

## Didascalias: desubjetivación en la escritura y la lectura del texto dramático

*Didascalias: desubjectivation in the writing and reading of dramatic text*

**Laura Gabriela Conde** 

Universidad Nacional de La Plata, Argentina  
condelauragabriela@gmail.com

Recibido: 11 enero 2023 / Aceptado: 29 marzo 2024

### RESUMEN

Estas páginas proponen una sistematización posible de las didascalias del texto teatral en tanto huella de las múltiples subjetividades implicadas en los procesos de escritura y lectura, dramaturgia y puesta en escena. En ellas se describen cuatro grandes modulaciones dramáticas (didascalias narrativas, denegatorias, poéticas y de puesta en escena) así como distintas figuras de la lectura, que se manifiestan en la escritura didascálica (lectura especializada, no-especializada, contextual o integral, poética, entre otras). Se analiza, entonces, en qué medida lo didascálico expone de manera evidente no sólo diversas prefiguraciones de la lectura sino también –y sobre todo– el carácter suplementario e indeterminado de la misma, pues cada una es, en su singularidad, una posibilidad entre otras de aquello que siempre está por hacerse.

**Palabras clave:** acontecimiento poético, dramaturgia, huella, interrupción, puesta en escena, subjetividades

### ABSTRACT

*These pages propose a possible systematisation of the didascalias of the theatrical text as a trace of the multiple subjectivities involved in the processes of writing and reading, dramaturgy and staging. Four main dramaturgical modulations are described in them (narrative, negatory, poetic and staging didascalias) as well as different figures of reading, that manifest themselves in the didascalic writing (specialised, non-specialised, contextual or integral, poetic reading, among others). It is analysed, then, to what extent the didascalic exposes in an evident way not only diverse prefigurations of reading but also - and above all - the supplementary and indeterminate character*

*of the same, since each one is, in its singularity, one possibility among others of that which is always to be done.*

**Keywords:** *dramaturgy, interruption, poetic event, staging, subjectivities, trace*

## UNA APROXIMACIÓN A LO DIDASCÁLICO

Las “Didascalias”, también llamadas acotaciones del autor, indicaciones o direcciones escénicas provienen del griego διδασκαλία y referían, en la antigua Grecia, la “enseñanza” que un dramaturgo o algún responsable de la escena dirigía al coro y a los actores acerca de la interpretación de un ditirambo, comedia o tragedia. No obstante, el término se identifica especialmente con el registro oficial que dejaba constancia del contexto del festival en el cual tenía lugar la representación dramática. Tanto Pavis (2011) como Rubén Szuchmacher (2002) señalan que, debido a que el autor era a menudo su propio director de escena y su propio intérprete, las indicaciones sobre la manera de actuar resultaban inútiles, razón por la cual no figuraban en el manuscrito. Por su parte, Pavis advierte que las “didascalias” estaban “ausentes” en tanto que “indicaciones concretas” sobre el modo de actuación, a tal punto que “no siempre se sabe a ciencia cierta quién dice cada una de las réplicas” (2011, p. 130). Todas las “acotaciones” que encontramos en las traducciones más difundidas de las tragedias son adiciones posteriores a los textos de Esquilo, Sófocles o Eurípides. No obstante, la ausencia de ese tipo de marcaciones en cuanto coordenadas espacio-temporales explícitas, las señales de la representación, los “rastros de una puesta en escena implícita (...) están dentro de los textos mismos de forma indirecta” (Szuchmacher, 2002, p. 48).

La ausencia de indicaciones escénicas tal y como las conocemos se sostiene en el teatro latino antiguo, donde se incluían didascalias formuladas como una breve noticia sobre la obra y una lista de *dramatis personae*<sup>1</sup> (Pavis, 2011, p. 130). El hecho de que las marcas espectaculares para que alguien pueda montar un texto no fueran entonces necesarias, recuerda que esos textos no estaban destinados a la lectura. No obstante, identificamos en el coro trágico el antecedente más próximo de lo que la historia del teatro conoce como “didascalias” (ya no esas notas que es posible que hoy aparezcan en la primera página de un *dramatis personae*, catálogos, memorias de festivales y programas de mano). Si bien la pulsión didascálica puede registrarse también en diálogos o monólogos –sea en la modalidad de “hipótesis

<sup>1</sup> Esta fórmula latina refiere la lista de ‘personajes (o máscaras) del drama’ que figuraba al principio de las obras en las antiguas ediciones de los textos (Pavis, 2011, p. 147).

de representación”<sup>2</sup> (ligada a lo escénico), o en su carácter narrativo y/o descriptivo (ligado a la ficción y donde la palabra pretende reducir su distancia respecto del mundo perceptible)—, el coro resulta la figura más próxima de lo didascálico. Esto se debe principalmente a que, como las didascalias, el coro *interrumpe* el diálogo trágico y se constituye en el *entre* de la escena y el espacio de la no-ficción, por medio de una voz impersonal, colectiva y desubjetivada, en la que predomina el tono narrativo, autorreflexivo y denegatorio (consciente del espectáculo). Este carácter didascálico del coro que se identifica con la figura de la *parábasis*<sup>3</sup> se ausenta en el teatro posterior, pero reemerge con todas sus potencialidades poéticas, descriptivas y narrativas; en resumen, con una notable plasticidad, en diversas dramaturgias contemporáneas.

Las didascalias y sus marcas gráficas en los textos tal como las conocemos se manifiestan sobre todo y con mayor frecuencia desde fines del siglo XVIII y a lo largo del siglo XIX, en relación con diversos fenómenos de índole filológica, histórica, sociológica, antropológica, de las transformaciones de la escena y las tradiciones dramáticas, entre otros. Es posible advertir la ausencia o escasa presencia de didascalias y signos didascálicos en la concepción de la teatralidad medieval. El teatro español en transición hacia el Renacimiento ya registra marcas de entrada o salida de personajes, y otras más próximas a lo que llamaremos “didascalias-comentario” (marcas de lugar, tiempo y/o acción, y otro tipo de contextualizaciones). Tanto en el teatro del Siglo de Oro como en el teatro isabelino persiste la dificultad para dilucidar con certeza si las didascalias pertenecen a los textos originales, son intervenciones de copistas y editores posteriores, o si se trata de la práctica contemporánea de los autores de compañías que agregan anotaciones de puesta en escena. El clasicismo francés, que también suscita esta clase de debate, agrega el problema de la divergencia entre las dramaturgias, las preceptivas del período y los usos que cada autor hace de las didascalias. Es posible corroborar que las didascalias en textos del teatro neoclásico español del siglo XVIII y del iluminismo francés fueron escritas por los dramaturgos, y están

<sup>2</sup> Esta noción formulada por Rubén Szuchmacher se define como la presunción de la materialidad del hecho escénico, inscrita en marcas dramáticas que remiten “directa o indirectamente a los sistemas de producción teatral particulares de los momentos de la escritura”: la organización temporal (actos, cuadros), el planteo sonoro, la cantidad de personajes presentes en cada escena, la concepción del espacio o las formas del lenguaje propiamente dicho, el público que supone y postula (2015, p. 74-76).

<sup>3</sup> Figura retórica que indica la acción de atravesar, el tropo de la desviación, la transgresión; el término se empleaba para denominar el momento de la comedia griega en el que los actores salían, el coro se adelantaba y dialogaba con el público.

atravesadas por el impacto de las renovaciones en arquitectura y puesta en escena con el surgimiento del teatro a la italiana. A medida que la escena fue ganando independencia de los textos, el hiato entre escena y textos se hizo más profundo, y las didascalias se volvieron más significativas en cuanto a presencia, cantidad, extensión y emergencia de diversas modalidades.

Eso que identificamos como huella de lo didascálico en el coro griego y que reaparece en el teatro del siglo XVII (isabelino, jacobino y barroco), la “digresión poética”, la reflexión sobre lo teatral, la interrupción de una exterioridad, la apertura de un “entre” del espacio de ficción (la escena) y no-ficción (el público) al interior del diálogo, se sitúa, en el drama moderno, específicamente en las didascalias. Si bien algunas emergencias en textos posteriores al Siglo de Oro dan cuenta de la identificación de las didascalias con el principio de autoridad, especialmente en el siglo XIX, el teatro descubre allí una fisura por donde se fuga la disolución de las marcas de autoridad, la desposesión de la experiencia poética y la discontinuidad respecto de la escena.

Es a partir del teatro del siglo XX, especialmente con las vanguardias, y con el “teatro posdramático” más tarde, cuando se puede ver en su máxima expresión el cruce de modulaciones de lo didascálico, atravesado además por las nuevas tecnologías de la escena y las lógicas de producción. Estas dramaturgias de posguerra ponen en cuestión la vieja concepción de sujeto cartesiano y de lenguaje como instrumento de comunicación, y dramatizan, en cambio, la desobjetivación y el malentendido. Los dramaturgos advierten la plasticidad de las didascalias en este sentido, puesto que la indeterminación que las caracteriza no exige una voz consistente ni estable (ni la voz del dramaturgo, ni del director, ni de un personaje), sino que habilita un campo creativo quizá más experimental que el del diálogo teatral. En estas escrituras se manifiesta entonces el carácter *restante* de lo didascálico: el fracaso de la representación por medio de la palabra, la imposible reunión de las palabras y las cosas, y la inevitable falta de control sobre la escena y la interpretación. En líneas generales, las didascalias tratan de salvar esa distancia, colmar el vacío y controlar o capturar algo de la singularidad del espectáculo, a la vez que murmuran la pérdida del sentido, del sujeto, en el silencio de la escritura.

En indagaciones previas (Conde, 2022 y 2023) he intentado delimitar y analizar las didascalias a partir de una revisión que procura explicar el trayecto del fenómeno en cuanto a la presencia que persiste interrumpida e intermitente en la historia del teatro. Dicho recorrido reveló que el problema amerita un estudio que considere no solo su carácter técnico, textual, sino también y sobre todo que lo entienda como un sitio de la experiencia teatral, cuyo espesor poético-retórico,

antropológico, acontecimental, convoca una interrogación específicamente teórica, además de crítica e histórica. Siguiendo esta línea de análisis, el presente artículo se inserta entonces en el marco del estudio de las didascalias respecto al anudamiento de algunas de las principales constantes del pensamiento contemporáneo acerca del lenguaje y la subjetividad. Esto supone, en principio, que nuestra lectura poética de lo didascálico intenta poner de manifiesto que esta figura del texto dramático no representa una clase de significante que se asocia de manera arbitraria o convencional a ciertos significados constantes y tipificables, mucho menos a un sujeto de la enunciación ni a la experiencia fáctica de la escena, sino que acontece en tanto efecto contingente de significación. Luego, partimos de la hipótesis de que lo didascálico constituye una clase de interrupción (Blanchot, 2008) a partir de dos tipos de “entre”: entre el texto y la puesta en escena y como interrupción intratextual que corta el curso del texto dramático. De este modo, más que como signos estables, lo didascálico puede estudiarse en tanto huella del acontecimiento teatral, cuando los textos se fijan luego de ser trabajados en escena y son resultado de la investigación en la práctica, o cuando son potenciales espectáculos; una huella del hiato entre palabra y acto, dramaturgia y puesta en escena y, sobre todo, lo que señala que esa relación no es complementaria ni imprescindible sino inminente y *suplementaria*. Las didascalias pueden no aparecer en un texto dramático (es el mencionado caso del teatro griego), o presentarse en él pero no necesariamente para indicar algo y “pasar” a la escena.

En este sentido, como lo hemos desarrollado en otras intervenciones (Conde, 2022), tomamos distancia de las teorías canónicas del texto dramático —de enfoque predominantemente lingüístico—, así como de ciertas ideas instaladas en la propia práctica dramaturgica y escénica, que entienden las didascalias como escritura secundaria, marginal e incidental respecto del diálogo, que guarda no obstante, las “claves” de lectura de la obra, las instrucciones para su representación y, a menudo, la intención o la subjetividad del dramaturgo en tanto “acotación”, “indicación” o “dirección” escrita para ser ejecutada en la puesta en escena. Además de los problemas relativos a la subjetividad que exponemos más adelante, dicha idea suele desatender la divergencia del texto escrito en tanto lenguaje respecto de los sistemas expresivos que intervienen en el acontecimiento escénico. Es preciso considerar que lo didascálico no será —como los diálogos— vocalizado, sino interpretado por directores, escenógrafos y otros involucrados, que —en todo caso, y no siempre, y nunca igual— lo transfigurarán o traspondrán a partir de decisiones de tipo visual, de movimiento, sonido, etc.; en resumen, no aparecerá en escena expresado por medio del lenguaje, sino que su materialidad y soportes

serán otros muy diferentes que los de la palabra. Por este motivo, a pesar de la progresiva consolidación del principio de autoridad en el texto dramático, las didascalias siguen siendo pasibles de ser interpretadas, agregadas, modificadas, eliminadas por compañías, editores, traductores y, muchas veces, por los propios autores, en mayor medida que las intervenciones que se registran en el resto del texto dramático.

Proponemos entonces que los textos contienen las modulaciones de la huella didascálica en el sentido escénico –como registro del proceso, *palimpsesto* de proyecciones y deseos–, en primer lugar; en tanto a manifestación del cruce de sistemas expresivos o del intento (fracasado) de traducción de distintas materialidades por medio del lenguaje, en una segunda instancia; y, en tercer término, como la huella de las transformaciones del teatro, sus técnicas, tecnologías, sistemas de producción, espacios y públicos, además del impacto de otras emergencias culturales. Aquí nos ocupamos específicamente de una cuarta variable: la huella de la configuración de subjetividades, así como de las tensiones entre el deseo de presencia del “autor” –la necesidad de encontrar su voz, su directiva, en las didascalias–, el control que intenta efectuar el dramaturgo sobre la interpretación y la inminente experimentación de un estado de pérdida ante esta escritura que no subirá a escena y será acaso (y apenas) leída. Retomamos de este modo la pregunta por quién habla en las didascalias en el marco de una reflexión sobre la experiencia poética, el lenguaje y la subjetividad.

“Subjetivación” y “desubjetivación”, la separación originaria que tiene lugar en la constitución de toda subjetividad, siguiendo las reflexiones del filósofo Giorgio Agamben (2000), serán, en nuestra lectura, diferentes modulaciones de la inscripción didascálica en tanto a la experiencia poética. Si bien no discutiremos extensamente tales reflexiones en el marco de este artículo, no queremos dejar de señalar que las implicancias filosóficas, críticas y metodológicas de los conceptos de “desubjetivación” y “alienación” en escritos de este autor, así como de ciertos énfasis teóricos afines en intervenciones de Roland Barthes –el de la “impersonalidad” del lenguaje y la “muerte del autor” (2013 y 2015)– y de Maurice Blanchot –el de “la voz narrativa”, “el afuera” y “la desobra” (1992 y 2008)–, presentan una salida posible respecto de los modos “fenomenologicistas”<sup>4</sup> de leer el teatro, que

<sup>4</sup> Los términos “fenomenologismo” o “fenomenologicista” nos permiten distinguir esa clase de correlación o lectura fenomenologicista –que coincide en gran parte con lo que Paul de Man revisa a propósito de los estudios literarios bajo los conceptos de “phenomenal” y “phenomenalism” (1990)– respecto de la “fenomenología” propiamente dicha (la fenomenología de la percepción merleau-pontiana, por mencionar una línea específica

intentan tranquilizar su impulso hermenéutico de fijar y controlar el sentido bajo la ilusión de la existencia de una relación recuperable y/o consensuable entre las palabras y las cosas, la escritura y la voz, la obra y el nombre propio.

*¿Quién habla en las didascalias?*

Como han sabido reflexionar la filosofía, la teoría y la crítica literaria, la experiencia poética es una experiencia desubjetivante para quienes escriben y para quienes leen, una dislocación producida por la propia irrupción del acontecimiento poético, un impulso que resta respecto del sujeto, la lengua y la cultura (Dalmaroni, 2011). En tanto a la condición del acontecimiento, el poema efectúa una interrupción que corta el conjunto estabilizado de las representaciones, los saberes y los lenguajes; se sustrae a cualquier idea de unidad y de totalidad, a lo decidible, lo consistente, lo nombrable (Badiou, 2003). Lo didascálico se produce e inscribe en esa clase de hiato: nombra lo que queda fuera de escena, el resto, el rastro fantasmático o el deseo de escena.

En los estudios más tradicionales del teatro se suele analizar la “polifonía” de los textos, retomando los aportes de Bajtín (1989, 1990, y 1999) acerca del carácter dialógico del lenguaje —especialmente las nociones de “carnaval”, la tergiversación de roles, las máscaras— asociado con frecuencia a las voces de los personajes o figuras que hablan y accionan. Es menos probable, en cambio, encontrar la pregunta por la singularidad de la experiencia poética y los procesos de desubjetivación (y de resubjetivación, en la que el sujeto re-ejecuta su condición subjetiva) (Agamben, 2000) que se juegan en el “entre” de esas voces que dialogan. Partiendo de esta interrogante, observamos que la impersonalidad de la tercera persona (o no-persona) que suele enunciar las didascalias expresa, entre otros aspectos, que quien habla allí no es ni más ni menos que la propia escritura.

Para especificar esta última observación puede resultar productivo detenerse brevemente en la obra dramática *La estupidez* (2003) de Rafael Spregelburd. En ella se dispone el texto en dos columnas para contar escenas simultáneas: una que el espectador ve y escucha, otra que no ve y “es realmente inaudible” (p. 162). Además de las didascalias que especifican el sistema de estos textos dichos en simultáneo —cruzados, superpuestos, en contrapunto—, el diseño gráfico de columnas, notas a pie de página y cambios tipográficos comporta en sí un mecanismo didascálico. Así, con la lectura de lo didascálico en *La estupidez*, como también

---

que resulta afín a nuestro enfoque del problema). Reservamos “fenomenología”, en todo caso, para nombrar el enfoque sobre la dimensión fenomenológica que aquí se adopta: una fenomenología analítica del aparecer y del síntoma didascálico en los textos y las lecturas.



en *Bizarra* (2003), *Spam* (2013) y otras obras del mismo autor, es posible reflexionar sobre lo que ocurre en el “entre” de la escritura, la lectura, y la realización escénica. Son particularmente representativos de este “entre”, los mencionados sistemas de lectura y “expectación” que plantean las didascalias y estos mecanismos didascálicos que exceden o desbordan las didascalias propiamente dichas; orden aleatorio de escenas, escenas simultáneas en espacios distintos escritos a dos columnas, que interrumpen el eje sintagmático y sucesivo de la escritura al diagramar un texto para ser leído de manera vertical y horizontal a la vez, por mencionar algunos.

Se observa algo que el propio Spregelburd expresará en no pocas intervenciones y producciones: el problema de la desconfianza en el lenguaje, que se puede advertir además en didascalias modalizadas por una voz que pone en duda lo que describe, contra todo intento por leerlas como indicación o aclaración. La doble columna no solo permite ver a partir del plano gráfico un procedimiento que, se supone, se verá en escena en términos de acciones simultáneas, sino también remite a la idea de traducción a partir del sistema de disposición característico de los textos bilingües. Lo didascálico señala así la *différance*<sup>5</sup> propia de la escritura, eso que solo se ve en la escritura y no se percibe en la palabra dicha. La modalidad se complejiza además porque, decíamos, muchas de esas réplicas simultáneas únicamente se leen; es decir, que no están escritas para que sean proferidas con un alcance que sobrepase los límites de la escena (el espectador, en principio, no las escucha). Eso se marca tipográficamente con un tamaño de letra menor al resto del texto: lo didascálico reside en esa marca tipográfica que significa el murmullo, lo inaudible, lo que queda fuera de la percepción y del sentido, en resumen, la pérdida, y lo distingue del texto audible.

Asimismo, es notable el registro poético singular de sus didascalias, que no se corresponde con la voz de un personaje, ni la del autor o director, sino que la resonancia del nombre propio en la triple función de Spregelburd autor, director e intérprete, se desubjetiva en una voz performática, literaria, impersonal, que incluye todas estas subjetividades a la vez. En su modulación denegatoria se evidencia además la presencia del espectador, no sólo para revelar el artificio en términos estéticos sino también y, sobre todo, para poner en crisis la diferencia de la realidad con la ficción al señalar la divergencia o casilla vacía entre el significante y el significado, las palabras y las cosas.

<sup>5</sup> Nos referimos a la noción que Jaques Derrida problematiza en ensayos como *La escritura y la diferencia* (1967) y *De la Gramatología* (1967).



En las didascalias de estas obras aparecen entramados la inscripción del silencio, la musicalidad, el criterio de selección y disposición de lo que será dicho y no dicho en el espectáculo, con la presencia de las tecnologías de la escena contemporánea y sus sistemas de producción, de tal manera que ponen en evidencia que la presencia/ausencia de lo que (no) sube a escena, lo didascálico, excede ese espacio limitado de la “acotación” y se ofrece como un terreno siempre permeable a la experimentación. Más adelante recuperaremos la preocupación de este dramaturgo por la incapturabilidad del espectáculo y la potencial pérdida del sentido de las didascalias, a la vez que la confianza que deposita en esa inscripción para dejar algún rastro de la puesta en escena. Al inicio de *La Estupidez* se lee un fragmento que puede interpretarse como un paratexto, una breve nota preliminar del autor que, no obstante, presenta muchos rasgos en común con las didascalias del resto del texto (las cuales no figuran en primera persona singular sino en tercera y primera plural):

La acción transcurre en diversos moteles de ruta, en las cercanías de Las Vegas. Nótese que digo “motel” y no “hotel”, sin saber bien cuál es la diferencia, pero entiendo que en algún momento comprenderé que allí está la clave. Si bien el motel puede cambiar de una escena a otra, la habitación que veremos es siempre la misma [...] Para simplificar la lectura de esta obra, podemos convenir que –a grandes rasgos– se cuentan en ella, al mismo tiempo, cinco historias entrelazadas. Por ello, he titulado las escenas de acuerdo al “mundo” al que pertenecen [...]. (Spregelburd, 2016, p. 29)

Se puede leer aquí la primera persona de un dramaturgo-director en un formato más o menos próximo a los argumentos medievales de carácter narrativo que aparecían al principio de los textos dramáticos; o a las extensas y narrativas didascalias del teatro alemán y del naturalismo norteamericano. Además de la *narratividad*, se registran marcas de *puesta en escena* que, junto con esa primera persona, se ven desestabilizadas por el cuestionamiento de la idea de presencia en sí, la incertidumbre y la suposición. Por otro lado, se afirma allí que estas “aclaraciones” están para facilitar la lectura; de esto se deduce que no se trata meramente de instrucciones para un montaje, sino que se observa la *lectura de sí* (este dramaturgo-director que se escribe y lee a sí mismo), la interrupción de otras voces (lectores, espectadores: “la habitación que veremos”) y el diferimiento de tiempos divergentes. El “grado cero” de las didascalias (el característico presente indicativo en tercera persona) se enrarece aquí con un presente-futuro encargado de constatar que “yo es otro” (“en algún momento comprenderé que...”). Este desfase –de tiempo y subjetividad–

que existe entre texto y lecturas, lecturas contemporáneas y futuras, así como el diferimiento en la lectura de un autor que dirige sus propias obras, es asumido por lo didascálico como la no coincidencia del “yo”.

Si, como señala Barthes (1994), el pronombre “él”, o la no-persona, nunca refleja la instancia del discurso, sino que se sitúa fuera de ella, marcada por la ausencia de lo que hacen específicamente “yo” y “tú”, ¿qué supone entonces afirmar que la no-persona que dice el poema está marcada por la ausencia, el afuera y la desubjetivación? En el ensayo *La conversación infinita* (2008), Blanchot sostiene que la “voz narrativa” es el pasaje del “yo” a un “él” incalificable, y ese pronombre es un acontecimiento indeterminable e irrecuperable: ni una tercera persona, ni un impersonal, ni un sujeto en general sino aquello que “destituye al sujeto”, la intrusión de lo Otro sin transitividad (p. 489). Blanchot observa que en la literatura de Kafka la tercera persona muestra lo indeterminado de lo real y que a través de ella se introduce el “afuera” de la obra misma, la “distancia infinita” entre la voz que narra y lo narrado, sin eliminar las personas gramaticales sino ajenizándolas, ausentándolas, exteriorizándolas de sí. Así afirma que el carácter esencial del relato consiste en que “alguien habla por detrás”, es decir, que el centro de ese círculo a partir del cual se organiza el relato —que neutraliza la vida y se relaciona con ella de manera neutra— está detrás de él, y eso se constituye como el “afuera”. Lo que mide esa distancia es la “interrupción” que hace “hablar al límite”, o que permite “conducir hasta el habla una experiencia de los límites” (p. 488). En *El espacio literario*, Blanchot señala que escribir es lo interminable, lo incesante y que el escritor es quien renuncia a decir “yo” (1992, p. 22).

Formular el problema que nos ocupa en los términos que Blanchot entiende la voz narrativa y la escritura poética en general, permite explicar las didascalias como el “lenguaje que nadie habla, que no se dirige a nadie, que no tiene centro, que no revela nada” (1992, p. 20); puesto que, aun cuando estén escritas en primera persona, no estaremos frente a la voz del autor. Atribuirle una fuente empírica y exterior al texto, sería tan equívoco como confundir las figuras de autor y narrador en primera persona de un relato o una novela. Por el contrario, las didascalias son una *mediación silenciosa* entre el texto y su afuera, que vuelve sensible tanto la desaparición del “Yo” como la “Intrusión de lo Otro”, intrusión de los lectores, espectadores, dramaturgos, directores, iluminadores, críticos, etc.: cuando lo Otro habla, nadie habla en cuanto subjetividad (Blanchot, 2008, p. 495). Nos interesa recuperar además esto que Blanchot puntualiza con el concepto de “desobra”: lo que deshace la obra desde dentro, lo impropio e inapropiable de la experiencia poética que —en nuestra lectura— se expresa en lo didascálico. La desubjetivación

y desobra implicadas en la escritura, suponen el acto de abandono de toda idea de voz y de origen: “ese lugar neutro [...] en donde acaba por perderse toda identidad, comenzando por la propia identidad del cuerpo que escribe” (Barthes, 1994, p. 64). Cuando un cuerpo escribe con fines intransitivos y no con la finalidad de actuar directamente sobre lo real –contra toda lectura fenomenologicista– se produce una ruptura, la voz pierde su origen, el autor entra en su propia muerte, comienza la escritura.

Desde esta apertura teórica es posible preguntarse quién habla en didascalias tales como “Hizo por fin su chiste: Ríe. Tiene risa fea el pobre” (Kartun, 2014, p. 28); o en el modo de designar las escenas: “escena I” (p. 9), “escenita II” (p. 33); o en didascalias que repiten como un mantra la frase dicha por un personaje: “Solitaria Guerra santa” (Kartun, 2014). Estos fragmentos citados de *Terrenal* (2014) de Mauricio Kartun, ¿se escriben desde el punto de vista de un espectador que reacciona, juzga, conjetura frente a lo que ve? ¿Se expresa allí la voz del dramaturgo que opina y comenta afectivamente, pasionalmente, el mismo acto creativo? ¿Retoman alguna memoria de experiencia de ensayo teatral donde un director o un integrante del elenco dice “pasemos la escenita dos”, que es más breve que la primera? Las preguntas tienen lugar porque ciertamente el efecto de huella de estas subjetividades –y otras múltiples, variables– conviven en lo didascálico; así como están allí también los destiempos de las etapas de escritura, producción de espectáculos, revisión de textos para editar, etc. Desfasajes que habitan la propia temporalidad, una cronología que difiere de sí al entrar en el lenguaje la poesía. Y es precisamente esta interrupción en la relación entre medio y fin, que expone la pura medialidad del lenguaje, lo que inquieta a las lecturas pragmaticistas del teatro. En todos los casos posibles –expresados más arriba en la forma de interrogantes– respecto de las didascalias de Kartun, algo se revela sin duda: no se trata de instrucciones –transparentes, pragmáticas– para ser ejecutadas, sino que abrevan en un torrente poético-afectivo, ambiguo, mezclado con la ficción, con las voces de los personajes y de los potenciales lectores, que “desobra” el texto, que deshace la obra desde dentro; una escritura anterior (y futura) a lo expresado gráficamente o puesto en letra.

La forma del diálogo teatral es cultural, proviene del terreno de lo dado y lo familiar en cuanto a la conocida estructura de enunciación por réplicas. Aunque, es sabido, muchos textos se constituyen desde la interrupción del sentido y de la propia lógica del diálogo: Beckett, Ionesco, son un ejemplo de este mecanismo. Pero incluso Beckett, paradigma de la incomunicación y el malentendido en la literatura y el teatro, advirtió mejor que nadie que el diálogo roto, intermitente,

desarticulado, no alcanza a ser una imagen posible del silencio; y en su búsqueda de un acontecimiento poético de la interrupción que inscribe la imposibilidad de decir “yo”, llegó a componer obras mayormente didascálicas (“La última cinta de Krapp”) y completamente didascálicas (“Actos sin palabras” I y II). Beckett comprendió también que el diferimiento que existe entre el texto y la(s) puesta(s) en escena es una discontinuidad radical, significada principalmente por las didascalias. Porque de eso no dicho en escena, o de eso dicho por nadie y, sin embargo, escrito, algo cae y queda afuera en los procesos de lecturas, reescrituras y versiones, siempre incapturables. Si el que habla no es el sujeto –el dramaturgo– sino la lengua, lo didascálico pone de manifiesto el íntimo extrañamiento del poeta frente a una imposibilidad de hablar que ha advenido a la escritura. Escribir es el acto de borrarse del presente y, así, del sujeto, de su propiedad y de su nombre propio, que no es sino la constatación de que la subjetividad se constituye a partir de la alteridad (Barthes, 2013 y 2015; Blanchot, 1992 y 2008).

Tal indagación acerca de la condición desubjetivada de lo didascálico trae consigo otras cuestiones: cuándo o dónde habla quien habla, ante qué/quienes lo hace; ¿se escriben para un “lector común”, “contingente”, “imprevisto”, “no calculable” (Woolf, 2002 y 2009; Dalmaroni, 2011 y 2013), o ¿para un “lector integral” (Steiner, 1980) y cultural? Las lecturas especializadas que se acercan a los textos con una mirada atenta a sus posibles realizaciones escénicas, efectuadas por un director o un escenógrafo, por ejemplo, suelen tratar las didascalias como datos y claves para la puesta en escena o, por el contrario, como ornamentos de la escritura, obsesiones de un autor que quiere vigilar el azar de la lectura, en las que sin duda no hay que reparar. En cambio, el lector –o, mejor, el estado efímero de subjetividad que se juega en cada lectura– que lee teatro del mismo modo en que podría leer cualquier otro texto literario, está más cerca de esa figura del lector común, cuyo acto de lectura “anónimo”, “anómico”, “irresponsable”, se fuga de todos los contextos y se deja afectar por el resto que arrojan los textos que se resisten a ser leídos y codificados por el contexto social (Dalmaroni, 2011 y 2013). Sin embargo, como se sabe, el lector de teatro es más difícil de delimitar y describir que el lector de literatura. Probablemente, la lectura más frecuente y obligada de obras teatrales –canónicas, por supuesto– tiene lugar en el ámbito académico, escolar y universitario. En estos contextos se reconocen a menudo lecturas semióticas, históricas, biografistas, que entienden el texto teatral como escritura literaria o práctica comunicativa y desatienden la especificidad de la relación fundamental con el hecho escénico, pero que, no obstante, es posible que

transiten coordenadas donde emerge algo del lector común, no el lector cultural, integral, especializado.

Ahora bien, es improbable que estos procesos de desobjetivación de la escritura y la lectura puedan ser descritos en términos sistémicos estables. No obstante, resulta posible que el problema tenga lugar y pueda ser capturado para el análisis, al menos fugazmente, a partir del silencio y la vacilación de lo didascálico. Esto supone más ir en busca de tales fisuras en las narraciones de los elencos y equipos creativos de un espectáculo, en las intervenciones de los autores –analizar, desde una mirada retórica, el lapsus, la laguna, el relato del sueño didascálico– y lo que se inscribe en los textos en cuestión, que sostener un gesto arqueológico en la reconstrucción de un origen a partir de los vestigios de la experiencia de escritura-lectura-puesta en escena. En el marco de este artículo nos dedicaremos específicamente a interrogar la manera en la que se modulan esas subjetividades (entendiendo que la huella de las múltiples subjetividades implicadas en la producción y recepción teatral –de los dramaturgos, lectores, directores de escena, intérpretes, etc.– se inscriben en lo didascálico en tanto carácter desobjetivado y desobjetivante y no como empiricidades, origen y fuente del sentido) y los estados efímeros de lectura implicados en los procesos de interpretación, crítica literaria y puesta en escena, en algunos fragmentos de textos teatrales paradigmáticos para pesar el problema. La sistematización de modulaciones dramatúrgicas y estados de la lectura que se presenta en los siguientes apartados requiere de una distinción de dos grandes manifestaciones (fuerzas) de las didascalias/lo didascálico que hemos mencionado a propósito del coro en el teatro griego: las *didascalias-comentario* –que contextualizan, describen un espacio y tiempo de ficción determinado, por ejemplo–, y lo *didascálico-digresión* –que más que “acotar” o limitar, abre líneas de lectura en términos poéticos y dramáticos–.

## MODULACIONES DIDASCÁLICAS

En el transcurso de una investigación sobre el tema (Conde, 2022 y 2023), he observado que las didascalias se consolidan en tanto acontecimiento de orden poético y como un *efecto de huella* respecto de la escena a partir del siglo xx y xxi. Es fundamentalmente por este motivo que en estas páginas abordamos un repertorio correspondiente a tradiciones, poéticas y autores occidentales modernos y contemporáneos. Proponemos una posible esquematización para pensar el problema en términos descriptivos generales y prever el cruce de modulaciones en

dramaturgias particulares: *Didascalias narrativas*, *Didascalias de puesta en escena*, *Didascalias denegatorias* y *Didascalias poéticas*.

### *Didascalias narrativas*

Se refieren al espacio, al tiempo, a la acción de los personajes en términos ficcionales. Los detalles que proporcionan son más próximos a las descripciones que solemos leer en la voz de un narrador omnisciente de una novela que a unas instrucciones para la puesta en escena; con frecuencia, incluso, reponen acontecimientos pasados de los personajes que no se muestran en el presente del espectáculo. Las producciones donde se observa este rasgo están atravesadas tanto por el impacto de la proliferación de las tecnologías en imprenta y edición, en la medida en que se asocian a la profesionalización del autor y la configuración de un lector de teatro, como por el auge de la novela histórica y naturalista. Se puede constatar en autores del realismo y naturalismo europeo de fines del siglo XIX y norteamericano del siglo XX –aunque ya hay antecedentes en Diderot–: Máximo Gorki, Antón Chéjov, August Strindberg, Henrik Ibsen, Tennessee Williams, Arthur Miller, Eugene O’Neill. Incluimos un fragmento didascálico ilustrativo en este sentido, de *Un largo adiós*:

Apartamento F, tercer piso de la fachada sur de una casa de vecindad situada en un barrio deslavazado de una gran ciudad del oeste medio de los Estados Unidos. Fuera pasan con estruendo los camiones por las sombrías calles y los niños juegan gritando en los patios que dan acceso a los sótanos, entre polvorientos muros de ladrillo rojo. [...] Los muebles están ajados y en desorden, como si hubiesen presenciado la súbita desaparición de veinticinco años de vida furiosa, desesperada, entre ellos, y ahora sólo esperasen que los encargados de la mudanza se los llevarasen. [...] JOE, un muchacho de veintitrés años, está sentado a una mesa colocado junto a las ventanas repasando un manuscrito. [...] El ruido de la retransmisión le molesta y baja de golpe las ventanas, pero sigue oyéndose igual que antes [...]. (Williams, 1968, pp. 137-138)

Dentro del teatro en lengua alemana se destacan las didascalias del dramaturgo suizo Friedrich Dürrenmatt. *Los físicos*, comedia estrenada en 1962, es una de sus piezas más representativas respecto a las transformaciones dramáticas del siglo XX: una primera y extensísima didascalia –que bien podría leerse tal como nota de autor, como la que observamos en *La estupidez*, de Spregelburd– presenta no sólo aspectos narrativos y descriptivos, donde se observa la impronta visual de la escritura de este dramaturgo que se dedicaba a la pintura, sino también una reflexión sobre el propio lenguaje:

Lugar: el salón de una Villa cómoda, aunque algo venida a menos, del sanatorio privado Les Cerisiers. Entorno inmediato: al principio, la orilla de un lago en estado natural, luego edificada, y, por último, una ciudad mediana o, más bien, pequeña.

El que fuera un precioso pueblecito con castillo y centro histórico está ahora invadido por los horribles edificios de varias compañías aseguradoras, y vive básicamente de una modesta universidad con facultad de teología incorporada [...] Sin embargo, el entorno geográfico no tiene aquí mayor relevancia y sólo es mencionado por prurito de exactitud, ya que en ningún momento abandonaremos la villa dónde está instalado el manicomio (¡ya salió a relucir la palabreja!), o, para ser aún más precisos, ni siquiera abandonaremos el salón de esa villa, pues nos hemos propuesto respetar rigurosamente las unidades de tiempo, lugar y acción. Sólo la forma clásica se aviene bien con una acción que se desarrolla entre locos. (Dürrenmatt, 1995, pp. 17-18)

En este texto enunciado por una primera persona plural que acaso incluye al lector y/o al espectador (el colectivo de la recepción incluida en ese plural “ni siquiera abandonaremos el salón de esa villa”), además de la instancia dramaturgica (“nos hemos propuesto respetar rigurosamente las unidades”), resulta evidente la reflexión sobre la materialidad teatral y la escritura. Es tan extenso y narrativo que incluso evoca historias pasadas de los personajes que luego se presentan, a la vez que contiene la presunción de la materialidad escénica —esto significa que se articula con la modulación didascálica de puesta en escena:

La enfermera yace sobre el parqué, en una posición a la vez trágica y definitiva, más bien al fondo del escenario para no asustar inútilmente al público. Pero debe notarse que ha habido una lucha. Los muebles están en un desorden espantoso. (Spregelburd, 1995, p. 20)

No hay ningún tipo de separación entre este extensísimo texto, que en principio podríamos leer como una nota preliminar, y el diálogo, sino que se sitúa como una primera didascalia. Sin embargo, las didascalias del resto del texto se distinguen de esta por ser más breves y limitarse a describir acciones. Es preciso reparar en que esta clase de irrupciones asistemáticas de lo didascálico son propias de este momento del teatro; difícilmente lograremos dar con un ejemplar similar en obras decimonónicas. Así, *Los físicos* presenta diferencias importantes respecto de una obra como *Despertar de primavera*, por contrastarlo con un texto en lengua alemana del siglo anterior (1891): frente a esa extensísima nota preliminar de Dürrenmatt, se anotaban en esta pieza de Frank Wedekind escasas y breves didascalias, tales como: “Primer acto/ Primera escena/ Habitación” (Wedekind, 1991, p. 9).



“Una calle. Tarde de domingo”; “Todos se marchan menos Mauricio y Melchor” (Wedekind, 1991, pp. 10-11).

Esta modulación está presente también —con sus singularidades y contingencias— en el teatro argentino del siglo xx y xxi; por ejemplo, las didascalias de Manuel Puig y, más tarde, de Mauricio Kartun. Una firma insoslayable del teatro argentino del siglo xx es la de la dramaturga Griselda Gambaro. Sus didascalias son mayormente narrativas, y no porque procuren reponer un pasado o describir un espacio en detalle sino para enfatizar la relevancia de lo no dicho en su teatro. Muchas obras trabajan con acciones mudas o con el tópico “absurdista” de la contradicción entre palabra y acción —tal como se observa en las didascalias de Beckett. Y esta cuestión de lo no dicho cobra especial relevancia en el contexto de producción en el que surgió y desarrolló gran parte de su obra, bajo el signo de la represión, la censura y el horror de la dictadura cívico-militar de 1976 en Argentina. *Decir sí*, una obra estrenada en 1981 en el marco del movimiento cultural Teatro Abierto, es sólo uno de los tantos casos que podríamos citar para explicar este aspecto narrativo, que indaga en el relato de lo no dicho y expresado, en cambio, por la acción y los demás sistemas expresivos de la escena, en términos tanto literarios como de puesta en escena:

*Interior de una peluquería. Una ventana y una puerta de entrada. Un sillón giratorio de peluquero, una silla, una mesita con tijeras, peine, utensilios para afeitar. (...) El peluquero espera su último cliente del día, hojea una revista sentado en el sillón. Es un hombre grande, taciturno, de gestos lentos. Tiene una mirada cargada, pero inescrutable. No saber lo que hay detrás de esa mirada es lo que desconcierta. No levanta nunca la voz, que es triste, arrastrada. Entra Hombre, es de aspecto muy tímido e inseguro.*

HOMBRE — Buenas tardes.

PELUQUERO (*levanta los ojos de la revista, lo mira. Después de un rato.*) — ...tardes... (*no se mueve.*)

HOMBRE (*intenta una sonrisa, que no obtiene la menor respuesta. Mira su reloj furtivamente. Espera. El Peluquero arroja la revista sobre la mesa, se levanta como con furia contenida. Pero en lugar de ocuparse de su cliente, se acerca a la ventana y dándole la espalda, mira hacia afuera. Hombre, conciliador.*) — Se nubló. (*Espera. Una pausa*) Hace calor, (*Ninguna respuesta. Se afloja el nudo de la corbata, levemente nervioso. El Peluquero se vuelve, lo mira, adusto. El Hombre pierde seguridad.*) No tanto... (*Sin acercarse, estira el cuello hasta la ventana*) Está despejado. Mm... mejor. Me equivoqué. (*El Peluquero lo mira, inescrutable, inmóvil.*) Quería..., (*Una pausa. Se lleva la mano a la cabeza con un gesto desvaído.*) Sí... sí o es tarde... (*El Peluquero lo mira sin contestar. Luego le da la espalda y mira otra vez por la ventana. Hombre, ansioso.*) ¿Se nubló?

PELUQUERO (*un segundo inmóvil. Luego se vuelve. Bruscamente*).— ¿Barba? (Gambaro, 1991, p. 189).

La presencia/ausencia de didascalias en las producciones que forman parte de la “nueva dramaturgia argentina” (1990-2000), manifiesta una actitud que no habían tenido las generaciones anteriores de dramaturgos. En *Cuento Alemán* (1997), de Alejandro Tantanian, es evidente que no responden a necesidades escénicas. En palabras de Szuchmacher:

En ocasión de su estreno, el mismo Tantanian realizó una dramaturgia de dirección, es decir un nuevo ordenamiento propio de la escena, que dio sentido a los textos. Nótese que la primera supuesta didascalia señala la acción en el siglo pasado, dentro de un teatro y hasta la cantidad de público presente. Didascalias narrativas, las de Tantanian configuran un universo lleno de imágenes inherentes al tratamiento del tema, más qué soluciones escénicas: platea atiborrada, velas encendidas, silencio al comenzar el acto, textos paralelos en castellano y alemán, uso indistinto de mayúsculas y minúsculas (...) Una enorme construcción literaria. (2002, p. 52)

Como advierte Szuchmacher, algunos de estos recursos son empleados con frecuencia por el dramaturgo y director Heiner Müller, un gran referente para los creadores de esta “nueva dramaturgia” argentina. Esta “despreocupación por la escena”, que condujo a ciertos críticos a considerar estos textos como no teatrales, supone en algún lugar el “gesto de la escritura” que “sabe” que la forma final será completada en el momento de llevar a escena esos textos (2002, p. 52).

### *Didascalias de puesta en escena*

Son aquellas signadas por la tecnologización de la escena que siguió a la incorporación de luz eléctrica y, contemporáneamente, la emergencia de la figura del director teatral entre los creadores del drama del siglo xx. Autores paradigmáticos en este sentido son Bertolt Brecht y Peter Handke. Citamos una didascalia representativa de esta modulación, extraída de *La ópera de dos centavos*: “Luz dorada. Se ilumina el organito. Desde lo alto bajan tres lámparas sostenidas por un varal y un cartel que dice: BALADA EN LA QUE MACHEATH PIDE PERDÓN A TODOS” (Brecht, 1957, p. 66). Dejando a un lado por ahora la complejidad de los conocidos carteles brechtianos y centrando la atención en las marcas de puesta en escena, este fragmento da cuenta de la relevancia de las didascalias en una clase de escritura inseparable de la práctica escénica. Asimismo, *Kaspar*, de

Peter Handke, estrenada en 1968, presenta una nota preliminar del autor, muy próxima al registro de la primera didascalia de la obra, que revela una escritura consciente respecto del hecho teatral: explica cómo debería verse, escucharse y entenderse la pieza en términos escénicos, siempre en un modo hipotético, o de sugerencia y voluntad. Se señalan allí procedimientos técnicos de mediación de las voces, ofreciendo alternativas de resoluciones para distanciar las mismas, no sin un trabajo con el humor que responde a una modulación poética con un determinado efecto de lectura, voces telefónicas, los “doblares de películas más hermosamente cursis de los dibujos animados estadounidenses”, expresiones como “etc., etc.”. La mayor parte de la obra, y esto es frecuente en la producción del autor, está constituida por textos que no serán pronunciados por ningún personaje y que señalan las acciones; varias páginas después aparecen las voces de Kaspar y de los apuntadores, articuladas por extensas y abundantes didascalias. El texto inicial se distingue de la primera didascalia, también extensa, porque esta se resalta en cursiva. Un fragmento del mismo remite al nivel visual de la pieza:

En el mejor de los casos podrían imaginarse que los tramoyistas dejaron los objetos desparramados aquí y allá por la escena. Tampoco pueden imaginarse que los objetos en el escenario van a servir para contar una historia que pretenda tener lugar en otro sitio que no sea el escenario [...] El primer espectador que entra ve la escena iluminada con una luz muy tenue. Nada se mueve allí. Cada espectador cuenta con suficiente tiempo como para recrearse en cada objeto hasta quedar harto o hambriento de él. (Handke, 1999, pp. 17-19)

Dentro de la dramaturgia argentina, además de la firma de Griselda Gambaro, podemos mencionar una clase de producciones cuya escritura fue realizada en el propio proceso de montaje en el que los roles de autor y director, encarnados en la misma persona, delimitan el texto (Szuchmacher, 2002, p. 52). Este es el caso de algunas obras de Rafael Spregelburd o de Javier Daulte, quienes en las versiones finales (impresas) incluyen marcas de puesta realizadas por ellos mismos. El hecho queda registrado en la nota de autor a la edición de *Remanente de invierno* (1995), donde Spregelburd expresa la relevancia de las didascalias para una escritura que intenta reponer algo del acontecimiento incapturable de la puesta en escena:

La experiencia de dirigir mi propio material me permitió llevar hasta las últimas consecuencias los planteos formales y temáticos que el texto planteaba casi ingenuamente [...] Es por eso que en la presente edición he tratado de presentar la versión modificada por la realidad concreta de la puesta. Las acotaciones (mucho más frecuentes que en otras piezas) son el

único mecanismo –casi ilegal– para dar cuenta del fenómeno espectacular. (Spregelburd, 1995, citado por Szuchmacher, 2002, p. 52)

No pocas didascalias de Beckett, Kartun y Spregelburd pueden encuadrarse, entre otras modulaciones, dentro de este tipo de empleo que se proyecta a la dramaturgia del siglo XXI y tiene su impacto en el teatro posdramático latinoamericano. Respecto de las producciones de los años 1960 en adelante, sería preciso atender las principales problemáticas más o menos novedosas que se presentan a la hora de pensar las didascalias en esta modulación de puesta en escena, tales como la intermedialidad, la hibridez de los materiales y los dispositivos tecnológicos.

### *Didascalias denegatorias*

En consonancia con el fenómeno que Ubersfeld conceptualiza como “denegación” teatral (1989, p. 39) –el punto en el que el teatro se dice teatro y denuncia la ilusión por medio del artificio– estas didascalias son aquellas que hablan de la materialidad textual y su poética; esto es, que reflexionan a nivel dramaturgico acerca de la concepción sobre la propia teatralidad y la relación con el espectador, más allá de la puesta en escena concreta. Si bien volvemos a encontrar las didascalias de Beckett, Kartun y Spregelburd, también de Handke, Ionesco, y Gambaro, esta modulación se observa en muchas más firmas y poéticas, especialmente en el teatro de vanguardia. En las didascalias de *Insultos al público* de Handke se advierte el efecto denegatorio:

[...] Al entrar en la sala, los espectadores encontrarán el ambiente habitual que precede al estreno de un espectáculo [...] Los actores han llegado al proscenio antes de acabar su letanía de insultos [...] El orden de intervenciones debe dejarse a su propia elección [...] Señoras, señores, bienvenidos.

Esta obra es un prólogo.

No oirán aquí esta noche nada que no hayan oído ya.

No verán nada que no hayan visto ya.

Pero no verán lo que siempre se les muestra en un escenario.

No oirán lo que están acostumbrados a oír.

Van a oír todo lo que hasta hoy han podido oír en el teatro [...] (1988, p. 3).

En *Información para extranjeros* (1973) de Griselda Gambaro, un recorrido experimental por una serie de habitaciones, el público conducido por guías presencia un muestrario de violencia y perversión representado por celdas, cá-

maras de tortura, espacios de la calle, que evocan los secuestros y asesinatos del contexto represivo entre 1970 y 1972. En los siguientes fragmentos, por ejemplo, lo menciona como “grupo”: “Guía (precipitadamente): ¡Salgamos! ¡Salgamos! (Golpea las manos) ¡Afuera! [...] ¡Quién quiere más vino? (Empuja al grupo hacia la puerta) ¡Sígueme! ¡No se demoren! [...] (Sale el grupo. Guía cierra la puerta, se apoya contra ella) ¡Uf!” (Gambaro, 2003, p. 95). Diversos comentadores de la obra han insistido en que la impronta “metateatral” incluye al espectador a nivel dramaturgico en cuanto a la metáfora –siempre con un tono paródico y declaradamente artificioso– de una sociedad que contempla esas imágenes grotescas, obscenas, crueles, sin tomar la palabra ni intervenir en la situación. Las didascalias inscriben, entonces, la presencia del público que potencialmente hará ese recorrido.

### *Didascalias poéticas*

Son aquellas fundamentales para la construcción de una poética, un tono, un ritmo, en las que predomina el trabajo con la ambigüedad e indeterminación del lenguaje. Esta modulación se reconoce en el teatro de vanguardia, el teatro del absurdo y de la crueldad –Arthur Adamov, Samuel Beckett, Eugène Ionesco, Alfred Jarry, Antonine Artaud–; y antes, en el teatro español de principios del siglo xx, con exponentes paradigmáticos como Federico García Lorca y Ramón María del Valle-Inclán; luego, en el teatro posdramático de la dramaturga británica Sarah Kane; y en el teatro argentino de Kartun y Sprengelburd, por mencionar sólo algunas firmas significativas aquí retomadas. A continuación, incorporamos fragmentos de *La cantante calva* que condensan algunos de los rasgos descritos:

Interior burgués inglés, con sillones ingleses. Velada inglesa. El señor SMITH, inglés, en su sillón y con sus zapatillas inglesas, fuma su pipa inglesa y lee un diario inglés, junto a una chimenea inglesa. Tiene anteojos ingleses y un bigotito gris inglés. A su lado, en otro sillón inglés, la señora SMITH, inglesa, remienda unos calcetines ingleses. Un largo momento de silencio inglés. El reloj de chimenea inglés hace oír diecisiete toques ingleses (Ionesco, 1964, p. 15).

En esta didascalia de Ionesco resuena el tono irónico y exagerado del lenguaje poético de Jarry, especialmente por medio de la enumeración hiperbólica, la repetición y otros recursos que producen un efecto cómico. Así, no podemos dejar de recordar pasajes de *Ubú rey* (1896) de Jarry, por ejemplo, la orden que da el Padre Ubú: “¡Traed la caja de Nobles y el gancho de Nobles y el cuchillo de

120 Nobles y el libraco de Nobles! (Jarry, 1971, p. 28), al leer pasajes de *El Rey se muere* de Ionesco: “que vuestros bailes para recién casados, vuestros bailes para condecorados, [...] vuestros bailes para organizadoras de bailes, y tantos otros bailes” (Ionesco, 1983, p. 13).

Otro poeta insoslayable en este repertorio es García Lorca con su impronta visual:

Habitación blanquísima del interior de la casa de Bernarda. Muros gruesos. Puertas en arco con cortinas de yute rematadas con madroños y volantes. Sillas de anea. Cuadros con paisajes inverosímiles de ninfas o reyes de leyenda. Es verano. Un gran silencio umbroso se extiende por la escena. Al levantarse el telón está la escena sola. Se oyen doblar las campanas. Sale la criada (García Lorca, 2017b).

La aclaración que está luego del *dramatis personae*, y antes del texto citado, enfatiza el aspecto visual de las didascalias: “El poeta advierte que estos tres actos tienen la intención de un documental fotográfico” (García Lorca, 2017b). Si bien aquí se pueden registrar algunos elementos de puesta en escena, las didascalias son de carácter fundamentalmente poético en cuanto a la sugerencia de imágenes: “Habitación blanquísima”, “Cuadros con paisajes inverosímiles de ninfas o reyes de leyenda”, “Un gran silencio umbroso”. También en *Bodas de sangre* se advierte “desde el lirismo hasta el surrealismo más extremo en las descripciones de los ámbitos, además del uso de diversas formas de escritura (prosa, verso libre, octosílabos)” (Szuchmacher, 2015, p. 89):

Habitación blanca con arcos y gruesos muros. A la derecha y a la izquierda, escaleras blancas. Gran arco al fondo y pared del mismo color. El suelo será también de un blanco reluciente. Esta habitación simple tendrá un sentido monumental de iglesia. No habrá ni un gris, ni una sombra, ni siquiera lo preciso para la perspectiva (García Lorca, 2017a).

El uso de ese futuro imperfecto (*será, tendrá, no habrá*) provoca en la lectura un efecto interpretativo diverso suscitado por las siguientes modulaciones: *desiderativa* –la expresión del deseo o la voluntad de que la palabra posea el don performativo o “mágico” de coincidir con una empiricidad a futuro–; *imperativa* –esa máscara de “indicación del dramaturgo” acerca de cómo debe escenificarse el texto, que no es sino un modo de la imaginación poética y teatral–; y *premonitoria* –ese tono profético respecto de lo que ha de suceder, que recupera algo del coro griego y que aquí se figura por medio de proyecciones visuales a propósito

de la escena. Lo que arroja su escritura didascálica es, entonces, un estado de sospecha producido por el continuo aplazamiento del sentido: por fuera de toda “perspectiva” posible, inscribe el inimaginable *blanco sobre blanco*.<sup>6</sup>

Pero si de didascalias extensas y singulares a nivel poético se trata, no podemos dejar de mencionar el teatro de Valle-Inclán. Sus didascalias han sido objeto de reflexión para especialistas en el tema, como Calero Heras (1980-1981), que advierte las vías de ruptura de esta dramaturgia respecto de las convenciones del teatro de la época. Los frecuentes cambios de escenas y decorados; el ritmo, que tiene algo de los rústicos montajes de los pioneros del cinematógrafo; la simultaneidad temporal de algunas escenas; las persecuciones y muecas de los esperpentos que recuerdan al primer Chaplin; los contrastes de luces y sombras, son algunos de los elementos de su teatro que la crítica relaciona con el cine, específicamente en sus didascalias. No conforme con las estructuras realistas del drama de su tiempo, anclado todavía en las concepciones dramáticas de Lope, Valle-Inclán persiguió una idea de espectáculo total, y se valió del cine, el espectáculo de masas más novedoso y atrayente, para potenciar su vis cómica, así como traducir en imágenes la descripción de paisajes, de interiores, de personajes, movimientos, a partir de sus panorámicas, fundidos, el montaje, primeros planos, etc. Así, las didascalias que configuran un paisaje no son un simple marco donde situar la acción a modo de encabezamiento de una escena, sino que se diseminan a lo largo de los textos, y su impronta impresionista destaca sólo ciertos rasgos de una totalidad.

En las didascalias de *El Marqués de Bradomín* y de *Luces de bohemia* se advierte un recurso semejante al *travelling*, desde la panorámica inicial hasta el primer plano, que sólo puede conseguirlo el cine y sugerirlo la narrativa, pero que está fuera de las posibilidades del teatro. También la foto fija o el recurso del *flash-back* son elementos que ingresan a su poética y rompen con el realismo de entonces, donde lo más habitual es encontrar una descripción y caracterización de los personajes inmediatamente antes de su salida a escena. Es evidente, pues, que no se trata de instrucciones para la puesta, ni siquiera para facilitarle al lector la comprensión de la obra, sino de una complejidad poética tal que impone un desafío a quien decida montarlo como espectáculo. Esta modulación se superpone a otra narrativa —a menudo Valle-Inclán trabaja el punto de vista en las didascalias— que colabora con una finalidad plástica, deformadora y deshumanizadora de la representación.

<sup>6</sup> Hacemos referencia a la obra *Blanco sobre blanco* de Malevich, cuya sustracción —como señala Alain Badiou (2005, p. 77) — expresa la separación y la diferencia mínima.



*¿Para quién se escriben las didascalias? Estados de la lectura*

Cualquier intento por identificar un lector de teatro empírico, un sujeto previo a la lectura de didascalias, que represente tales o cuales características estables, o de sistematizar clases de lectores que se correspondan con las figuras de la lectura señaladas por distintas teorías y por la propia literatura, se toparía con el problema de que el lector de las didascalias migra de un estado efímero de lectura a otro. Probablemente resulte más productivo preguntarse, en cambio, ¿cuáles son los posibles actos de lectura o modos de lectura de lo didascálico que puede investir cualquier sujeto que lea un texto teatral? ¿De qué modo lo didascálico contiene esos potenciales estados de lectura que se articulan y cruzan según de qué clase de modulación y qué escena de lectura se trate? Proponemos aquí una sistematización que reconoce al menos dos grandes estados de lectura que se dan tanto en las escenas de lectura cuyos protagonistas experimentan *lecturas especializadas*, como en las que intervienen *lecturas no-especializadas*.

Por una parte, la *lectura contextual e integral* —exégeta, social, cultural, codificada— signada por los paradigmas de la historiografía literaria, la sociología, la filología y la lingüística, que entiende el teatro como un sistema de sentido, un discurso, una práctica cultural, e “interpreta” las didascalias bajo la consigna del “comentario”, las “indicaciones escénicas” o “acotación del autor”. Y, por otra la *lectura poética*, que no opera por la *exégesis* sino por la *poiesis* y que responde a un pensamiento del acontecimiento, de la resistencia a la lectura, y entiende lo didascálico como digestión. Es importante enfatizar que partimos de un umbral teórico que supone que el lector (no importa qué individuo, previamente sujeto al lenguaje) se desubjetiva/resubjetiva en y por la lectura. Con la lectura de las didascalias/lo didascálico esa *condición subjetiva* se transforma en “lectura especializada”, “no especializada”, y así...

La *lectura contextual e integral* se corresponde en varios aspectos con una clase de lectura que Blanchot denomina “lectura no-literaria” en su ensayo *El espacio literario* y con la “lectura de placer” formulada por Barthes en *El placer del texto* (2015). Una lectura no-literaria no implica necesariamente, como podría suponerse de inmediato, leer los textos dramáticos en su especificidad teatral y no en su carácter literario, sino inscribirlos en una red fuertemente tejida de significaciones determinadas, un conjunto de afirmaciones ya dichas (Blanchot, 1992). Una lectura de tal clase se constituye en una práctica cultural confortable que contenta, colma, “da euforia”; un placer “decible”, “puesto en letra” (Barthes, 2015). Es posible encontrar estas operaciones en escenas de lectura más o menos previsibles y pasibles de ser agrupadas muy esquemáticamente del siguiente modo: *lecturas*

*especializadas* que interpretan el texto teatral en su cercanía con la escena y *lecturas no-especializadas* que no leen el texto teatral en su vinculación con la escena sino en su aspecto literario, pero entienden las didascalias como una clase de información referencial, sin advertir su carácter poético. Las primeras pueden estar representadas por *la puesta en escena* –directores, intérpretes, diseñadores y demás integrantes de un montaje–; *la enseñanza de teatro* –docentes y estudiantes de teatro–; y *la investigación de teatro* –críticos y teóricos de teatro–, que o bien leen las didascalias como instrucciones para la puesta sin atender su carácter poético, o bien se enfocan en su carácter semiótico y filológico-documental. En cada una de estas escenas de lectura encontramos la mirada fenomenologista; es decir, ciertos modos directos –y no del todo problemáticos– de poner en correlación las palabras y las cosas, que advertimos en muchos de los estudios teatrales sobre las didascalias. Y *las no-especializadas*, se identifican en la *lectura escolar y académica* de textos teatrales desde una perspectiva historiográfica, biografista, cultural, que lee las didascalias como información contextual necesaria para completar el sentido del texto. En menor medida, se podría prever este estado en lectores que consumen teatro *fuera de los ámbitos de formación*, aunque son, se sabe, muy pocos.

*Lecturas especializadas*: es muy frecuente la escena de lectura en voz alta en una clase de teatro donde se asigna una voz que interprete cada personaje, pero ninguna para las didascalias que “naturalmente” se pasan por alto; así como, a la inversa, es usual que se mantengan largas discusiones acerca de cómo se debe definir un aspecto escénico –del espacio, de la acción– en función de una lectura más “correcta” de las didascalias y/o de “lo que quiso decir” un dramaturgo. En términos generales, lo mismo ocurre con la crítica de teatro, que busca la información necesaria para contextualizar y decodificar el sentido en las didascalias. Por mencionar un caso específico, una pieza como *Bajo un manto de estrellas* de Manuel Puig (1982) escrita para ser puesta en escena y, posiblemente, para ser publicada/leída, presenta didascalias tan narrativas como poéticas. Se fuga allí una suerte de narrador que, más que controlar la escena, genera efectos de sentido (irrealidad, alucinación) articulados por la fórmula “como si”. La ambivalencia de estas notas se desplaza desde una modalidad de comentario que aclara, explica, subtitula, en la forma tradicional de la “indicación”, a otra modalidad poética, digresiva, que preserva la ambigüedad del texto. La certeza que acaso arroja su indeterminación es que el carácter tropológico que la constituye no puede ser atendido desde un abordaje semiótico y pragmático. Esto es claro con la lectura de Mora, que intenta “probar la centralidad de la acotación en la comprensión del

texto total” (1988, p. 224). La fuerza pragmática de este “hablante básico”, según Mora, reside en su “confiabilidad” para distinguir entre la verdad y la mentira de cada situación. Pero tal presupuesto entra en crisis cuando se confronta con lo que acontece en estas didascalias: un trabajo de “experimentación” que emplea el disfraz, el cliché, el pastiche, la parodia, y nunca se encuadra en ningún género o registro. No obstante, a pesar de esta clase de rupturas que ella misma detecta, Mora insiste en que representando al autor no cumplen su función de manera adecuada, sino que obstruyen una buena comunicación y dejan la impresión de intrascendencia o de gratuita confusión (1988, p. 231). Es que la clave está allí: gratuidad, ambigüedad, deriva poética.

*Lecturas no-especializadas*: la típica escena de lectura de teatro en la escuela contempla, por ejemplo, situaciones como: leer *La malasangre* de Griselda Gambaro junto con “El matadero” de Echeverría para estudiar, en el plan de estudio de literatura, el período histórico argentino de Rosas, sin atender la singularidad teatral –la hipótesis de representación. No es extraño que las didascalias sean consideradas en este contexto como algo marginal, que no debe ser leído; o se las conciba meramente como aquello que esclarece el contexto, y más todavía, como la intromisión del autor que se dirige a los lectores con su comentario aclaratorio.

Tanto en las escenas de *lectura especializada* (la puesta en escena, la enseñanza y la investigación de teatro) como de *lectura no-especializada* (la lectura escolar y académica y, en menor medida, la lectura por fuera de los ámbitos de formación), es posible hallar eso que Steiner formuló en *Después de babel* (1980) a propósito de un análisis del monólogo de Póstumo que cierra el segundo acto de *Cimbelino*, de Shakespeare: la ilusión de la lectura integral. Dentro de las interpretaciones que propone como ejercicios para entender y traducir los significados de un texto de manera integral, imagina esta lectura que privilegia el dominio de los elementos léxicos e históricos, los aspectos sintácticos del pasaje y la gramática de Shakespeare. Steiner aclara que se trata de una versión parcial de lo que el dramaturgo escribió, porque la distancia entre el “manuscrito” y los más antiguos textos impresos –el primero es de 1653–, sigue siendo materia de debate. Además, advierte que en su estudio trabaja con la edición Arden realizada por J. M. Nosworthy y no con el Folio de 1623:

Su versión del parlamento de Póstumo se funda en una mezcla hecha de juicios personales, probabilidad textual y precedentes eruditos y editoriales. Es una revisión llamada a responder uniformemente a las necesidades y recursos del lector educado medio de la primera mitad del siglo xx. (Steiner, 1980, p. 14)

Observa que esta versión difiere del Folio en la puntuación, la división por líneas, la ortografía y la distribución de las mayúsculas. En este sentido, es importante advertir que las intervenciones, especialmente el agregado de didascalias, responden –más que a la lógica de los propios textos– a una práctica ecdótica de raíz positivista. En su tarea interpretativa y creativa, señala Steiner, el editor sustituye lo que él y otros especialistas creen una “interpretación perversa”, e introduce “lo que con toda probabilidad quiere ser una enmienda” (Steiner, 1980, p. 14). Y la lectura integral no solo enfrenta esta distancia irreductible respecto del texto original, sino que su finalidad principal –dar cuenta del significado de las palabras más relevantes– encuentra el problema de lo que ese significado pudo haber sido en 1611, fecha probable de la obra. No obstante, la tarea principal del “lector integral” consiste en definir, “hasta donde se lo permitan sus fuerzas”, el conjunto de “intenciones” que animan el monólogo de Póstumo:

primero dentro de la obra, luego en relación con lo que se sabe de las convenciones teatrales shakesperianas e isabelinas, y en tercer lugar, lo más difícil, su tarea consiste en ubicar ese monólogo en el contexto de las normas orales y escritas de la primera mitad del siglo xvii. (Steiner, 1980, p. 18)

Luego de detenerse en distintos aspectos del monólogo, se pregunta: “¿En realidad ‘Póstumo piensa lo que dice?’”, “¿Cree en lo que está diciendo o sólo lo hace hasta cierto punto?” (1980, p. 18). Las respuestas, señala, se alojan en parte en la lectura que se haga del personaje, en su construcción semántica y la amalgama de señales verbales y gestuales que lo constituyen. En este punto Steiner advierte el inevitable fracaso de la lectura integral: cuando anota que quizá se debiera discernir en la retórica de Póstumo cierta “tendencia al exceso, hacia el discurso articulado que va más allá de los hechos” (p. 18), comprende que ese exceso expone a la lectura frente al desamparo de lo ambiguo e indeterminado. De inmediato, el autor se arroja a la seguridad de la “convención” al indagar qué influencia tiene esta invectiva sobre la disposición escénica, considerando que tal vía permitirá establecer y reponer los pactos de lectura. Comenta que Granville-Barker suponía que el personaje debe decir el monólogo desde el fondo del escenario para adelantarse una vez que ha terminado; así Iachimo y Filario permanecerían al alcance de la voz. Si tal es el caso, conjetura, se trata de un soliloquio parcial, un enunciado que, al menos en parte, tiene por objeto la comunicación hacia el exterior, en este caso a Iachimo. Nuevamente se topa con el exceso poético y los límites de la lectura integral, y formula los siguientes interrogantes:

¿Esto podría dar cuenta de la condensada gramática, de la evidente ambigüedad del discurso a la mitad del monólogo?, ¿o en verdad Póstumo está solo y únicamente se sirve de la convención del pensamiento en voz alta para que todo el público escuche el suyo? (Steiner, 1980, p. 19)

Las herramientas de lectura empleadas por el traductor/intérprete en todas estas operaciones son las mismas: gramáticas históricas, glosarios de períodos, manuales de terminología técnica y una compleja combinación de conocimientos, familiaridad e intuición recreativa. Y en todos los casos: “existen igualmente penumbras características y márgenes de error y fracaso” (p. 45).

El lector integral cree que puede resolver los problemas del sentido de un texto con la presencia de las didascalias. En el caso del monólogo de Póstumo, lo que le *falta* al lector integral es una indicación sobre el lugar desde donde enuncia y qué distancia tiene el personaje con respecto a los demás personajes en escena, como si la didascalia pudiese ser una suerte de “tope” para la indeterminación. En su ausencia, trata de leer la hipótesis de representación, conjeturar, recuperar las convenciones pasadas, etc., pero sabe que inevitablemente ese conocimiento será parcial –y de este mismo modo trabaja un director teatral con un texto de Shakespeare, del teatro griego o del Siglo de Oro español. Pero el problema no es exclusivamente de índole filológica, sino poética, retórica. El lector integral busca incansablemente un origen que sabe inaccesible pero, del que trata de recuperar sus rastros: la falta de didascalia como medio esclarecedor es su eslabón perdido. El caso es que está perdido porque nunca se escribió, y lo que hay –sin el contexto de producción, su vínculo inmediato con la escena– es el desamparo de la ambigüedad y la indeterminación de los textos.

Es cierto que las didascalias podrían, al menos parcialmente, desambiguar la escena si establecieran dónde y a qué distancia se ubica el personaje. Pero esas marcas de representación no se incluían como didascalias en el teatro isabelino porque la escritura estaba directamente ligada a la práctica; entonces al lector no le quedan más opciones que buscar marcas de la hipótesis de representación para esclarecer aquello que se resiste a la lectura. Algunas ediciones lo resuelven acotando y definiendo uno de los sentidos preferibles. La edición de *Obras Completas* de Aguilar (Shakespeare, 2003), que sigue el texto de *The complete works of William Shakespeare* (Shakespeare, 1978), editado por W. J. Craig y coteja con la de 1623 y los *in-quarto*, anota que Iachimo y Filario “salen” al final de la escena anterior; luego, al comienzo de la última escena correspondiente al mencionado monólogo, señala: “Otro aposento en la casa de Filario”.

Lo más natural a las escenas shakesperianas es que los personajes, luego de una situación en la que se resuelve que deben dirigirse hacia otro lugar, efectivamente salgan de escena, y que el monólogo que sigue cuente únicamente con la presencia del personaje que habla. Supongamos que el monólogo tuviese lugar al comienzo de la escena y luego se desarrollara un diálogo con los personajes, entonces podría ser factible que estuviesen todos presentes durante el parlamento de Póstumo. Pero no es el caso; y eso presenta un panorama desolador: la ambigüedad, las contradicciones, la exteriorización de esas palabras de Póstumo son las propias de todo texto. En esta misma edición se marcan los “apartes”, que muy probablemente sean adiciones; sin embargo, si no contáramos con estas indicaciones, el “aparte” se advertiría de todos modos en el uso de la tercera persona para referirse a alguien que está muy próximo en la escena, y en el tipo de palabras que se dicen a continuación –palabras que evidentemente no pueden ser escuchadas por los demás personajes: injurias, burlas o comentarios que, de ser oídos, provocarían otras situaciones y reacciones. Es claro que esas palabras están dirigidas a una instancia de escucha de “entre” (ficción/no-ficción), similar a las intervenciones del coro griego; y en el caso de *Cimbelino*, que es una comedia, el efecto del “aparte”, por supuesto, es cómico.

La escena segunda del Acto I se estructura de principio a fin con “apartes” que rápidamente se advierten sin que figure la didascalia “(Aparte)”: un claro ejemplo de *parábasis* o denegación teatral. Esta reflexión no implica que no exista la posibilidad de que el monólogo de Póstumo esté pensado para que sea escuchado por los otros dos personajes, pero tampoco hay de dónde sujetarse para sostener que esta es una posibilidad preferible entre otras. El análisis requiere, por supuesto, mayor dedicación y profundidad; si reponemos aquí la discusión es sobre todo para identificar las operaciones de esta clase de lectura que solemos encontrar tan a menudo.

Esta pulsión contextualizadora en las escenas de lectura antes descritas, se ve asediada por otros estados de lectura, en los mismos ámbitos, asociados a la *lectura poética y acontecimental* que anticipamos como segunda modalidad y resulta afín a nuestro análisis. Dicha modalidad coincide en gran parte con lo que Blanchot define como “lectura literaria”. Con esta noción, el autor intenta describir la experiencia que trasciende (interrumpe) la comprensión (1992, p. 176), la codificación que responde al orden cultural, y expone que la búsqueda de los eslabones perdidos del sentido no puede sino fracasar. Sería la lectura que toma la obra por lo que es, sin reducirla a un código ni al nombre propio del autor, y sin sustituir tampoco esta presencia por la de un lector, persona que existe realmente, que

tiene una historia, “lecturas”, y que a partir de todo esto comenzaría un diálogo con la “persona” que ha escrito el libro. Este aspecto es especialmente relevante para comprender que, así como el dramaturgo no es una empiricidad que ingrese en el texto, tampoco lo es el lector; pues aunque hayamos distinguido algunas posibles escenas de lectura en el ámbito de la puesta en escena, la escuela, etc., siempre se trata de figuraciones, desubjetivaciones y resubjetivaciones.

Si una lectura contextualista puede colmar algunas ansiedades con el texto de placer, es posible entrever cierta coincidencia entre la “lectura literaria” blanchotiana y la “lectura de goce” propuesta por Barthes en *El placer del texto*. El “texto de goce” pone la lectura en estado de pérdida, hace vacilar los fundamentos históricos, culturales y psicológicos del lector, las congruencias de sus gustos, de sus valores y de sus recuerdos, en síntesis, pone en crisis su relación con el lenguaje. La deriva, la digresión, la desviación –lo “intratable” de los textos– adviene cada vez que no se respeta el *todo*. Esta intermitencia explica el modo siempre incompleto (no íntegro ni integral) de la lectura: cuando leemos “saltamos impunemente las descripciones, las explicaciones, las consideraciones, las conversaciones, respetando, por un lado, y precipitando, por otro” (Barthes, 2015, pp. 18-19).

Las escenas de lectura en las que podemos identificar este estado de lectura son, nuevamente: *la puesta en escena*, *la investigación de teatro* y, en menor medida, *la enseñanza de teatro*, puesto que, en lugar de leer lo didascálico en términos de instrucción de puesta en escena, sacan provecho de su carácter retórico e indeterminado; y, por otro lado, *la lectura escolar y académica* de textos teatrales –y lectores que consumen teatro *fuera de los ámbitos de formación*, en menor medida–, que tratan lo didascálico como digresión literaria, pero ya no en un carácter contextual, autoral, sino del mismo modo en que conciben la construcción ficcional de la voz narradora de cuentos o novelas.

*La puesta en escena*, *la investigación de teatro*, y *la enseñanza de teatro*: identificamos este estado con lecturas especializadas que leen lo didascálico como inscripción poético-acontecimental y potencia retórica, imágenes de deseo, pero no como instrucción ni mero ornamento; y en la tarea del montaje, saben que lo que se debe traducir en términos escénicos es algo suplementario, restante, respecto del texto. La condición subjetiva de lectura que entiende que lo que importa leer, por ejemplo, en las didascalias de la escena XV de *Cleansed*, de Sarah Kane, que repiten veintitrés veces una acción –Tinker arroja un chocolate y Robin se lo come, ahogado en lágrimas (2016, p. 140)–, es la figura de la repetición, la concreción de la violencia, la opresión, y no la acción del personaje en términos pragmáticos para la actuación. Y en el caso de que un director decida



realizar esas acciones en el lugar/momento del texto donde aparece la didascalia, será porque musicalmente, visualmente, se corresponde con el sistema configurado en escena. Si consistiera en una indicación de acción con información meramente cuantificable, Kane hubiese escrito una sola didascalia, en lugar de reiterar esas frases cada vez, dispuestas en verso. Así, los realizadores escénicos podrán resolver en términos de sistema de movimiento, etc., lo que aparece sugerido por la repetición obsesiva de un “crack” en el cuadro décimo, la tortura y violación de Grace, que constela las intermitencias y el exceso de todo el texto: “Grace is being heavily beaten by an unseen group of men whose Voices we hear. We hear the sound of baseball bats hitting Grace’s body and she reacts as though she has received the blow” (2016, p. 131). Luego, “Voices: He can never (crack) never (crack) never (crack) never (crack) never (crack) never (crack) never (crack) never (crack) never (crack) never (crack) never (crack) save you (crack)” (2016, p. 131).

*La lectura escolar y académica de textos teatrales:* se puede registrar en la lectura descontextualizada de estudiantes de nivel primario y secundario que leen las didascalias como la voz de un narrador o rapsoda, incluso, como una voz próxima al coro griego; que encuentran semejanzas visuales entre las didascalias y los versos de un poema, por la disposición o rasgos tipográficos; en suma, que entienden que se trata de un problema poético, ficcional, un artificio de la escritura, y que no debe considerarse de carácter marginal ni secundario. O los estudiantes de nivel terciario y universitario que se preguntan si lo que interrumpe el caligrama de *Espantapájaros* de Oliverio Girondo con el paréntesis, es una indicación para la lectura o forma parte del poema: “(gutural, lo más guturalmente posible)” (2002, p. 155). Porque lo que reconocen es que hay algo vinculado a la *performance* de la lectura en voz alta “¡como en el teatro!”—en un poema que propone una relación entre forma visual y ritmo o modo de leer—, de la misma manera que podría ser solo un verso más, con sus juegos retóricos e implicancias a nivel de la significación, y no estar indicando nada. Presente también en el gesto de docentes que distribuyen fragmentos de un texto teatral y adjudican la interpretación de las didascalias a una voz específica, al igual que los diálogos; frecuente también en sesiones de teatro leído.

Lo que irrumpe en las lecturas de estas escenas es un impulso semejante al que Virginia Woolf describió como “lector común”. En su acepción cultural, sería un sujeto lector determinado por la cultura; y en su acepción antropológica, un sujeto desujetado por la lectura, cuyo modo contingente de relacionarse con los textos, lo afecta, perturba, conmueve. Recuperamos aquí el artículo de Dalma-

roni (2013) “Algo más sobre el ‘lector común’” que retoma el ensayo de Virginia Woolf, *The Common Reader* (2002) en el que la autora británica caracteriza al “lector común” como esa “gente anónima” que tiene una educación escasa y está mezquinamente dotada; cuya lectura no es sino “un entramado tambaleante y destartalado”. Pero el lector común, “apresurado, impreciso y superficial”, es sobre todo el sujeto desubjetivado del acontecimiento; figura que encarna la resistencia a la lectura, lo por completo otro de la “acción comunicativa” y se fuga de todos los contextos (Dalmaroni, 2013).

### **CUANDO UN TEXTO NOS AFECTA O LA INTERRUPCIÓN DIDASCÁLICA**

La invitación a pensar modulaciones dramatúrgicas y modos de leer antes que “tipos” de didascalias y de lectores, y mucho menos en términos dicotómicos (especialistas en teatro y en teoría teatral-no doctos en teatro), permite identificar que –como sugiere Dalmaroni– en el fondo casi todos somos “lectores comunes” cuando un texto nos afecta, nos desubjetiva, nos hace olvidar quién lo escribió y a qué estética contribuye, aunque sea por un instante acontecimental. No se trataría entonces de una condición o característica de ciertos grupos de lectores, sino de eso de común que las lecturas producen en los textos y que los textos provocan. Abandonar la búsqueda de un sentido preferible para las didascalias significa resignar la tarea de interpretar, traducir, de manera integral. A diferencia de como se han entendido tradicionalmente –aclaraciones proveedoras de la información necesaria para comprender un texto y llevarlo a la escena– las didascalias nos enfrentan a la interrupción de toda lectura y al borde del teatro mismo.

Hemos intentado esbozar, muy esquemáticamente, modulaciones didascálicas y una posible sistematización de estados y escenas de lectura de lo didascálico que se articulan –de manera dinámica y siempre singular– con el carácter indecidible de las didascalias-comentario/lo didascálico-digresión. Este movimiento oscilante de la huella y la interrupción didascálica –restancia de los textos y las lecturas, diferimiento entre el texto y la puesta en escena, huella de los procesos de desubjetivación en la escritura y la lectura– queda apenas expresado en las modulaciones del repertorio de textos aquí propuestos, y en la reflexión efectuada por los propios dramaturgos y otras figuras aquí descritas como “lecturas especializadas”; es decir que, por supuesto, no se agota en ellas. El enfoque que hemos delineado para el estudio de las didascalias quizá permita, no obstante, producir nuevas preguntas respecto de este y otros repertorios, poéticas y montajes.

## REFERENCIAS

- Agamben, G. (2000). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo sacer III*. Trad. Antonio Gimeno Cuspinera. Valencia: Pre-textos.
- Badiou, A. (2003). *El ser y el acontecimiento*. Buenos Aires: Manantial.
- Badiou, A. (2005). *El Siglo*. Buenos Aires: Manantial.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Bajtín, M. (1990). *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Barthes, R. (1994). *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Barthes, R. (2013). *El grado cero de la escritura y Nuevos ensayos críticos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Barthes, R. (2015). *El placer del texto y Lección inaugural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Blanchot, M. (1992). *El espacio literario*. Madrid: Editorial Nacional.
- Blanchot, M. (2008). *La conversación infinita*. Madrid: Arena Libros.
- Brecht, B. (1957). *La ópera de dos centavos*. Buenos Aires: Losange.
- Calero, J. (1980-1981). "Textura cinematográfica de las acotaciones escénicas del teatro de Valle-Inclán". *Anales de la Universidad de Murcia*, 39(1), pp. 175-187.
- Conde, L. (2022). *Las didascalias como huella e interrupción entre el texto dramático y la puesta en escena*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2201/te.2201.pdf>tesis
- Conde, L. (2023). *Presencia/ausencia de las didascalias en el texto dramático*. La Plata: Malisia.
- Dalmaroni, M. (2011). "Lectura, escritura y de-subjetivación: la literatura en algunos textos de Alain Badiou". *Pensamiento de los confines* (28/29), pp. 53-62.
- Dalmaroni, M. (2013). "Algo más sobre el "lector común". *Bazar Americano*, actualización noviembre-diciembre 2013 / enero-febrero 2014. <http://www.bazaramericano.com/columnas.php?cod=85&pdf=si>
- De Man, P. (1990). *La resistencia a la teoría*. Madrid: Visor.
- Dürrenmatt, F. (1995). *Los físicos*. Barcelona: Tusquets.
- Echeverría, E. (2020). *El matadero; La cautiva*. Buenos Aires: Biblioteca del Congreso de la Nación.
- Gambaro, G. (1999). *Decir sí*. En *Teatro 3*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Gambaro, G. (2003). *Información para extranjeros. Crónica en 20 escenas*. En *Teatro 2*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

- Gambaro, G. (2012). *Decir Sí / La Malasangre*. Madrid: Cátedra.
- García Lorca, F. (2017a). *Bodas de sangre*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- García Lorca, F. (2017b). *La casa de Bernarda Alba*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Girondo, O. (2002). *Espantapájaros (al alcance de todos)*. En *Obra. Poesía*. Losada: Buenos Aires.
- Handke, P. (1988). *Insultos al público. El pupilo quiere ser tutor*. Madrid: Alianza.
- Handke, P. (1999). *Kaspar*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Ionesco, E. (1964). *La cantante calva*. Buenos Aires: Losada.
- Ionesco, E. (1983). *El Rey se muere, El peatón del aire*, y otras. Buenos Aires: Losada
- Jarry, A. (1971). *Ubu rey*. Buenos Aires: Centro de Editor de América Latina.
- Kane, S. (2016). *Complete Plays. Blasted. Phaedra's Love. Cleansed and others*. London: Methuen.
- Kartun, M. (2014). *Terrenal. Pequeño misterio ácrata*. Buenos Aires: Atuel.
- Mora, G. (1988). “Un problema de la pragmática del texto teatral: El nivel del acotador en *Bajo un manto de estrellas* de Manuel Puig”. *Dispositio: Revista Hispánica de Semiótica Literaria*, 11(33-35), pp. 223-233.
- Pavis, P. (2011). *Diccionario del teatro*. Barcelona: Paidós.
- Puig, M. (2011). *Bajo un manto de estrellas*. En *Teatro reunido*. Buenos Aires: Entropía.
- Shakespeare, W. (1978). *The complete works of William Shakespeare (The Oxford Shakespeare)*. London: Oxford University Press.
- Shakespeare, W. (2003). *Obras Completas, Tomo II*. Madrid: Aguilar.
- Sprengelburd, R. (2016). *La estupidez*. Buenos Aires: Eudeba.
- Steiner, G. (1980). *Después de Babel. Aspectos del lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Szuchmacher, R. (2002). “El fin de las didascalias. Una reflexión sobre la escritura de la nueva dramaturgia”. *Revista del Complejo Teatral de Buenos Aires*, 23(2369), pp. 45-55.
- Szuchmacher, R. (2015). *Lo incapturable. Puesta en escena y dirección teatral*. Buenos Aires: Reservoir Books.
- Ubersfeld, A. (1989). *Semiótica teatral*. Madrid: Cátedra.
- Wedekind, F. (1991). *Despertar de primavera*. Buenos Aires: Quetzal.
- Williams, T. (1968). *Un largo adiós*. En *Piezas cortas*. Madrid: Alianza.
- Woolf, V. (2002). *The Common Reader. First Series*. New York: Harcourt.
- Woolf, V. (2009). “El lector común”; “¿Cómo debería leerse un libro?” Buenos Aires: Lumen.