo mencionado escapa a las leyes de la duración; por ello no debe confundirse tampoco con el presente histórico (con valor de pretérito) ni con el presente habitual o iterativo. Argumenta que los tiempos del pasado pertenecen al universo de la referencia definida, en otros términos, al universo narrativo, pues hacer acto de referencia implica identificar y situar en un contexto espacio temporal (situar espacio-temporalmente es particularizar, individualizar). Por el contrario, el discurso didascálico por su manera de privilegiar el presente remite a la categoría de lo conceptual y, por consiguiente, de lo intemporal; posee un carácter relativamente abstracto, pues describe un mundo virtual más que un universo existente y las acciones que expresan sus verbos permanecen virtuales en la medida en que dependen de la puesta en escena en las que figuran; no están ancladas en el tiempo ni en el espacio y carecen de cualquier

vínculo con lo real que pudiese conferirles una apariencia de necesidad (Issacharoff 1993, 467-468).

Hay que admitir, sin embargo, que en muchos de los textos dramáticos contemporáneos se observa una potenciación del texto didascálico (que, a menudo, traerá consigo, como veremos, su narrativización), el cual llega a adquirir una importancia superior a la de los diálogos, dado que su función es definir la situación comunicativa y ésta, a menudo, es más importante que el discurso en sí. Como señala Ubersfeld, «lo que expresa la representación teatral, su mensaje propio, no está tanto en el discurso de los personajes cuanto en las condiciones de ejercicio de su discurso por lo que éstas “se inscriben en el discurso total mantenido por el objeto-teatro, dirigido al espectador» (Ubersfeld 1989, 178). En la misma línea, Velturuský se refiere a la relación inversa existente entre el debilitamiento de la unidad de los signos lingüísticos (con el consiguiente deterioro de las relaciones semánticas entre los personajes) y el número y la importancia de las didascalias en el drama: los personajes no son configurados tanto por el discurso que pronuncian y por los nexos que éste crea con otros discursos como por el conjunto de determinaciones propuestas desde el texto didascálico (Veltruski 1997: 39-40).

### **b) La dimensión ficcional del discurso didascálico**

Las afirmaciones antes citadas de Issacharoff parten de la concepción tradicional del discurso didascálico, limitado a una función estrictamente informativa y revestido de todos los atributos que caracterizan a los enunciados factuales y, por consiguiente, «serios». Pero no tiene en cuenta dos factores, a los que hemos aludido y que ponen en cuestión sus afirmaciones: uno es que para la mayoría de lectores de un texto teatral las informaciones del discurso didascálico carecen de intencionalidad performativa y no son órdenes para ser puestas en práctica sino tan sólo sugerencias que les permiten construir imaginativamente el universo del drama; otro es que muchos dramaturgos contemporáneos conciben como destinatario de sus textos a ese tipo lector solitario (no espectador) y elaboran a menudo el discurso recurriendo a las estrategias de los enunciados narrativo-ficcionales. El autor real, emisor de un texto informativo y, por tanto, no ficcional, se transmuta en narrador, en una instancia enunciativa ficcional generada por el propio discurso mediante el que se construye un universo asimismo de ficción destinado a tener una existencia virtual en la imaginación de lectores solitarios.

Si nos detenemos en el primer caso, en la posible dimensión ficcional de textos secundarios no sometidos por sus autores a ninguna estrategia narrativa, no existe un consenso unánime a la hora de adjudicarles esa condición. Muchos de los teóricos niegan la posibilidad de equiparar el discurso secundario a un discurso narrativo. Así Schaeffer, al glosar las teorías de d'Aubignac, comenta que, para éste, los lectores, simplemente con el texto principal «sin ver nada, tienen presente en la imaginación, por la fuerza de los versos, a las personas y las acciones que éstos introducen, como si todas las cosas ocurrieren realmente igual que han sido escritas»; y se muestra incluso enemigo de las didascalias, al opinar que éstas «al interrumpir la lectura, interrumpen la continuidad de los razonamientos y las pasiones; y en la medida en que dividen la aplicación de la mente de los

lectores, disipan las imágenes que empezaban a formarse mediante la inteligencia de los versos, enfriando su atención y disminuyendo su placer». Shaeffer concluye de ello que para el tratadista del clasicismo francés, la ficción en la que se sumerge el lector del texto teatral no es equivalente de la producida por una narración, sino que se trata de una «inmersión actual inducida por el dispositivo ficcional escénico»; y las didascalias podrían considerarse como un elemento que atentaría contra la eficacia de ese dispositivo virtual al introducir una voz narrativa (Schaeffer 2002, 265).

En la misma línea, Issacharoff considera un error confundir diégesis y didascalias, pues atribuir a éstas una condición narrativa supondría colocarlas al mismo nivel que los diálogos, es decir, en el dominio de la ficción, en cuyo caso lo lógico sería incorporarlas a aquéllos y decirlas sobre la escena. No alberga, pues, ninguna duda sobre el estatuto referencial del nivel didascálico y asimila la voz que lo profiere a la del autor apoyando su afirmación en la existencia de las cuatro funciones ya mencionadas (nominativa/atributiva, destinadora, locativa y melódica) que sólo pueden ser desempeñadas por aquél (Issacharoff 1993, 463-465).

Thomasseau, en cambio, admite la consideración ficcional del texto didascálico. Comenta que basta con un acercamiento ingenuo y apresurado este tipo de textos para darse cuenta de la utilización de un conjunto de recursos y estrategias que apuntan menos a un empleo estrictamente instrumental del lenguaje que «a una atracción de orden literario que parece escapar a cualquier intento de representación escénica». Opina que, en los casos en que se admita el principio de que se trata de un texto destinado a simples lectores, se podrían llevar a cabo análisis de tipo literario y narrativo; así, apelando a una metodología narratológica, sería posible percibir en ciertas épocas, concretamente en la nuestra, «la existencia de un *relato paratextual* inscrito como una huella en el interior de la trama teatral». Ello obliga, añade, a repensar la noción de género y las concomitancias entre la poética novelística y la teatral. Por otra parte, la presencia de un corpus textual legible como un sucedáneo novelístico exige plantearse la cuestión formal de la posición del narrador en este relato y más globalmente la de la instancia autorial para el conjunto de la escritura paratextual y didascálica. (Thomasseau, 1997, 10).

La apertura de Thomasseau en esta cuestión con respecto a otros teóricos mencionados, se explica porque tiene en cuenta muchos textos dramáticos contemporáneos en los que la narrativización de las didascalias es una práctica cada vez más sistemática y evidente. Ya el propio Schaeffer en su comentario a las teorías de D'Aubignac se ve en la necesidad del matizar las afirmaciones de aquél aduciendo ejemplos de textos más cercanos en los que la función informativa no era la única presente en el nivel didascálico; se refiere, así a «las didascalias a menudo invasoras» de las óperas de Wagner que facilitan en el lector una postura de «inmersión narrativa» por su recurrencia a procedimientos de focalización interna, verbos de actitud proposicional, verbos afectivos, etc. Y establece un contraste entre este tipo de textos dramáticos y aquellas ficciones narrativas que privilegian los diálogos sobre la narración, en cuyo caso la postura de inmersión del lector tenderá a asimilarse a la de la ficción dramática (Schaeffer 2002, 265).

En la misma línea de Thomasseau, Sanda Golopentia distingue entre *didascalias literarias* y *utilitarias*. Refiriéndose a las primeras, explica que sea cual sea la forma en que

se presenten (poéticas, subjetivas, contagiadas de elementos jergales) proporcionan informaciones restringidas sobre el espacio, el tiempo, los personajes, sus acciones intradieéticas (verbales o no verbales) que los lectores interpretan asociadas a otras experiencias literarias precedentes. Desde este punto de vista –añade–, la puesta en escena imaginaria de una pieza no difiere de la de una novela o un poema épico, pues las didascalias son el equivalente convencional y a menudo simplificado de ciertos fragmentos descriptivos o narrativos que encontramos en las novelas. La puesta en escena imaginaria de la pieza que lleva a cabo el lector entra en resonancia con el espacio-tiempo real de ciertos episodios vividos que se animan y reviven en su memoria. Las didascalias utilitarias son, por el contrario, interrupciones del texto literario que adelantan el trabajo futuro del director de escena y proponen una «concretización escénica» *avant la lettre* (Golopentia 1999, 21).

En otro momento se refiere también, al igual que Schaeffer, a esta interacción entre el texto teatral y otros discursos literarios; ese encuentro entre el teatro y otros textos literarios no se produce sólo en el nivel de los diálogos sino también a través de ciertas didascalias «narrativas» o «descriptivas» que informan sobre el tiempo, el espacio, la acción verbal o no verbal, etc. y que pertenecerían a la categoría de las que ella define como *estructurantes*; y se refiere a autores modernos en los que el juego didascálico está en estrecho contacto con la novela o con la poesía (desde las didascalias en verso de Valle-Inclán a los retratos literarios que Marguerite Duras incluye en la lista de personajes de *La Musica Deuxième*) (Golopentia 1997, 16-17).

Se pueden aducir numerosos ejemplos de ese debilitamiento de la función estrictamente informativa que experimentan las didascalias en el teatro contemporáneo; en el caso español se comprueba en los textos dramáticos de autores como Alfonso Sastre, Miguel Romero Esteo o José Sanchis Sinisterra entre otros. Sus didascalias presentan elementos narrativos como los siguientes: la omnisciencia del sujeto enunciadador, que desborda espacial y temporalmente la perspectiva limitada de la escena y penetra en el interior de los personajes; el subjetivismo, que anula la neutralidad informativa; la asunción de la mirada del espectador mediante el uso de la primera persona del plural, lo que no significa una búsqueda de objetividad sino una estrategia destinada a potenciar de la presencia del sujeto enunciadador (el cual puede llegar a expresar dudas sobre el significado de lo percibido o sobre el comportamiento de los personajes); la abundancia de segmentos narrativos (el uso de rótulos para titular los diversos cuadros, la explicitación del desarrollo de la acción o el resumen de la misma, la acumulación de acciones cuya representabilidad podría calificarse de dudosa dadas las limitaciones espacio-temporales de la escena), las apelaciones al lector, etc. No me detengo en aportar ejemplos, pues ya me he ocupado de ello en un trabajo anterior dedicado al análisis de la narratividad en el texto secundario del teatro de Alfonso Sastre (Pérez Bowie 1993). Remito también al lector a los modélicos trabajos que Monique Martínez ha dedicado al estudio de las didascalias en el teatro de Valle-Inclán y de Sanchis Sinisterra (Martínez Thomas 1996 y 1999b).

Podría señalarse además cómo ese desbordamiento de la función informativa del texto didascálico no se detiene en la asunción de una dimensión ficcional sino que, en determinadas ocasiones, aquél introduce un comentario paralelo al texto que las reviste de



una dimensión metaficcional perceptible en varios niveles. El autor puede, así, utilizar este nivel textual como vehículo de un mensaje caracterizado por un grado de complejidad considerable en el que se incluyen reflexiones generales sobre la escritura teatral, datos concretos sobre la marcha de ésta y referencias al lugar y al tiempo reales de la misma, comentarios irónicos sobre la puesta en escena (especialmente cuando se considera problemática) confidencias sobre el propio estado anímico, etc. He estudiado este fenómeno en el último teatro de Alfonso Sastre, donde adquiere un relieve especial: el responsable de la enunciación del texto no es ya el autor ficcionalizado en narrador que «cuenta» a un lector solitario sino el responsable del universo ficcional que pone al descubierto el proceso de construcción del mismo, muestra los elementos con los que está operando o especula sobre la viabilidad del resultado. Se trata, pues, de un enunciador mucho más complejo que el sujeto impersonal e invisible, emisor del texto didascálico, o que el narrador tradicional, pues entabla una relación problemática con su escritura que es, a la vez, cuestionada y utilizada como vehículo de reflexión sobre sus objetivos y sobre su mismo desarrollo. Este enunciador requiere, lógicamente, un destinatario con cierto grado de complicidad, que comparta la pasión de aquél por la escritura pero que, a la vez, participe de su escepticismo y su conciencia lúcida; ello implica que su relación con el texto no sea solo la de sumergirse en un mundo de ficción sino la de asistir (y asentir) a la problematización del mismo y a la subsiguiente reflexión a la que el enunciador lo arrastra (Pérez Bowie 1999)<sup>2</sup>.

### 3. Didascalias y crítica textual

Este recorrido por la teoría actual en torno a las didascalias no puede acabar sin referirse a la ampliación que ha experimentado el ámbito de estudio de las mismas desde que algunos teóricos se han interesado por aquellas cuya fuente no es el autor dramático sino el responsable de la puesta en escena del texto.

En ese sentido se pronuncia Thomasseau cuando señala que las didascalias escapan a cualquier intento de teorización global y que es preferible abordarlas mediante acercamientos «plurales, más restringidos», que se adapten «a la extrema fragmentación de un corpus de textos necesariamente desemejantes, de contornos imprecisos y cuya finalidad es continuamente redefinida por los diferentes usuarios» (Thomasseau 1999, 10-11). Resulta evidente que al hacer tales afirmaciones no está pensando en las didascalias como discurso cerrado y formalizado, según se presentan a los ojos del lector cuando el texto teatral ha

<sup>2</sup> Esta problematización de la escritura que lleva a cabo Alfonso Sastre no se manifiesta sólo a través del paratexto didascálico sino que se extiende a los paratextos externos (o peritextos, en la terminología de Thomasseau); así, las ediciones de sus últimas obras suelen ir acompañadas de todo tipo de «documentos complementarios» entre los que se incluyen prólogos, epílogos, notas previas o posteriores a la redacción, sugerencias de lecturas complementarias y, en algunos casos, un diario del proceso de escritura en el que se detallan las motivaciones que determinaron su puesta en marcha, las fuentes bibliográficas manejadas, los modelos de los que ha partido, etc. En el citado trabajo me refiero a la evidente necesidad del autor de establecer una comunicación a todo trance con el destinatario del texto, un destinatario cuyo perfil es mucho más complejo que el del lector habitual y que adquiere los rasgos de un confidente o cómplice con el que el autor intenta satisfacer su ansia de comunicación (Pérez Bowie 1999, 306).

sido impreso, sino como un discurso no fijado, abierto y disponible para cualquier interpretación o manipulación que lleve a cabo sobre el texto el responsable de su puesta en escena. Thomasseau aboga, así, por la necesidad de estudiar el discurso didascálico a través de los manuscritos del autor que nos permiten conocer las fases de su gestación y a través de las correcciones realizadas sobre el texto (impreso o no) cuando el autor debe volver sobre él para adecuarlo a una puesta en escena concreta (Thomasseau 1999, 10). La misma reivindicación suscribe Sanda Golopentia al explicar que cuando la puesta en escena de una obra publicada tiene lugar durante la vida del autor, cabe hablar de un doble proceso de reescritura: el primero es el proceso de reescritura de la pieza publicada con vistas a su puesta en escena; el segundo, cuando, a instancias del responsable del montaje, el autor vuelve sobre el texto para adaptarlo a las propuestas de aquél, a la personalidad de los actores o a las expectativas del público. Esta segunda reescritura, que convierte el texto publicado en un borrador, raramente llega a la imprenta; y cuando lo vemos impreso, se trata ya de un texto colectivo de cuya autoría participan todos los responsables de la puesta en escena (Golopentia 1999, 21-22).

En los estudios dedicados al nivel didascálico existe, pues, un interés creciente por los manuscritos teatrales y en particular por los manuscritos preparatorios de la puesta en escena. Dejando de lado los presupuestos de la literariedad y los trámites habituales de la crítica genética, atenta sobre todo a la investigación de los métodos de «fabricación» de un texto acabado, la crítica busca apoyarse sobre escritos que, de cierta manera, representan lo que Thomasseau denomina «la escritura didascálica absoluta». Según el teórico francés, cuando un director de escena prepara la representación de una pieza de la que no es autor, recurre en un momento u otro de su trabajo a la escritura como si ésta, escapando a cualquier promesa de ser impresa o incluso leída por otras personas que las implicadas en la empresa, «participase de una necesidad fundadora». Y añade:

La plupart de ces textes, lorsqu'on parvient à se les procurer, présentent toutes les caractéristiques de l'hétérogénéité didascalique, mais brutes et non apprêtées, sans aucune stratégie d'apprivoisement d'un lecteur potentiel. On se trouve d'emblée, au coeur même d'un lieu de passage à nature textuelle, d'un dispositif où s'accumulent par empilage des éléments disparates qui mêlent l'intensité des affects à la fulgurance des réflexions spontanées et au caractère le plus banalement instrumentaliste de l'écriture (...) L'écriture joue, dans ce cas, le rôle de passeur et participe *sui generis* du mouvement organique qui porte l'oeuvre du lisible au dicible et visible. Aussi, en dernière analyse, la prise en compte des manuscrits de mise en scène devrait permettre d'élargir l'horizon interprétatif propre à l'herméneutique du paratexte et du texte didascalique et partant, d'échapper plus sûrement aux hésitations sur les choix critiques à adopter (Thomasseau 1999, 11).

A este respecto, señala Golopentia cómo en nuestros días los autores renuncian habitualmente a las didascalías de concretización (las que se limitan, recuérdese, a proporcionar indicaciones extradiagéticas dispersas e inconexas que conciernen al tiempo y al espacio escénicos, al físico de los personajes, a la iluminación, etc.), dejándolas en manos del director de escena; en cambio dedican mayor atención a las llamadas didascalías lite-

rarias que instauran un clima o se deslizan en la memoria de los comediantes influyendo en el espectáculo pero sin dirigirlo de una manera evidente hacia elecciones predeterminadas. Refiriéndose a la valoración de que son objeto éstas frente a aquellas comenta cómo las didascalias atribuibles al autor aparecen cada vez más claramente delimitadas y codificadas en el interior del texto gracias al trabajo de editores e impresores, mientras que las producidas por el director de escena no tienen una posición caracterizada en el texto sino que se insertan bajo forma de anotaciones o de incisos en cualquier punto del dispositivo didascálico o de las réplicas. Así, cuando son editadas constituyen un espacio textual distinto, aislado del texto autorial y situado generalmente en una página aparte<sup>3</sup> (*ibid.*, 25-30). Un caso de especial interés es aquél en el que el propio autor dirige la puesta en escena de su texto, pues a las didascalias originales se superponen las destinadas a conducir el texto hacia el espectáculo. La recuperación y el estudio de los testimonios de ese proceso de reescritura es uno de los objetivos preferentes de los estudiosos de esta parcela del fenómeno teatral; Golopentia lo demuestra en el citado artículo analizando algunos fragmentos del diario de trabajo escrito por Marguerite Duras para la puesta en escena de *La Musica Deuxième* (4 feb -24 marzo 1985) publicado por Marie-Pierre Fernandes en 1986 con el título de *Travailler avec Duras La Musica Deuxième*.

Resulta indudable que estas perspectivas de análisis del texto teatral que abre la crítica genética configuran un atractivo horizonte de trabajo en la medida en que permitirán profundizar en el conocimiento del proceso de la escritura dramática concebida como un proyecto global en el que el texto es tan sólo un mero punto de partida para un juego de infinitas variaciones que se suceden a partir de las diversas puestas en escena que de él se realicen. Este nuevo enfoque del estudio de las didascalias, sumado a los dos anteriormente descritos que las abordan desde las aportaciones de la teoría de la comunicación y de la teoría de la ficción han abierto desde hace años unas vías de investigación que ponen fin a la minusvaloración de la que el llamado «texto secundario» venía siendo objeto por parte de los enfoques exclusivamente literarios del hecho teatral.

JOSÉ ANTONIO PÉREZ BOWIE  
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUÍN, Anxo (1997). *El narrador en el teatro*. Santiago de Compostela: Universidad.  
BOBES NAVES, Carmen (1987). *Semiología de la obra teatral*. Madrid: Taurus.  
— (comp.) (1997) *Teoría del teatro*, Madrid: Arco.

<sup>3</sup> Cita como ejemplo de edición modélica de didascalias de concretización la de las anotaciones de Jacques Copeau para su puesta en escena de *Les fourberies de Scapin*, de Molière realizada por Louis Jouvet (Paris: Seuil, 1951). El montaje se estrenó en el Garrick Theatre de Nueva York en 1917 y posteriormente en el Vieux-Colombier de Paris en 1920, en ambos casos con Jouvet como intérprete de Géronte.

- CUETO, Magdalena (1986). «La doble enunciación del texto dramático», en *Lingüística Española Actual*, VIII, pp. 195-207.
- GOLOPENTIA, Sanda (1999). «Jeux didascaliques et espaces mentaux», en M. Martinez Thomas, 1990a, pp. 15-41.
- INGARDEN, Roman (1958). «Les fonctions du langage au théâtre», en *Poétique*, n° 8, pp. 531-538.
- ISSACHAROFF, Michael (1993). «Voix, autorité, didascalies», en *Poétique*, n° 96, pp. 463-474.
- MARTINEZ THOMAS, Monique (1996). «El juego del didascalos. Las didascalias antifuncionales en *Las comedias bárbaras* de Valle-Inclán», en *Imprévue*, Montpellier, 1996, pp. 67-92.
- (ed.) (1999a). *Jouer les didascalies*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- (1999b). «Le didascale, acteur principal dans la pièce *Los figurantes* de José Sanchis Sinisterra», en M. Martinez Thomas (ed.), *Jouer les didascalies*, pp. 107-123.
- PÉREZ BOWIE, José A. (1993). «Sobre pragmática del texto teatral: el ‘hablante dramático básico’ en el teatro de Alfonso Sastre», en Bartol, J.A., García Santos, J.F. y De Santiago, J. (eds.), *Estudios filológicos en homenaje a Eugenio de Bustos Tovar*, Salamanca: Universidad, pp. 733-747.
- (1999). «Dimensión ficcional y dimensión metaficcional del texto secundario (Sobre el último teatro de Alfonso Sastre)», en J.A. Ascunce (ed.), *Once ensayos en busca de un autor: Alfonso Sastre*, Hondarrribia. Hiru, pp. 305-339.
- PRODOMIDÈS, François (1997). «Le théâtre de la lecture. Texte et spectacle dans *La pratique du théâtre* de d'Aubignac», *Poétique*, n° 112, pp. 423-443.
- SCHAEFFER, Jean-Marie (2002). *¿Por qué la ficción?*, Madrid: Lengua de Trapo.
- SPANG, Kurt (1991). *Teoría del drama. Lectura y análisis de la obra teatral*. Pamplona: Eunsa.
- THOMASSEAU, Jean-Marie (1997). «Para un análisis del para-texto teatral», en C. Bobes (comp.), *Teoría del teatro*, pp. 83-118.
- (1999). «Les didascalies et les jardins», en Martinez Thomas, 1999a, pp. 7-12.
- VELTRUSKY, Jiri (1997). «El texto dramático como uno de los componentes del teatro», en C. Bobes (comp.), *Teoría del teatro*, pp. 31-55.
- VILLEGAS, Juan (1982). *Interpretación y análisis del texto dramático*, Ottawa. Giral Books.