

**La interacción con el texto dramático en la técnica
actoral de Raúl Serrano**

*The Interaction with the Dramatic Text in Raúl Serrano's
Acting Technique*

Mariano Nicolás Zucchi

DOI 10.15517/es.v84i1.57482



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Sin Obra Derivada

La interacción con el texto dramático en la técnica actoral de Raúl Serrano

The Interaction with the Dramatic Text in Raúl Serrano's Acting Technique

Mariano Nicolás Zucchi¹
Universidad Nacional de las Artes
Buenos Aires, Argentina

Recibido: 1 de noviembre de 2023

Aprobado: 13 de febrero de 2024

Resumen

Introducción: Se ha observado que interpretar un texto dramático representa un desafío para muchos estudiantes de actuación. Este artículo se pregunta por la incidencia que las técnicas de actuación podrían tener en este proceso. **Objetivo:** Inserto en una línea de investigación que estudia las prácticas discursivas en la pedagogía teatral (Zucchi, 2017, 2023), este trabajo examina la forma en la que el director argentino Raúl Serrano (2004) propone abordar la literatura dramática. El artículo busca probar que la técnica analizada posee una serie de problemas metodológicos que la vuelven inconsistente y poco operativa para interpretar textos dramáticos. **Métodos:** Para ello, se utiliza como metodología el análisis del discurso, en particular desde la perspectiva del enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía (García Negroni, 2023). **Conclusiones:** Las dificultades encontradas se explican por el modo en el que la propuesta pedagógica concibe la naturaleza del *sentido* y del *texto dramático*.

Palabras clave: pedagogía teatral; obra teatral; comprensión de textos; actuación; interpretación teatral

¹ Profesor adjunto y jefe de trabajos prácticos ordinario en la Universidad Nacional de las Artes, Argentina. Doctor en Artes por la Universidad Nacional de las Artes, Argentina. ORCID: 0000-0003-4245-2585. Correo electrónico: marianonzucchi@gmail.com

Abstract

Introduction: It has been observed that interpreting a dramatic text poses a challenge for many acting students. This paper questions the impact that acting techniques may have on this process. **Objective:** Embedded in a line of research that studies discursive practices in theatrical pedagogy (Zucchi, 2017, 2023), this work examines how Argentine director Raúl Serrano (2004) proposes to approach dramatic literature. The article seeks to demonstrate that the technique presents a series of methodological issues that render it inconsistent and impractical for interpreting dramatic texts. **Methods:** To do so, discourse analysis is employed, particularly from the perspective of the dialogical approach to argumentation and polyphony (García Negroni, 2023). **Conclusions:** The encountered difficulties are explained as a consequence of the *meaning* and *dramatic text* conceptions implied in this pedagogical approach to acting.

Keywords: theater pedagogy; dramatic literature, text comprehension; acting; theatrical interpretation

Introducción

Leer y comprender un texto dramático constituye un desafío para muchos actores, en particular para aquellos que se encuentran atravesando su período de formación (Oviedo Céspedes, 2018, p. xiv; Javier Caballero, 2019, p. 102). En el caso específico de Argentina, un conjunto de docentes de la Universidad Nacional de las Artes hemos observado que muchos estudiantes manifiestan dificultades para interpretar el discurso de los personajes y las acciones (dramáticas) a él asociadas, lo que atenta contra el proceso de asignación de sentido. Esto, por supuesto, tiene profundas implicancias en el montaje de las escenas²: al no poder construir una hipótesis clara sobre el significado de las réplicas, los alumnos, en ocasiones, las memorizan y las repiten de forma mecánica. Es más, sin una comprensión cabal y detallada de la situación por representar –que se crea en el texto dramático principalmente desde el diálogo–, muchos actores se encuentran obligados a reproducir la interpretación de la obra que realiza el maestro o director. Esto debilita su autonomía y el aporte que pueden realizar a la puesta en escena³. Como se puede apreciar, el análisis de la pieza teatral representa un hito fundamental en el proceso de creación escénica. Los inconvenientes que surgen en esta etapa tienen profundas implicancias. De allí, la necesidad de evitarlos.

Comprender un texto, como se sabe, es una actividad compleja, de alta demanda cognitiva, en la que no solo interviene el reconocimiento del significado de las palabras (*i.e.*, la *decodificación*), sino también la identificación de cómo estas se articulan en unidades mayores (Cuadro & Balbi, 2012, p. 59). Se trata de una tarea que requiere competencias lingüísticas y discursivas, pero también que exige “memoria, atención, razonamiento, conocimiento del mundo, conocimiento de estrategias de lectura, etc.” (Abusamra & Joannette, 2012, p. i). Los obstáculos que aparecen al interpretar un texto no son solo de

² Nos referimos exclusivamente a aquellas escenas que se construyen tomando como referencia un texto dramático previo. Sin embargo, reconocemos que la puesta en escena no necesariamente requiere un texto literario como punto de partida y, en los casos en los que cuenta con ella, esta no determina el sentido del espectáculo, puesto que este último es, al igual que el texto, un objeto autónomo (de Marinis, 2005).

³ Hasta el momento, no se han realizado estudios de campo específicos que cuantifiquen estas dificultades ni expliquen sus causas. En esta introducción simplemente se recoge –y se toma como punto de partida– un diagnóstico preliminar que, junto con otros docentes de la Universidad Nacional de las Artes, esbozamos sobre lo que observamos en las clases. De todos modos, entendemos que la cuestión requiere de una investigación empírica que permita arribar a una caracterización más detallada del problema. Esperamos en futuros trabajos dedicarnos a ello.

orden cognitivo, también tienen una naturaleza psicológica y emocional (Ferrerres et al., 2010), en la que no se puede desestimar la incidencia del entorno económico y sociocultural de los lectores (van Dijk & Kintsch, 1983).

Conforme a lo anterior, este artículo se pregunta por la influencia que las técnicas de actuación podrían tener en este proceso. No obstante, vale aclarar que probar la existencia de un lazo de causalidad directa entre las teorías sobre la actuación y los trastornos de comprensión requiere de un estudio de campo exhaustivo que excede el alcance de esta investigación. Por el contrario, aquí se pretende examinar si la metodología de abordaje del texto dramático establecida por las propuestas pedagógicas resulta coherente y consistente. En particular, e inserto en una investigación en curso (Zucchi, 2017, 2023)⁴, este trabajo se ocupa de analizar cómo el maestro de actuación Raúl Serrano le sugiere al actor interactuar con la literatura dramática.

Al respecto, se busca probar que el procedimiento que se plantea para intervenir sobre el texto presenta una serie de problemas metodológicos que vuelven la técnica poco rigurosa. Estas dificultades, como se pretende mostrar, son el resultado de la manera en la que el pedagogo argentino concibe la naturaleza del *sentido lingüístico* y la del propio *texto dramático*.

En lo relativo a los antecedentes de una indagación de estas características, hay que decir que la pedagogía teatral rara vez se dedicó a estudiar la interacción entre el intérprete y las piezas literarias⁵. En su lugar, la disciplina se ocupó de describir las distintas aproximaciones al arte de la actuación (cf., entre otros, Laferrière, 1997; Ruiz, 2008)⁶ y de reflexionar

⁴ Titulado “El trabajo del actor con el texto dramático. *Sentido, lenguaje y texto* en la pedagogía teatral”, el proyecto, financiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Técnicas y Científicas de Argentina, se dedica a examinar los presupuestos epistemológicos de las técnicas de actuación relativos a las prácticas discursivas.

⁵ Para ser justos con la crítica, es importante mencionar que, además de los autores citados en el inicio de esta introducción, el problema es abordado también por Aslan (1979, p. 51). En efecto, el teórico señala que los inconvenientes en la interpretación de las obras afectan la formación del actor. Sin embargo, fuera de esta breve mención, no profundiza en el fenómeno ni busca explicar sus causas.

⁶ Vale la pena destacar los trabajos de Mauro (2008, 2010), en los que se examina, desde la perspectiva del análisis del discurso, la concepción de sujeto-actor subyacente a las técnicas de actuación modernas. Si bien no se comparte aquí el mismo objeto de estudio, esa investigación, en la medida en que se concentra también en el análisis de los presupuestos epistemológicos de la pedagogía teatral, representa un antecedente importante.

sobre los límites y la naturaleza de su objeto de estudio (cf., entre otros, Knébel, 1996; García-Huidobro, 2004). Algunos investigadores, como Vázquez Lomelí (2019), critican el carácter asistemático de muchas de las técnicas y la falta de una clara definición de los marcos teóricos desde los cuales trabajan. Incluso, para el propio Serrano, quien también cuestiona este aspecto, la pedagogía teatral atraviesa un verdadero “atraso teórico” (Serrano, 1996, p. 64). Sea como sea, las dificultades que los hacedores experimentan en la interpretación de la obra dramática no aparecen como un tema importante que se deba atender. Allí radica, justamente, la importancia de este trabajo, que, esperamos, convoque a otros académicos a visitar esta área de vacancia.

En cuanto a la propuesta pedagógica de Serrano, el relevamiento bibliográfico realizado identificó pocos estudios críticos. En general, los investigadores que examinaron la técnica se limitaron a reseñar la metodología o a ponerla en relación con otros autores o tradiciones discursivas (cf. Prenz, 1994; de Santo, 2008; Rosenvaig, 2011; Mauro, 2012; Arcas Olivera, 2014; Reyes & Sigismondo, 2014; Rauschenberg, 2016; Alonso, 2018). Sin embargo, el procedimiento que esta establece para abordar el texto dramático no fue analizado, al menos exhaustivamente.

Respecto al corpus de trabajo, es importante destacar que Serrano posee una vasta producción teórica en la que desarrolla sus ideas sobre la actuación y el teatro en general. De todos estos materiales, el presente artículo se concentrará en el estudio de *Nuevas tesis sobre Stanislavski* (2004), texto en el que el pedagogo argentino reformula su libro de 1996 (*Tesis sobre Stanislavski*), introduciendo modificaciones sustantivas e incluso algunas rectificaciones “de gran implicancia teórica-metodológica” (Serrano, 2004, p. 13). Se elige este texto puesto que contiene una versión perfeccionada y ya enmendada del pensamiento de Serrano. En ese sentido, creemos que es ideal para hacer una evaluación justa del modo en el que concibe la manera en la que el actor debe operar con el texto dramático⁷.

⁷ Con todo, es importante aclarar que no es este el último libro dedicado a la cuestión. En *Lo que no se dice: una teoría de la actuación* (2013), Serrano regresa sobre algunas de las cuestiones de su técnica. No obstante, es en el texto objeto de este artículo donde se explican más detalladamente los fundamentos de su aproximación al arte de la actuación. Por ello, se ha priorizado como corpus de trabajo.

Por último, y en lo relativo a la metodología, se utiliza el análisis del discurso. En particular, este trabajo se inscribe en el enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía, en adelante, EDAP (García Negroni, 2023). Esta teoría, de corte no referencialista, entiende que “el sentido de nuestras palabras, expresiones o enunciados no está constituido por las cosas, los hechos o las propiedades que denotan” (García Negroni, 2016, pp. 282-283), sino por los encadenamientos argumentativos que cada ítem léxico habilita o rechaza. Esta concepción del *significado lingüístico*, que se recupera de la semántica argumentativa (Ducrot, 1986; Anscombre & Ducrot, 1994; Carel & Ducrot, 2005), es muy productiva para analizar la técnica de Serrano, puesto que, como se demostrará más adelante, permite identificar los límites de considerar el sentido en términos veritativos, tal como hace el pedagogo argentino. Es más, como el EDAP se trata de una teoría que se funda en el dialogismo bajtiniano (Bajtín, 2002), constituye un marco ideal para evaluar cómo la propuesta de Serrano dialoga con la de Stanislavski, perspectiva que retoma y retrabaja.

El artículo se estructura en el siguiente orden: en el próximo apartado, se introduce la figura de Serrano y se describen los principios básicos de su técnica; luego, se examina cómo se determina la forma en la que el intérprete tiene que intervenir con el texto dramático; más tarde, se analizan los presupuestos epistemológicos relativos a las nociones de *sentido* y *texto dramático*, concepciones que definen la metodología que la técnica propone para abordar la obra teatral. Finalmente, se presentan las conclusiones de la investigación.

La propuesta pedagógica de Serrano

Raúl Serrano (1934-2023) fue un actor, director y pedagogo teatral argentino formado en la década de 1960 en el *Institutul de Artă Teatrală și Cinematografică* de la Universidad de Rumania (Prenz, 1994, p. 193). A su regreso a Argentina, funda la Escuela de Teatro de Buenos Aires (ETBA), espacio que, incluso en la actualidad, representa uno de los centros formativos para actores más importantes del país. El programa de estudios de la ETBA tiene tres años de duración: luego de un primer cuatrimestre dedicado a los juegos teatrales, se comienza con el montaje de textos cortos de autores realistas argentinos (Halac, Cossa). En el segundo año, se trabaja con algunos de los grandes dramaturgos europeos del siglo XIX (Chéjov, Ibsen) y con la vertiente norteamericana del realismo (Williams, Miller). Finalmente, el curso concluye introduciendo a los estudiantes en la *Commedia dell'arte*, el grotesco criollo y la dramaturgia de Shakespeare (Rauschenberg, 2016, p. 10).

Como se puede observar, si bien la formación recorre sobre su conclusión diversas corrientes teatrales, su núcleo está dedicado a la exploración y puesta en escena de obras realistas, estética con la que la técnica de Serrano es más afín. Esto es así puesto que, como el propio pedagogo declara (Serrano, 2004, p. 94), su propuesta rescata el legado de Stanislavski. Como es sabido, el director ruso, considerado el fundador de la pedagogía teatral, construye un abordaje integral al arte de la actuación basado, sobre todo, en textos realistas y naturalistas⁸. Serrano no solo se inscribe en esta tradición, sino que también fue el primer pedagogo del país que “tradujo, importó y sistematizó la teoría teatral de Stanislavski” (de Santo, 2008, p. 1).

Específicamente, Serrano retoma y reformula la etapa final de la producción del maestro ruso: el llamado método de las acciones físicas (en adelante, MAF). Desarrollado luego de la revolución de 1917, y en un contexto ideológico y artístico dominado por el pensamiento marxista y la estética constructivista (Mata & Masgrau Peya, 2010, p. 18), el MAF desestima la impronta psicologista que el “sistema” de Stanislavski había adoptado en su formulación original. El intérprete ya no tiene que investigar el papel ni configurar su sensibilidad para “encarnar” el personaje antes de abordar la escena, sino que ahora se debe ocupar primero de los aspectos exteriores del rol por representar. Dicho en otros términos, el punto de partida de la creación artística no está ni en la introspección, a la manera de Strasberg (1989), ni en una aproximación a la escena de tipo intelectual; el actor solo tiene que reproducir aquello que el personaje hace: sus acciones físicas (Coveñas Rodas & Zea Guzmán, 2018, p. 6).

Para esto, afirma el MAF, solo basta con una descripción general de la fábula presente en el texto. Una vez relevados los eventos principales que conforman el drama, el intérprete comienza a improvisar sobre ellos bajo la siguiente premisa: “¿Qué haría yo (actor) si me encontrara en [esa] circunstancia?” (Alonso, 2018, p. 7). De este modo, el MAF

⁸ Al respecto, es importante tener presente, para comprender ambas propuestas pedagógicas, la configuración prototípica de personajes que reproducen estas estéticas. Tanto el realismo como el naturalismo, más allá de sus diferencias, construyen a sus protagonistas de forma tridimensional, esto es, intentando que parezcan personas reales “de carne y hueso” (Abirached, 1994). Por eso, y en sintonía con el planteo dramático, ambas técnicas actorales (la de Stanislavski y la de Serrano) se ocupan particularmente de generar una actuación verosímil. Para un análisis detallado de la relación entre los personajes realistas y la obra de Stanislavski, ver Buarque de Gusmao (2015, p. 291).

supone que el hacedor teatral alcanzará un conocimiento profundo del papel, puesto que habrá transitado desde su propia subjetividad la misma situación que atraviesa el personaje (Kristi & Prokófiev, 1980, p. 21). Dice Ivizate González (2014, pp. 181-182) al respecto:

En lugar de pasar a la mecánica memorización textual previa a los ensayos de una obra, se va a optar, primero, por experimentar con el lenguaje del actor, quien conociendo la historia, y manteniendo el orden lógico de los hechos, empleará sus propias palabras al improvisar las situaciones contenidas en las escenas. En estas improvisaciones, la palabra se vuelve una fuente de descubrimiento ..., lo que propicia la vivencia del papel, la recreación del universo dramático del texto y la incorporación subliminal de la dramaturgia del autor en el discurso actoral.

Como se detalla en la cita, las improvisaciones se orientan, sobre todo, a lograr que el intérprete transite de forma orgánica y fluida la situación dramática. Recién cuando se alcanza este estado de actuación, denominado por Stanislavski (1980) “yo existo” (p. 288), el proceso de creación ingresa en un territorio intelectual, en el que se discuten grupalmente “los hallazgos” efectuados durante los ensayos. Por último, se da por finalizada la etapa de experimentación y se inicia la memorización del texto y el trabajo de puesta en escena definitivo.

En términos generales, Serrano recupera la lógica de trabajo del MAF –de allí la necesidad de presentar esta propuesta, tal como se hizo en este apartado–. También, al igual que en el caso de Stanislavski, la técnica del pedagogo argentino busca generar una actuación verosímil y orgánica. Para lograrlo, descarta la introspección y sugiere que el hacedor escénico debe “actuar en nombre propio” (Serrano, 2004, p. 83) las circunstancias del rol “como si” fueran reales⁹. Los sentimientos de los personajes no se representan –no se muestran–, se transitan. La emoción escénica es, así, el resultado del acto de creación y no la causa (Serrano, 2004, p. 114).

⁹ Para Serrano, la actitud del actor es similar a la de un niño cuando juega y se sumerge en un universo imaginario creyéndolo, por el momento, verdadero. En términos metodológicos, para alcanzar este estado, el pedagogo argentino traduce al español rioplatense la fórmula del MAF “¿Qué haría yo si X?” por “¡Dale que X!” (en donde X representa la situación por escenificar). Ambos enunciados, hay que decirlo, son dos modos de volver operativo el sí mágico, concepto que Stanislavski crea en sus primeros trabajos para explicar la actitud lúdica que se requiere en la actuación (Braun, 1992, p. 92).

No obstante, si bien Serrano respeta *grosso modo* la metodología del MAF, introduce también algunas modificaciones, muchas de las cuales pretenden volver más sistemático el planteo de su antecesor. En principio, es importante mencionar que se asume en su libro un claro posicionamiento teórico: el materialismo dialéctico (Serrano, 2004, pp. 24-25). Este se aprecia, en particular, en el modo de concebir la construcción del personaje: el sujeto-actor, cuando improvisa la escena, crea un objeto –una situación dramática–; sin embargo, al mismo tiempo, ese universo instituido va modificando el estatuto del intérprete, puesto que lo convierte en un personaje que forma parte de esa situación. Así, sujeto y objeto se configuran y condicionan mutuamente. Al ocuparse de transitar orgánicamente los eventos de la fábula, los actores están –casi sin proponérselo– definiendo también las características de sus personajes. Este modo de pensar la actuación constituye, sin dudas, uno de los aportes principales de Serrano y es también un lugar de su teoría en el que se puede observar la vigencia del pensamiento materialista.

Por otra parte, la técnica de Serrano entiende que todo personaje se puede abordar considerando que bajo su superficie se esconde un “animal”, una entidad primitiva cuyo instinto está siendo reprimido por barreras culturales. Si el actor en la escena se mantiene ocupado en resolver esa contradicción entre lo que el personaje *desea* y lo que *debe hacer*, volverá su *performance* viva y orgánica, ya que todo su accionar estará siempre conectado con el conflicto profundo del papel (Rosenvaig, 2011).

Ahora bien, ¿cómo identificar ese conflicto? ¿Cómo logra el actor reconocer las fuerzas a las que está siendo sometido su personaje y que determinan su conducta? Para dar cuenta de este aspecto del rol, Serrano introduce el concepto de *estructura dramática* (en adelante, ED), otro de sus aportes principales al legado stanislavskiano. La ED es un sistema cerrado, compuesto por un conjunto de elementos organizados jerárquicamente que funcionan para el actor como punto de partida para la creación¹⁰. En otras palabras, la ED opera como una instancia de mediación entre el texto y la escena: le permite al intérprete construir un conjunto de premisas sobre el rol que sustenten la futura improvisación (Mauro, 2012, p. 128). Según Serrano (2004), la ED está compuesta por cinco componentes: los *conflictos*,

¹⁰ No se debe confundir el concepto de *estructura dramática* con el de *estructura del texto dramático*. Como se detallará a continuación, si bien el texto es uno de los componentes de la ED, los demás son relativamente independientes de la pieza literaria.

el *entorno*, las *acciones*, los *sujetos* y el *texto* (p. 201). A continuación, se presenta una breve síntesis de cada uno de estos elementos a los efectos de que se pueda comprender cabalmente la propuesta del pedagogo argentino.

En cuanto a los *conflictos*, esta propuesta pedagógica supone que en toda obra colisionan una serie de fuerzas (sociales, culturales, ajenas al individuo) que atentan contra la prosecución de los deseos de los personajes, fundando una contradicción entre lo que quieren y lo que pueden hacer. La búsqueda de resolver esta tensión es lo que configura el *conflicto* de la pieza. Sin embargo, Serrano incorpora en esta dimensión de la ED un concepto adicional: el *preconflicto* (2004, p. 202). Definido como aquella contradicción que el sujeto posee *antes* de transitar la situación dramática, el *preconflicto* le permite al actor ingresar a la escena ya atravesado por fuerzas que condicionan su proceder. Así, cada acción realizada, incluso en los momentos iniciales, tendrá una clara motivación, fruto del intento del personaje de solucionar ese conflicto previo. Esto ubica al actor en un lugar activo que hace que la *performance* sea percibida como comprometida emocionalmente.

Por otra parte, Serrano define el *entorno* como aquellas restricciones espaciotemporales que limitan la capacidad de acción de los personajes/intérpretes. Vale aclarar que el *entorno* se debe entender en sentido amplio: no solo se determina considerando el lugar ficcional en el que transcurre la situación dramática, sino también a partir de las *circunstancias dadas*: “los hechos que han ocurrido antes y afuera de este aquí y ahora” (2004, p. 218), pero que, sin embargo, inciden sobre la conducta de los personajes¹¹. Además, Serrano señala que es necesario considerar las características específicas del espacio de representación. En efecto, las propiedades de este último (por ejemplo, el diseño escenográfico) también funcionan como condicionantes para el actor.

Las *acciones* son aquellos actos que llevan adelante los personajes en su intento de resolver las contradicciones a las que están sometidos. Estas *acciones*, no obstante, no son para Serrano solamente físicas. Por el contrario, él considera importante incorporar aquí el aspecto psicológico asociado a estas (las motivaciones). De hecho, para esta técnica, es más apropiado referirse a este aspecto de la ED como “conductas”: modos de proceder

¹¹ El concepto de *circunstancias dadas* fue formulado por Stanislavski (1997, p. 58) en la primera versión de su “sistema”. Serrano lo retoma en su acepción original.

que adoptan los personajes frente al conflicto. Identificar estas conductas es esencial para enmarcar la improvisación y para desencadenar en el actor las emociones adecuadas en relación con el rol que representa (Arcas Olivera, 2014, pp. 130-131).

Por *sujetos*, Serrano entiende a los participantes efectivos de la situación dramática (2004, p. 254). Para reconocer las características distintivas de este componente de la ED, es necesario reponer no solo la identidad y cantidad de personajes, sino también sus atributos distintivos. Al respecto, es importante mencionar que, para el pedagogo argentino, son las acciones realizadas por los sujetos las que definen su naturaleza particular. En ese sentido, indica que es fundamental, al momento de relevar este aspecto de la ED, poner el foco en la dimensión performativa de la situación.

Finalmente, el último elemento determinante de la ED es el *texto*: la pieza dramática, escrita por un dramaturgo, en la que se indican las cualidades generales de la escena por representar. Para Serrano, es esta la única dimensión de la *estructura dramática* de naturaleza estrictamente lingüística. Más adelante, cuando se estudien los presupuestos epistemológicos de la técnica, se explica en detalle la concepción de texto dramático presente en esta propuesta pedagógica y algunos problemas en su definición.

Como se desprende del desarrollo anterior, la ED representa una síntesis de aquellos aspectos del drama que el actor necesita conocer para poder afrontar la tarea de la improvisación. Dicho en otros términos, la identificación de la ED les permite a los intérpretes construir una plataforma que posibilite –y, a la vez, limite– el proceso creativo. En efecto, todos sus componentes funcionan básicamente como restricciones que impiden que la indagación pierda dirección y sentido. En última instancia, la ED garantiza, de acuerdo con Serrano, que la búsqueda artística realizada en el marco de los ensayos guarde relación con el planteo dramático original. Allí radica su importancia y productividad.

Presentada la noción de *estructura dramática*, queda pendiente explicar cómo Serrano estipula que el intérprete accede a ella. El texto literario tiene, sin dudas, un rol importante en este proceso. Por ello, en el próximo apartado nos dedicaremos a revisar críticamente cómo esta técnica concibe el abordaje del texto dramático.

La interacción con el texto dramático en la propuesta pedagógica de Serrano

Como quedó dicho, el objetivo de este artículo es analizar la forma en la que Serrano concibe la aproximación del actor a la pieza literaria. Cabe aclarar que no se pretende aquí discutir cómo la técnica determina el modo en el que se debe *encarnar* el papel (el procedimiento de ejecución escénica). Solamente nos ocuparemos de revisar cómo se piensa la interacción con la obra teatral y el lugar y la importancia que esa interacción tiene en la metodología.

En cuanto a este último punto, una primera cuestión por examinar es si el texto se considera el punto de partida del trabajo. Al respecto, Serrano se expresa con cierta ambigüedad: en algunos fragmentos de su libro señala que el proceso creativo no tiene su origen en el texto, mientras que en otros afirma que las improvisaciones se pautan desde las situaciones inscritas en la fábula de la pieza teatral. Considérense los siguientes ejemplos:

- (1) Todo lo que se haga “*a partir del texto*” [énfasis agregado] y no para llegar a él, como ya lo explicó el mismo Stanislavski en sus últimos días, será inútil carga que, por el contrario, dificultará el accionar del actor sobre la escena. (Serrano, 2004, p. 40)
- (2) Se trata de *poseer puntos de partida* [énfasis agregado] que permitan la improvisación *sobre la estructura extraída del texto dramático y con las réplicas como límite* [énfasis agregado]. El actor asume los conflictos del personaje y *a partir de allí* [énfasis agregado] actúa “en nombre propio”. De ese modo va surgiendo lo que el maestro llama la línea de las acciones. (Serrano, 2004, p. 155)

La contradicción en ambos extractos es evidente: en (1) la obra teatral se presenta como un objeto que atenta contra las etapas iniciales del trabajo; en (2), en cambio, es el texto aquel que determina los cimientos de la futura improvisación. Nótese, de hecho, que en ambas muestras se repite el sintagma “a partir de”, pero para introducir ideas incompatibles entre sí. Esta ambivalencia –es importante recalcarlo– está también manifiesta en el MAF (Zucchi, 2023). La extrapolación que hace Serrano de la técnica de Stanislavski no logra resolverla.

Con todo, la posición presente en (1) parece prevalecer en buena parte del libro del pedagogo argentino. En efecto, son múltiples los fragmentos que afirman que, como la obra teatral no representa el origen del proceso creativo, no se debe partir de

un análisis exhaustivo de ella. En consecuencia, la metodología de Serrano, también al igual que el MAF, descarta el llamado “trabajo de mesa”: la discusión grupal, previa al inicio de los ensayos, que intérpretes y director tienen sobre el texto:

- (3) Creo que hay que *desterrar, definitivamente aquel “trabajo de mesa”* [énfasis agregado] en el que se establecía todo lo que, posteriormente, debía efectuarse sobre la escena a partir del conocimiento exclusivo del “diálogo” y “a partir” de él. No es a partir de lo que se dice que puede conocerse la conducta. (Serrano, 2004, p. 42)

No obstante, una lectura atenta de su propuesta pedagógica evidencia que el abordaje que el propio Serrano sugiere para algunas escenas exige necesariamente un examen detallado preliminar del texto dramático. Esto se puede observar, por ejemplo, en la manera en la que propone interpretar al personaje de Blanche en la escena inicial de *Un tranvía llamado Deseo* (2007), de Williams:

- (4) Lo único que se necesita al comienzo, antes de empezar a accionar, es el impulso necesario en una dirección adecuada. ... Responder, por ejemplo, ante el caso de Blanche Du Bois que *ella carece de la fortaleza necesaria para enfrentar la vida ruda de todos los días y que, por eso mismo, ella va construyendo un mundo fictivo [sic] y poético* [énfasis agregado], me parece cierto. Pero no es una respuesta técnica: no alcanza para impulsar en el aquí y ahora la conducta real del actor, no elige sobre qué aspecto o lector de la estructura debe comenzar a operar la actriz. En cambio, procurar que ella se plantee el siguiente pre-conflicto mientras arregla su baúl, es distinto: *la cabeza le duele intensamente y su memoria la lleva a escenas de juventud, mientras el calor y la fealdad del aquí y ahora la agobian* [énfasis agregado]. (Serrano, 2004, pp. 224-225)

El planteo, hay que decirlo, resulta atractivo. Sin embargo, las *circunstancias dadas* que se le atribuyen a Blanche –los fragmentos resaltados en itálicas– son el resultado de un conocimiento profundo de la obra, que solo se puede alcanzar a partir de un estudio exhaustivo de la materialidad textual. Al descartar el análisis del texto y el “trabajo de mesa” previos, la técnica priva al intérprete de la posibilidad de obtener la información que necesita para construir la escena. En otras palabras, la metodología no establece una fase de trabajo en la que el actor se pueda dedicar a identificar por sí mismo las restricciones que operan

sobre la futura improvisación. La responsabilidad de esta actividad recae, al igual que en el MAF (Knébel, 1996, p. 15), en el docente/director. Esta persona es la encargada de dictaminar las características que tiene la situación dramática por escenificar:

- (5) Las palabras, los dichos del director o del pedagogo deben ser únicamente empleados –en mi opinión– *para generar prácticas definitorias* [énfasis agregado] y no para reemplazarlas. Deben ser concebidos únicamente como *desencadenantes de conductas* [énfasis agregado], de procedimientos técnicamente posibles. (Serrano, 2004, p. 43)

Como se puede observar, los sintagmas destacados presentan al director como el encargado de guiar la improvisación: él señala qué es aquello que se debe representar (la secuencia de acciones) y cómo esto se debe hacer. En este planteo, el actor no tiene una verdadera autonomía como sujeto interpretante: la técnica, al menos, no lo ubica en una posición creativa desde la cual pueda construir una lectura propia del suceso dramático que, incluso, pueda confrontar y enriquecer la perspectiva del docente/director. Sin un contacto productivo con el texto dramático, el hacedor teatral queda relegado a reproducir el sentido determinado por el maestro. Deviene ejecutante.

Ahora bien, ¿qué herramientas le brinda la técnica al pedagogo para interpretar la obra? ¿Cómo él debe interactuar con el texto y establecer el sendero que debe recorrer la escena? Serrano no se manifiesta al respecto. Para ser justos con la crítica, lo único que recomienda es realizar una lectura total de la obra que permita establecer con precisión el arco dramático. Conocer el desenlace de la acción, en muchos casos, permite reinterpretar las escenas iniciales y encontrar en ellas sentidos no del todo manifiestos (Serrano, 2004, p. 216).

Lo cierto es que la técnica de Serrano no propone instrumentos metodológicos específicos para que el actor y el director realicen un análisis productivo de las piezas literarias. En consecuencia, las improvisaciones no cuentan con ningún tipo de restricción, al menos, fundada: intérpretes y pedagogos tienen absoluta libertad para construir una situación dramática que, luego, puede no guardar relación alguna con aquellas posibilidades de significación que habilita el diálogo teatral. Se debe tener presente que la técnica exige, al igual que en el caso del MAF, que, luego de las improvisaciones, los diálogos (los enunciados creados por el dramaturgo) sean incorporados *tal como fueron escritos*. Y supone, también, que esta anexión será armoniosa y libre de conflictos. Sin embargo, ninguna de las etapas previas de la metodología se ocupa realmente de garantizar la eficacia

de la integración. En otros términos, nada asegura que aquello que el actor “descubrió” –construyó– durante los ensayos sea compatible con los sentidos que pueden asumir los discursos a cargo de los personajes. En última instancia, esta propuesta podría habilitar la ocurrencia de asimetrías entre las acciones verbales realizadas por los intérpretes (e.g., prometer, rogar, cuestionar) y aquellas vehiculizadas efectivamente por los enunciados que deben pronunciar en escena. Esta posible falta de correspondencia debilita la propia organicidad que la técnica busca instalar en el actor.

Vale aclarar que, desde nuestra perspectiva, el texto literario no determina el sentido ni las características de la representación. En efecto, como esta se vale de múltiples sistemas de signos que exceden la dimensión exclusivamente lingüística (Ryngaert, 2004; de Marinis, 2005), los hacedores teatrales, necesariamente, deben definir muchos de los aspectos del espectáculo –si no, todos– de forma autónoma, dado que no están determinados por la dramaturgia. Sin embargo, si, como propone Serrano, los actores están obligados a replicar los enunciados del texto de forma realista, tienen que poder emular también la acción verbal que está asociada a esos discursos. De lo contrario, su *performance* no sería verosímil. Estas acciones, como mostró la pragmática anglosajona (Austin, 1980), tienen un carácter convencional, esto es, dependen de reglas lingüísticas que definen su forma y permiten reconocerlas en tanto tales. Por lo tanto, si bien el diálogo teatral admite múltiples interpretaciones –que dependen de la posición de lectura (Eco & Berdagué, 1985)–, si se pretende una puesta verosímil, no se les puede imputar a los discursos de los personajes un sentido por fuera de aquellas opciones codificadas en la lengua¹². Hacerlo solo volvería la escena artificial. Esta restricción, que vuelve evidente la necesidad de examinar exhaustivamente la obra teatral, no se tiene en cuenta en la pedagogía de Serrano (2004):

(6) Queda en claro que la primera de las tareas por hacer es *descubrir y construir cuál puede ser la estructura dramática que corresponda a las palabras escritas por el autor* [énfasis agregado], lo que es lo mismo que decir, debe antes que nada plantearse cuál es la situación y cuáles las tareas. *Debe alejarse del canto de las sirenas, de lo que dicen los personajes* [énfasis agregado]. (p. 190)

¹² Por ejemplo, un enunciado como “Servime un café” puede ser interpretado como un pedido, una orden, un ruego, entre otros, pero no como un elogio. Para el EDAP, estos “modos de empleo” forman parte del significado de las oraciones. En consecuencia, están inscritos en el sistema de la lengua (cf. Anscombe & Ducrot, 1994).

Como se puede apreciar, la cita insiste en evitar un estudio detallado de las réplicas. A la vez, establece la necesidad de identificar una ED que se “corresponda con las palabras escritas por el autor”. No obstante, no queda claro cómo realizar esta tarea si, primero, no se realiza un análisis profundo del texto y, segundo, ese examen no se enfoca en el diálogo teatral. Se debe recordar, al respecto, que el texto dramático, considerado como género literario, apuesta a construir la diégesis (el mundo de ficción), sobre todo, desde el discurso de los personajes (Elam, 1980, p. 110; Zucchi, 2021a, p. 162). En ese sentido, la propuesta de Serrano no se presenta viable: para comprender la situación dramática planteada en la obra es imperativo, por necesidad, examinar las réplicas.

Tal como se desprende del desarrollo anterior, la metodología reseñada posee un número importante de inconsistencias que vuelven la aproximación al texto confusa y poco operativa. Estas dificultades surgen, a nuestro juicio, del modo en el que la técnica concibe la naturaleza del *sentido lingüístico* y del objeto *texto dramático*. Por ello, en el próximo apartado se analizan los presupuestos epistemológicos de esta propuesta, en particular, aquellos relativos a las prácticas discursivas.

La naturaleza del *texto dramático* y del *sentido* en la técnica de Serrano

Como se explicó en la sección anterior, el procedimiento que estipula Serrano (2004) para interactuar con el texto posee una serie de inconvenientes, sobre todo metodológicos. En esta sección buscamos mostrar que la forma en la que se configura el abordaje de la obra teatral –y los problemas presentes en él– se pueden explicar a partir de las nociones de *sentido* y *texto* subyacentes en esta propuesta pedagógica. Comencemos examinando qué dice Serrano sobre el estatuto de la pieza literaria. Específicamente, en lo que sigue interesa evaluar cómo concibe la naturaleza del género. Al respecto, el pedagogo argentino señala:

- (7) El análisis específico del actor, empero, es así pues eminentemente práctico, sobre la escena y responde a *las incógnitas que plantea, tácitamente el texto teatral que puede ser considerado como una invitación a su puesta en escena* [énfasis agregado]. (p. 41)
- (8) Se trata apenas de un texto que posee, sin dudas, implicancias efectivas pero *cuyo alcance semántico concreto solo puede alcanzarse en la realización escénica* [énfasis agregado]. (p. 125)

Ambos ejemplos reproducen la idea de que el texto dramático constituye una suerte de *boceto escénico*, esto es, una matriz discursiva que depende y se orienta hacia su futura puesta en escena, lugar en el que adquiere significación plena. Esta concepción, vigente en buena parte de la llamada “Semiótica teatral” (cf., entre otros, [García Barrientos, 1991](#); [Bobes Naves, 2004](#)), es problemática en varios sentidos¹³. En principio, desestimar la especificidad del texto como obra literaria autónoma conduce a los teóricos que trabajan en esta dirección a desatender las características lingüísticas distintivas del género y su funcionamiento semántico-enunciativo.

Si bien por una cuestión de extensión no podemos desarrollar aquí el argumento en detalle, interesa hacer notar que pensar el texto en estos términos implica también atribuirle al espectáculo una relación de dependencia respecto a la dramaturgia. En efecto, si toda obra teatral escrita se completa en su representación, esta –cuando trabaja a partir de un texto previo– no sería otra cosa que una realización (una actualización) del texto. El autor teatral, entonces, sigue siendo el origen del sentido, tal como se lo define en las posturas de carácter textocéntrico tan criticadas por esta misma corriente (cf. [Sanchis Sinisterra, 2002](#); [de Toro, 2008](#)).

Nótese, al respecto, cómo en (7) se estipula que el trabajo del actor es el de resolver las “incógnitas” planteadas por el escritor teatral. En el fondo, y por más que se afirme explícitamente lo contrario, el espectáculo para esta tradición no se concibe como un objeto verdaderamente independiente, en el que el director, los actores y el equipo técnico utilizan múltiples sistemas de signos para construir una puesta en escena autónoma del planteo dramático. Esta contradicción entre lo *dicho* y lo *mostrado* es recurrente en el libro de [Serrano \(2004\)](#) y, en última instancia, evidencia que no se maneja una definición precisa y rigurosa del objeto *texto dramático*. Considérense los siguientes ejemplos:

(9) El trabajo del actor y de los demás creadores escénicos *no puede ser concebido como un mero excipiente incapaz de añadir significación ni sentido al texto* [énfasis agregado], que aparece así como el único factor activo del teatro. No. (p. 69)

(10) Demás está recordarlo que aquí tratamos ... *de ser fieles a los sentidos más plenos de la obra escrita* [énfasis agregado]. (p. 125)

¹³ En [Zucchi \(2021a\)](#), se propone una crítica detallada de este posicionamiento teórico respecto a la naturaleza del género dramático.

Como se puede apreciar, (9) defiende la autonomía de la puesta en escena. En efecto, la muestra afirma que la *performance* de los actores no se ocupa meramente de completar el sentido del texto, sino que construye uno de forma independiente a él. Sin embargo, en (10) se asevera lo contrario: el trabajo del intérprete es el de reproducir de forma fiel aquello que está inscrito en el texto literario. Las reiteradas imprecisiones respecto a este punto no solo constituyen un problema teórico, sino que, además, horadan la coherencia interna de la técnica. En el mismo sentido, [Serrano \(2004\)](#) tampoco se expresa con claridad respecto a la naturaleza del discurso pronunciado por los actores en el escenario. Esto se puede observar en el siguiente ejemplo:

- (11) En el texto teatral que es, ya sea premisa para el trabajo del actor (es el indicio del cual se parte) ya consecuencia del mismo (o sea el resultado verbal necesario de las existencias de las relaciones materiales en la escena). (p. 201)

En (11) se utiliza la etiqueta “texto teatral” para aludir a dos objetos: las réplicas escritas por el dramaturgo y los diálogos proferidos en escena. No obstante, incluso cuando se trate de la misma secuencia de palabras, ¿tienen estos enunciados el mismo estatuto? Es evidente que no: el texto literario utiliza un canal escrito y está limitado a las posibilidades expresivas de este sistema de signos; la enunciación de los actores, en cambio, es de carácter oral y, en tanto tal, se vale de elementos suprasegmentales, gestuales y kinésicos que, ausentes en el texto dramático, inciden activamente en la construcción de sentido ([Zucchi, 2021a](#)). El hecho de que estos dos tipos de discurso no estén claramente diferenciados muestra, en el fondo, que ni uno ni el otro se perciben en toda su complejidad lingüístico-enunciativa. La misma suerte corre la definición que la técnica propone sobre las didascalias. Dice [Serrano \(2004\)](#) al respecto:

- (12) Cuando la didascalia –o acotaciones– se refiere directamente a una acción que debe ejecutar el personaje, es imperativa, por supuesto. (p. 142)

En (12) se recupera una de las definiciones tradicionales de las didascalias ([Pavis, 1988](#); [Ubersfeld, 1989](#)), aquella que las considera *acotaciones escénicas*, esto es, instrucciones que fija el texto –el dramaturgo– sobre las características que debe asumir la futura puesta en escena. Esta caracterización es problemática en varios sentidos ([Zucchi, 2021b](#)). En principio, no se funda en evidencia lingüística que pruebe que, en efecto, estos enunciados tienen una función imperativa. Cabe recordar que se trata de expresiones que rigurosamente utilizan el modo indicativo. Por tanto, y si se considera su forma, difícilmente

puedan ser consideradas un tipo de exhortación. Es más, al atribuirles a estas expresiones una función conativa (Jakobson, 1975), Serrano ubica al texto dramático como origen del sentido. Esto, como ya se desarrolló, contradice los dichos del pedagogo respecto a la naturaleza del texto literario y su estatuto en el proceso creativo.

Tal como se desprende del desarrollo anterior, la propuesta del pedagogo argentino presenta un número importante de imprecisiones y vaguedades al momento de definir la naturaleza del género teatral y las características de sus componentes. Esto es esencial para comprender las causas de que la metodología, a nuestro juicio, no termine de proponer un abordaje riguroso del texto literario (cf. la interacción con el texto dramático en la propuesta pedagógica de Serrano). En efecto, la forma en la que se estipula cómo conviene interpretar un texto (y las estrategias de lectura que se implementan para ello) no son independientes de las particularidades de los géneros discursivos en los que esos textos se enmarcan (García Negroni & Hall, 2010, pp. 59-60). Dicho de otro modo, para interpretar eficazmente un discurso, es necesario conocer sus restricciones temáticas, estilísticas, formales y estructurales (Bajtín, 2002). Como se observa, la técnica de Serrano no cuenta con una descripción precisa del objeto *texto dramático*. Por lo tanto, es esperable que la aproximación que propone a este sea defectuosa.

La concepción de *sentido* que subyace en esta metodología tampoco está libre de problemas. Para reponerla, se propone analizar, en el siguiente fragmento, la manera en la que el pedagogo argentino define la naturaleza del significado lingüístico y el procedimiento que fija para que el hacedor escénico pueda reconocer el valor semántico de los enunciados que debe proferir en escena:

(13) Antes Stanislavski buscaba, manteniéndose en el nivel lingüístico propio de su primera etapa, “subtextos”, es decir, significados ocultos [sic] que los mismos dichos de los personajes debían revelar. Ahora más bien debiera buscar “contextos”, es decir *situaciones que añaden o modifiquen el sentido inicial de las palabras* [énfasis agregado]. (Serrano, 2004, p. 173)¹⁴

¹⁴ Es importante remarcar que la definición provista por Serrano de la categoría de *subtexto* es inexacta, al menos, si se la compara con la formulación stanislavskiana original (Stanislavski, 1997, p. 85). En efecto, para el pedagogo ruso, el *subtexto* no está oculto tras el discurso de los personajes. Por el contrario, se trata de una categoría creativa que le exige al actor utilizar su imaginación, su conocimiento del mundo y sus creencias para atribuirles un sentido a los enunciados

La muestra (13) se ocupa de precisar el proceso de atribución de significado, esto es, la forma en la que conviene que el actor interprete el diálogo teatral. Como se puede observar, Serrano, al igual que Stanislavski, supone que el sentido de los enunciados de los personajes no se reduce al plano lingüístico de lo *dicho*. Sin embargo, señala que para acceder a él se debe enmarcar el decir en un contexto de enunciación ajeno, no inscrito en la propia obra, que lo resignifique. En otras palabras, la técnica insta a buscar elementos exteriores al texto para imputarle a este un sentido. La manera de definir estas “situaciones” y de adecuar el discurso a ellas no es precisada por Serrano, lo que representa en sí mismo un vacío metodológico digno de mencionar.

Con todo, lo que interesa identificar aquí es la concepción de *sentido* presente en el ejemplo. ¿Por qué la técnica establece que es requisito para interpretar un texto transpolar sus enunciados a otro contexto? ¿A qué se refiere con “el sentido inicial de las palabras”? Parecería que lo que subyace aquí es una concepción referencial del significado lingüístico, similar a la vigente, por ejemplo, en la propuesta de [Grice \(1995\)](#). Para este último, el valor semántico de una expresión tiene una naturaleza representacional (y objetiva), que se define por la capacidad de las palabras de designar objetos y eventos del mundo.

En este marco, la significación se piensa siempre en términos unívocos (literales): como se le atribuye una función meramente denotativa, el significado se agota en la relación de correspondencia que las palabras tienen con la realidad (lo que vuelve una expresión verdadera o falsa). Así, por ejemplo, un enunciado del tipo “Hace frío” se concibe como una descripción del estado meteorológico. Si efectivamente hay una baja temperatura en la situación de discurso, la expresión se considera verdadera; si no, falsa.

Ahora bien, en un contexto de enunciación real, Grice considera que el hablante, además, le agrega a esa estructura lingüística otros sentidos (los *no naturales*, para usar su terminología) que le permiten expresar su intención. En el mismo ejemplo, se puede considerar que el sujeto profiere “Hace frío” no solo para informarle al interlocutor el estado del tiempo, sino también para, por nombrar una posibilidad, pedirle que encienda la calefacción. Estos sentidos, para esta tradición, no están codificados en la lengua y dependen del contexto y de las convenciones comunicativas.

de su personaje más allá de la dimensión de lo literal ([Zucchi, 2017, p. 237](#)).

Serrano parecería trabajar en esta misma dirección: nota, criteriosamente, que la interpretación del texto no puede quedar reducida a la literalidad de las palabras (a su “sentido inicial”). No obstante, no encuentra una manera de determinar un procedimiento para identificar los sentidos intencionales (lo que él llama “las motivaciones”) porque, justamente, estos no quedan inscritos en la superficie textual (García Negroni et al., 2013). Por ello, y para resolver este problema, invita a imaginar contextos exteriores a la obra en los que el discurso de los personajes adopte nuevos sentidos:

(14) *No siempre –casi nunca en el teatro realista– lo que digo coincide con lo que quiero y deseo [énfasis agregado]. Por lo tanto si queremos establecer el verdadero sentido del texto dramático es preciso antes trabajar por establecer cuál es la situación. Es justamente ella la que le da sentido a lo que se dice. (Serrano, 2004, pp. 137-138)*

Tal como se mencionó más arriba, (14) enfatiza que es la *situación* (el suceso dramático que atraviesa el personaje que, de acuerdo con la técnica, no queda indicado en el texto literario) aquella que dota al texto de su “verdadero sentido”. Como el diálogo teatral se percibe solamente en su dimensión literal referencial, es consecuente que Serrano descarte el análisis del texto dramático como uno de los puntos de partida del proceso creativo. Desde este marco, lo que la obra dice sobre su sentido es evidente y, por tanto, transparente.

No obstante, la solución que propone la técnica al problema no es satisfactoria. Como se mencionó, no presenta un criterio claro que permita establecer cuál es el contexto apropiado para que el discurso escrito por el dramaturgo se vuelva significativo. ¿Y por qué Serrano no logra precisar una regla que permita realizar esta tarea? Para responder esta pregunta, debemos abordar el fenómeno desde un punto de vista práctico: para elegir una situación externa a la obra que resignifique el decir de los personajes, el único camino metodológicamente viable es partir de un estudio del sentido de las réplicas. Sin este, no hay ninguna garantía de que el contexto seleccionado sea adecuado, pertinente, productivo y coherente con el planteo dramático. Sin embargo, Serrano, como adopta una perspectiva referencialista de la significación, no encuentra en el examen del diálogo teatral una salida, puesto que solo lo concibe en su dimensión literal. Así, cae en un planteo paradójico: para imputarle un sentido al discurso exige anexarle un contexto que solo se puede determinar a partir del sentido que tiene ese propio discurso. Es esta la causa de que, en última instancia, la propuesta pedagógica no resuelva operativamente cómo interactuar con el texto dramático.

Como se viene argumentando, es la forma en la que se concibe el funcionamiento del lenguaje la que conduce a Serrano a definir esta lógica de trabajo. Sin embargo, no es esta la única manera de pensar el *sentido lingüístico*. La semántica argumentativa (Anscombre & Ducrot, 1994; Carel & Ducrot, 2005), perspectiva que el EDAP retoma, propone que el significado no tiene una naturaleza referencial, sino que, por el contrario, se define por la capacidad de los enunciados de habilitar o rechazar continuidades discursivas (por la facultad que estos tienen de convocar otras enunciaciones). La mayoría de estos encadenamientos están inscritos en la lengua, por lo tanto, al ser convencionales, pueden ser identificados a partir de la lectura del discurso en el que aparecen. Así, e insistiendo con el mismo ejemplo, una expresión como “Hace frío” no se concibe desde esta teoría como una cualificación del estado meteorológico (como una descripción del mundo), sino como un decir que orienta la enunciación hacia un pedido (“Hace frío. ¿Me traerías un saco?”), una advertencia (“Hace frío. Abrígate”) o, incluso, una cancelación (“Hace frío. Mejor no vayamos al cine”).

En el caso del análisis del texto dramático, adoptar este posicionamiento teórico –creemos– es altamente productivo, puesto que permitiría evitar buena parte de las dificultades de la técnica de Serrano reseñadas en este artículo. En efecto, le brindaría al hacedor teatral una base teórica sólida que le permita identificar, cuando examina el texto literario, un conjunto de hipótesis sobre los posibles encadenamientos evocados por el enunciado del personaje. Se debe tener presente que el actor accede a la cadena completa del discurso, lo que ayuda a limitar las posibles interpretaciones de cada réplica. Con esta lista acotada de posibilidades, y en el marco de los ensayos, quedaría pendiente determinar qué sentido es el más conveniente. Este dependerá, por supuesto, de la lectura que tanto él como el director hayan hecho de la obra y de la forma que quieran utilizarla como material de construcción del futuro espectáculo.

De todos modos, es importante señalar que, para probar la utilidad de la incorporación de esta perspectiva, se requiere de una investigación más profunda. En principio, es necesario elaborar herramientas de lectura específicas para el texto dramático que, desde este enfoque, colaboren en la determinación del espectro de acciones verbales presentes en el diálogo teatral. A su vez, se deberían realizar estudios empíricos que, a partir de la observación de ensayos y puestas en escena, muestren que, efectivamente, las herramientas diseñadas resultan operativas. Esperamos, en futuros trabajos, poder avanzar en esa dirección.

Conclusión

Comprender un texto es una tarea que involucra múltiples habilidades: además de reconocer el significado de las palabras, es necesario identificar cómo estas se organizan en torno a oraciones que, a su vez, se articulan de diversos modos entre sí para conformar unidades mayores. Además, la actividad requiere identificar sentidos implícitos (*no dichos*). Para ello, la persona lectora está obligada a construir inferencias, muchas de las cuales exigen que entren en juego saberes previos (Cuadro & Balbi, 2012).

La complejidad asociada a la tarea impone desafíos para muchos estudiantes. La presencia de dificultades para interpretar textos, lamentablemente, es un fenómeno extendido hoy en día y afecta a individuos de distintas clases sociales, edades y profesiones. Las causas del fenómeno, como se mencionó, son múltiples, lo que muestra la necesidad de abordar el problema desde una perspectiva amplia y multidisciplinar.

En este marco, este artículo se interesó por estudiar si desde la pedagogía teatral se ofrece un método coherente y operativo para interactuar con el texto dramático, uno que les permita a los actores desarrollar estrategias para comprender de forma autónoma una obra dramática. Vale aclarar que no pretendemos afirmar aquí que los obstáculos que muchos hacedores teatrales experimentan en la comprensión de textos son consecuencia directa del empleo de las técnicas de actuación. Una tesis de esa naturaleza requiere un estudio de campo exhaustivo que pruebe que efectivamente existe una relación causal entre el planteo de las metodologías y los trastornos de lectura.

No es esta la dirección que tomamos en este trabajo. En efecto, ocupados en realizar un examen textual de la propuesta pedagógica de Serrano, se pretendió testear si el procedimiento de análisis que provee para la literatura dramática es consistente y riguroso. Para ello, y enmarcados en una perspectiva argumentativa de la significación (el EDAP), nos dedicamos a estudiar *Nuevas tesis sobre Stanislavski (2004)*, libro en el que el pedagogo argentino sintetiza su pensamiento respecto al arte de la actuación. Luego de introducir sintéticamente los pormenores de la técnica, en particular, la forma en la que retoma y reformula el método de las acciones físicas, de Stanislavski, se buscó determinar el lugar que el texto dramático tiene en esta pedagogía. Al respecto, observamos que Serrano descarta la necesidad de realizar un examen exhaustivo previo de la obra, puesto que considera que este no colabora en la identificación de las características de la situación por representar. Por el contrario, desde su perspectiva, atenta

contra su reconocimiento. Por eso, suprime también el “trabajo de mesa” anterior a los ensayos. Como se mostró, esto socava la autonomía del actor, quien queda forzado a reproducir la interpretación que el docente hace del texto.

Por otra parte, se identificó también que la técnica no provee instrumentos específicos de análisis textual, lo que hace que los hacedores no puedan establecer restricciones claras que enmarquen las futuras improvisaciones. Así, la propuesta pedagógica podría propiciar la existencia de asimetrías entre las situaciones escenificadas en los ejercicios y aquellas que se habilitan a partir del texto dramático que luego se incorpora en el proceso de forma literal. En definitiva, esta lógica de trabajo tiende a debilitar la verosimilitud de la *performance* actoral, uno de los aspectos cruciales que la técnica busca instaurar en el actor: nada garantiza que las acciones vehiculizadas por los discursos de los personajes coincidan con las realizadas efectivamente por los intérpretes.

En última instancia, desestimar un examen específico de las réplicas es aquello que vuelve la técnica poco operativa. Como se señaló, creemos que este sendero metodológico es el resultado de las concepciones de *texto* y de *sentido* subyacentes en esta propuesta pedagógica. Al respecto, se constató que Serrano no maneja una definición consistente del objeto *texto dramático* y tampoco una productiva: al entender que se trata de un *boceto escénico*, descuida sus particularidades lingüístico-enunciativas, lo que lo conduce a pasar por alto la necesidad de construir estrategias de lectura específicas para este tipo de discursos. Por otra parte, también se observó la vigencia de una concepción referencial del *significado lingüístico*. De hecho, entender que la función de las palabras es solamente la de denotar objetos del mundo es lo que lleva a la técnica a considerar el sentido del texto en su dimensión literal. Esto explica que su estudio sea eliminado del proceso creativo, puesto que, así concebido, no es útil para determinar con precisión los atributos distintivos de la situación dramática.

Como se sugirió, el desarrollo de una aproximación rigurosa al texto literario requiere un conocimiento profundo de las particularidades del género y del funcionamiento del lenguaje en general. Solo así se pueden construir instrumentos eficaces para identificar los sentidos posibles involucrados en la enunciación de los personajes. Desde nuestra perspectiva, la adopción de una perspectiva argumentativa, dialógica y polifónica constituye un buen punto de partida que podría colaborar en la resolución de buena parte de las dificultades reseñadas en este artículo a propósito de la metodología de Serrano.

De cualquier modo, creemos que conocer las limitaciones de la técnica para interpretar una pieza dramática es provechoso por varios motivos. En primer lugar, pone sobre aviso de algunos de sus inconvenientes a maestros y estudiantes que trabajan con ella, lo que puede dar lugar a que intenten, en su propia práctica, resolver estos obstáculos. En segundo lugar, propicia el diseño de nuevos instrumentos para el abordaje de los textos, más efectivos, que se ocupen específicamente de identificar qué indicaciones el actor debe extraer de las piezas literarias cuando trabaja con ellas.

Aspiramos en futuros trabajos dedicarnos a esta tarea. También se espera continuar con el examen de las modalidades de interacción con el texto que plantean otras técnicas actorales. En particular, se prevé estudiar la propuesta pedagógica de Silvina Sabater, quien retrabaja la técnica de Serrano aquí analizada.

Referencias

- Abirached, R. (1994). *La crisis del personaje en el teatro moderno*. Asociación de Directores de Escena de España.
- Abusamra, V., & Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), i-iv. https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/105
- Alonso, S. (2018). Repensando la pedagogía teatral: Una lectura de los aportes de Stanislavski en relación a la ciencia cognitiva actual. En I. Myszkowski, & F. Casas (Eds.), *Actas de las X Jornadas Nacionales y V Jornadas Latinoamericanas de Investigación y Crítica Teatral* (pp. 171-179). AINCRIT. <https://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/8312>
- Anscombe, J. C., & Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Gredos.
- Arcas Olivera, R. (2014). Procedimiento práctico de enseñanza para el desarrollo de la memoria corporal en el actor a través de las acciones físicas. *Teatro: Revista de Estudios Culturales / A Journal of Cultural Studies*, 28, 116-134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7950343>
- Aslan, O. (1979). *El actor en el siglo XX*. Editorial Gustavo Gili.
- Austin, J. (1980). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Bajtín, M. (2002). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. (Original publicado en 1979)
- Bobes Naves, M. del C. (2004). Teatro y semiología. *Arbor*, 177(699-700), 497-508. <https://doi.org/10.3989/arbor.2004.i699/700.591>
- Braun, E. (1992). *El director y la escena. Del naturalismo a Grotowski*. Galerna.
- Buarque de Gusmao, H. (2015). “O trabalho do ator sobre si mesmo” proposto por Constantin Stanislavski a partir do modelo narrativo do romance russo. *Revista Territórios y Fronteras, Cuiabá*, 8(2), 291-309. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosefronteiras/index.php/v03n02/article/view/411>
- Carel, M., & Ducrot, O. (2005). *La semántica argumentativa: una introducción a la teoría de los bloques semánticos*. Colihue.

- Coveñas Rodas, V., & Zea Guzmán, D. (2018). *La realidad en escena: Abordando la actuación desde la aproximación a Meisner y Stanislavski* [Tesis de licenciatura no publicada]. Facultad de Artes Escénicas, Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13084>
- Cuadro, A., & Balbi, A. (2012). Las diferencias socioeconómicas y la lectura: claves para analizar los resultados de las evaluaciones PISA. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), 57-64. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=439542720006>
- de Marinis, M. (2005). *En busca del actor y del espectador*. Galerna.
- de Santo, M. (2008). *Entre lo imaginario y lo real, la imagen teatral. Interpretación de Lo imaginario de J. P. Sartre* [Ponencia]. VII Jornadas de Investigación en Filosofía para profesores, graduados y alumnos. Departamento de Filosofía, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/16118>
- de Toro, F. (2008). *Semiótica del teatro*. Galerna.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho*. Paidós.
- Eco, U., & Berdagué, R. (1985). *Obra abierta*. Ariel.
- Elam, K. (1980). *The Semiotics of Theatre and Drama*. Routledge.
- Ferreres, A., Abusamra, V., & Squillace, M. (2010). Comprensión de textos y oportunidades educativas. En *Actas del Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021* (pp. 1-11). OEI.
- García Barrientos, J. L. (1991). Teatro, drama, texto dramático, obra dramática (un deslinde epistemológico). *RLit*, 53(106), 371-390. <https://digital.csic.es/handle/10261/13331>
- García-Huidobro, M. V. (2004). *Pedagogía Teatral, metodología activa en el aula*. Universidad Católica de Chile.
- García Negroni, M. M. (2016). Polifonía, evidencialidad citativa y tiempos verbales. Acerca de los usos citativos del futuro morfológico y del futuro perifrástico. En R. González Ruiz, D. Izquiero Alegri, & O. Loureda Lamas (Eds.), *La evidencialidad en español: teoría y descripción* (pp. 279-301). Iberoamericana.

García Negroni, M. M. (Coord.). (2023). *Las causas del decir*. Prometeo.

García Negroni, M. M., & Hall, B. (2010). Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas. Propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva. *Boletín de lingüística*, 22(34), 41-69. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_bl/article/view/2674

García Negroni, M. M., Libenson, M., & Montero, A. S. (2013). De la intención del sujeto hablante a la representación polifónica de la enunciación. Acerca de los límites de la noción de intención en la descripción del sentido. *Revista de Investigación Lingüística*, 16, 237-262. <https://revistas.um.es/ril/article/view/208751>

Grice, H. P. (1995). Lógica y conversación. En L. Valdés Villanueva (Ed.), *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje* (pp. 511-530). Tecnos.

Ivazate González, D. (2014). Lenguaje y representación en Stanislavski. *Telón de fondo*, 19, 180-189. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/telondefondo/article/view/6630>

Jakobson, R. (1975). *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral.

Javier Caballero, G. (2019). Perspectivas sobre la enseñanza de la redacción académica para estudiantes de artes escénicas. *Rev. Investigaciones ULCB*, 6(2), 99-104. <https://doi.org/10.36955/RIULCB.2019v6n2.009>

Knébel, M. (1996). *El último Stanislavski. Análisis activo de la obra y el papel*. Fundamentos.

Kristi, G., & Prokófiev, V. (1980). Introducción. En C. Stanislavski, *El trabajo del actor sobre su papel* (pp. 9-48). Quetzal.

Laferrière, G. (1997). *La pedagogía puesta en escena*. Ñaque.

Mata, A., & Masgrau Peya, L. (2010). *Contexto histórico-teatral ruso e influencias tempranas de Stanislavski* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Barcelona, España.

Mauro, K. (2008). *Sujeto y cuerpo en las técnicas de actuación modernas en Buenos Aires*. Actas de las V Jornadas de Sociología de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. <https://www.aacademica.org/000-096/423.pdf>

- Mauro, K. (2010). El actor entre el oficio y la naturaleza: el léxico utilizado en la crítica a la Actuación a la luz de la Teoría de la Argumentación en la Lengua. *Especulo*, 46. <https://webs.ucm.es/info//especulo/numero46/actorofi.html>
- Mauro, K. (2012). El Método de las Acciones Físicas de Raúl Serrano y la acción actoral como lugar del sujeto. *Telón de fondo*, 15, 127-148. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/telondefondo/article/view/9004>
- Oviedo Céspedes, J. (2018). *El teatro universitario y la comprensión lectora de los estudiantes del elenco de teatro de la Universidad "Alas peruanas" en el 2018* [tesis de maestría no publicada]. Universidad Alas Peruanas, Pueblo Libre, Perú. <https://repositorio.uap.edu.pe/handle/20.500.12990/9636>
- Pavis, P. (1988). *Diccionario de teatro: dramaturgia, estética, semiología*. Paidós.
- Prenz, A. C. (1994). Raúl Serrano: dialéctica y creación teatral. *Verba hispánica*, 4(1), 193-201. <https://journals.uni-lj.si/VerbaHispanica/article/view/6268>
- Rauschenberg, N. (2016, 16-18 de noviembre). *Pensar la sociología del teatro argentino hoy. Notas sobre el campo del teatro independiente porteño*. Actas del V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales. FCPYS-UNCUYO, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8558/ev.8558.pdf
- Reyes, M. E., & Sigismondo, P. (2014). *La estructura dramática y sus componentes*. Actas de las VII Jornadas de Investigación en Disciplinas Artísticas y Proyectuales. Universidad Nacional de la Plata, Argentina. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/73599>
- Rosenvaig, M. (2011). *Técnicas actorales contemporáneas*. Capital Intelectual.
- Ruiz, B. (2008). *El arte del actor en el siglo XX*. Artezblai.
- Ryngaert, J. P. (2004). *Introducción al Análisis teatral*. Ediciones Artes del Sur.
- Sanchis Sinisterra, J. (2002). *La escena sin límites. Fragmentos de un discurso teatral*. Ñaque.
- Serrano, R. (1996). *Tesis sobre Stanislavski*. Escenología.
- Serrano, R. (2004). *Nuevas tesis sobre Stanislavski*. Atuel.
- Serrano, R. (2013). *Lo que no se dice: una teoría de la actuación*. Atuel.

- Stanislavski, C. (1980). *El trabajo del actor sobre su papel*. Editorial Quetzal.
- Stanislavski, C. (1997). *La preparación del actor*. Editorial Quetzal.
- Strasberg, L. (1989). *Un sueño de pasión. La elaboración del método*. Emecé Editores.
- Ubersfeld, A. (1989). *Semiótica teatral*. Cátedra.
- van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies and Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Vázquez Lomelí, C. (2019). Pedagogía teatral. Una propuesta teórico-metodológico crítica. *Calle 13*, 3(3), 60-73. <https://www.redalyc.org/pdf/2790/279021537006.pdf>
- Williams, T. (2007). *Un tranvía llamado Deseo*. Losada. (Original publicado en 1947)
- Zucchi, M. (2017). El discurso pedagógico sobre el arte del actor. Análisis de las nociones de *sentido* y *lenguaje* en la propuesta de C. Stanislavski. *Revista Entrepalavras*, 7(1), 232-248. <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/797>
- Zucchi, M. (2021a). *El ethos autoral en la Heptalogía de Hieronymus Bosch de Rafael Spregelburd. Subjetividad autoral en el género texto dramático desde una perspectiva polifónico-dialógica de la enunciación* [tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional de las Artes, Buenos Aires, Argentina.
- Zucchi, M. (2021b). El discurso didascálico. Una tipología revisada. *Telón de fondo*, 33, 81-102. <https://doi.org/10.34096/tdf.n33.9757>
- Zucchi, M. (2023). El trabajo del actor con el texto dramático en el método de las acciones físicas, de Stanislavski. Sentido, lenguaje y texto en la pedagogía teatral. *Telón de fondo*, 37, 41-57. <https://doi.org/10.34096/tdf.n37.12453>