

Son suficientemente conocidas las dificultades derivadas de esta necesidad de precisión en la segunda lengua cuando en la primera, la conciencia del hablante no se ha habituado a tal distinción, por corresponder a un único significante más de un significado.

No nos parece el caso de sacar conclusiones cuando se producen, en lo lingüístico, interferencias psicológicas, culturales y sociales. Tal vez la actitud de un lingüista no sea asustarse ni dolerse de los resultados de la interferencia sino como afirma Emilio Lorenzo "percebir el leve chirriar de la pieza que empieza a oxidarse para notar las quiebras- y los quiebras- del sistema lingüístico, obligado a recuperar el equilibrio que arriesga continuamente en sus perennes mutaciones".

BIBLIOGRAFIA

- A.A.V.V. *Interferenza Linguistica*, Pisa, Giardini (1977).
 A.A.V.V. *Bilinguismo e Diglossia in Italia*, Pisa, Pacini (1973).
 Arce, J. "Italianismi in Spagnolo e Spagnolismi in Italiano" en *Bollettino dell'Istituto di Lingue estere*, Genova (1976).
 Arce, J. *Español e Italiano: Contrastes fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxicos*. Genova (1976).
 Biasin, G.P. "Considerazioni sul prestito di morfemi" en *Lingua e Stile*, 11, 3, (1976).
 Corominas, J. "Notas de lingüística Italo-hispánica" en *NRFH*, X, (1976).
 Coseriu, E. *Sincronía, diatopía y tipología*, Madrid, (1977).
 D'Angelo, G. "Italianismos en Hispanoamérica" en *Thesaurus, Boletín del Instituto Cano y Cuervo*, XXIV, Sept. Dic. n°3, Bogotá 1969.
 Donghi, R. "Contribución al estudio del Italiano en la República Argentina" en los *Cuadernos T.I.N. n°6*, Instituto de Filosofía, Buenos Aires, 1925.
 Fontanella de Weimberg, M.B. *La asimilación Lingüística del emigrante*, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, (1979).
 Grandá, G. "Caracterización y factores determinantes de los italianos en el español paraguay" en *Thesaurus*, Boletín del Instituto Cano y Cuervo, Bogotá, (1975).
 Gusmani, R. *Aspetti del prestito linguistico*, Firenze, (1981).
 Gusmani, R. *Saggi sull'Interferenza linguistica*, I, Firenze, (1981).
 Mackey, W. F., *Bilinguismo et contact des langues*, Paris, (1976).
 Meo Zilio, G. "El cocoliche Rioplatense" en *Boletín de Filología*, Universidad de Chile, 12, pag 480-583, (1969).
 Meo Zilio, G. *El elemento italiano en el habla de Buenos Aires*, Consiglio nazionale delle ricerche, Firenze, (1975).
 Renzi, L., "Per lo studio dell'interferenza linguistica" en *Medici*, Simone, pag 603-15, (1971).
 Tettingen, Z. H., "Los italianismos en español desde la formación de la lengua hasta el siglo XVII", en *Enciclopedia Lingüística hispánica*, II, Madrid (MCMLXVII).
 Weinreich, U., *Lenguas en contacto: Descubrimiento y problemas*, Venezuela, ediciones de la Biblioteca Universal Central, (1974).

LA ENSEÑANZA DEL TEATRO¹

Angel BERENGUER

Universidad de Alcalá de Henares

Habitualmente, en los teatros de Broadway y off-Broadway de la ciudad de Nueva York, se entrega a los espectadores un folleto que constituye el programa de la función que van a presenciar. Su título es *Play Bill*, y en él se incluye todo tipo de información sobre el local, la temporada neoyorquina, el equipo de realización y los actores que intervienen en el reparto. En los últimos años hemos asistido a un cambio de ese folleto paulatino pero ya radical, casi imperceptible, pero muy relacionado con el tema que nos ocupa aquí. Nos referimos a los datos que aluden a la formación de las personas que participan en la representación. Hasta mediados de los años setenta abundaban abrumadoramente los profesionales formados en instituciones especializadas: escuelas técnicas, conservatorios y escuelas privadas de actores. En todos los casos, se trataba de instituciones dedicadas a parcelas determinadas del teatro y sus técnicas de representación, cuando no se incluían referencias que atestiguan la educación autodidacta de actores y técnicos. Hace dos décadas esta constante empezó a ser sustituida por la aparición de personas formadas en universidades. La tendencia se generalizó, incluyendo también a los nuevos autores como David Mamet y a toda la gama de creadores/técnicos que colaboran en la realización de un espectáculo: actores, directores, "stage managers", diseñadores y realizadores (de luz, espacios, escenografías, etc.), gestores y administradores, etc.

1. Modalidades tradicionales de la enseñanza teatral

Hasta entonces, abundaban en las listas de toda realización escénica personas que habían adquirido sus conocimientos siguiendo dos fórmulas bien diferenciadas: los autodidactas y los seguidores de escuelas técnicas precisas. Entre los primeros, existe un denominador común en lo que se refiere a su formación; ésta es el resultado de un acto continuado de voluntad y de un proceso de aprendizaje que se relaciona con la estructura educativa de los antiguos oficios y su práctica artesana. El proceso de comunicación del saber teatral, se realiza aquí en los términos de esa tradición gremial según los cuales una persona aprende el oficio practicándolo y resolviendo los problemas que plantea su realización mientras participa en la elaboración de un proyecto concreto cuyo responsable es, en realidad, el realizador del mismo. Este, siguiendo dicha fórmula, se convierte en maestro durante el proceso de realización de ese proyecto aprovechando la circunstancia para comunicar al aprendiz los principios generales de su especialidad, las relaciones de ésta con las demás en el teatro, y la solución (a veces puramente personal) de los problemas prácticos que va originando el proyecto durante su materialización. El proceso del aprendizaje así concebido es largo, porque se apoya en un esquema no realizado desde una estructuración del material, sino planteado como

¹ El texto que se propone a continuación, constituye la primera redacción de unas notas elaboradas para la conferencia que dió en La Coruña sobre el teatro y su enseñanza. Se trata pues de una propuesta para ser debatida y no de un artículo proyectado y realizado como tal.

respuesta a un caso preciso. Podríamos decir que se trata aquí de un acercamiento casuístico, cuya entidad reposa en la experiencia del maestro. Debemos señalar que, en estas circunstancias, la comunicación de la ciencia del teatro es siempre parcial (en el proceso de aprendizaje se resuelven casos y dificultades concretas) y suele estructurar la mente del discípulo de la forma que sólo al cabo de una gran experiencia en montajes teatrales, consigne ampliar sus miras a otros factores y elementos del espectáculo. También se podría afirmar que este tipo de formación contribuye a la "parcelación" de los oficios teatrales, lo que no implica (a veces, todo lo contrario) ninguna merma en la calidad del producto, que deberá buscar en otro sitio (autor, director, etc.) un elemento totalizador que sirva de base y configure el resultado final.

Quizás como consecuencia de esta forma de aprender los oficios del teatro, el texto (elemento reunificador por excelencia) fuera centrando su papel primordial, hasta conseguir un estatus privilegiado en el teatro contemporáneo hasta principios del siglo XX. Lo cierto es que esta tradición de aprendizaje vocacional, ha constituido un hecho y contribuido con fuerza al desarrollo de la realización teatral. Sin embargo, conviene insistir en el proceso de comunicación de unos conocimientos parciales y sucesivos del teatro, lo que constituye una forma evidente de construir mentes capaces de conocer lo concreto (también en sus partes) del proceso creativo, pero menos aptas para comprender la estructura total del espectáculo. En cierto sentido, se podría decir que ocurre aquí como en el campo de la arquitectura. La formación de un buen albañil comporta un proceso de aprendizaje que puede conducir (en casos muy concretos) al conocimiento de las leyes y principios que rigen la arquitectura. Sin embargo, es evidente que se debía encontrar fórmulas menos costosas temporalmente y de mayor eficacia, a la hora de adoptar un sistema a través del cual se pudieran formar arquitectos y otras categorías de técnicos, sin los cuales no podría realizarse un edificio.

En lo que se refiere a la segunda fórmula, en que una persona puede adquirir los conocimientos necesarios para convertirse en un profesional del teatro, es decir, la comunicación de una fórmula técnica precisa, debemos aclarar que se trata de una evolución de la anterior. En efecto, cuando el maestro consigue comprender la totalidad del proceso creador, y tiene una idea precisa de su realización, porque aplica una concepción determinada y personal de aquel proceso, puede concretar su fórmula en un método. Este es ya el resultado de una reflexión teórica, no sólo en lo que afecta a su concepción, sino también en lo tocante al modo de comunicarlo a sus discípulos. Resulta pues evidente que el modelo de comunicación por el que se transmite el Arte del Teatro en esta concepción didáctica, se centrará enormemente en la personalidad del maestro, quien plasmará en su método, ante todo, su temperamento y su experiencia personal, aunque todo ello se realice desde una teorización previa tanto del teatro, como del proceso comunicativo didáctico de esa teoría. Dentro de esta perspectiva debemos incluir el método más conocido de nuestro siglo: el que concibió Lee Strasberg y consiguió materializar en los planes de formación del Actor's Studio a partir de 1951, entidad que viene desarrollando sus actividades académicas en la ciudad de New York desde 1947².

Como ya hemos venido señalando, en el campo del teatro, y tras una conceptualización del mismo, bien estructurada didácticamente, se ha reglado un proceso de enseñanza en el terreno universitario.

² Lee Strasberg no formaba parte del grupo que creó el Actor's Studio en 1947, aunque impuso su estilo y su método a partir de 1951. Véase para esta cuestión el libro de David Garfield: *The Actors Studio, A Players Place*, Mac Millan, New York, 1984, págs. 44 y siguientes.

Dicho proceso tiende a combinar, en los centros universitarios más avanzados, la enseñanza teórica con la práctica teatral. Ello podría inducir a pensar que, todavía, los actuales planes de estudios teatrales universitarios mantienen una concepción más cercana a su realización práctica que la existente en otras materias, más separadas de su propia materialización que la enseñanza teatral. Se podría concluir, en este contexto, que el Arte del Teatro no ha conseguido formular su carácter científico y, así como al estudiante de arquitectura raramente se le puede exigir la realización material de un edificio, al de teatro sí se le pide concretar su formación teórica en varias realizaciones de otros tantos espectáculos. Aspectos prácticos, como los económicos, así lo recomiendan y permiten en el caso del teatro, y ello, a nuestro entender, redundando en una formación más sólida del estudiante.

2. La enseñanza teatral en las universidades

Es posible que la tardía llegada a la Universidad de los estudios teatrales, haya podido contribuir a eximirle de la fijación teórica que encorseta otras ramas del saber científico que, en los últimos tiempos, han buscado también una enseñanza práctica más acorde con las exigencias sociales de nuestro contexto histórico. En esta actualización de la enseñanza universitaria deben enmarcarse la aparición de fórmulas docentes muy prácticas, como los distintos "masters" que pueblan nuestras entidades de enseñanza superior, públicas o privadas.

Así pues, el tardío desarrollo de los estudios teatrales avanzados, de carácter universitario, aún representando un lamentable vacío (hasta cierto punto, causante del estado actual del teatro en España) tiene el solo aspecto positivo de permitir su realización en un contexto socio-político cuya constante evolución y desarrollo pueden permitir la materialización de los mismos con libertad, imaginación y la experiencia acumulada por otras fórmulas universitarias, realizadas en otros países o creadas en el nuestro (cuando ha sido posible) desde experiencias previas, cuando éstas han desembocado en un plan de estudios de carácter universitario.

El sistema universitario anglosajón ha incluido, con celeridad, los estudios teatrales en forma de departamentos académicos cuya estructura es parangonable con las de otros más clásicos y tradicionales.

En un principio se organizaron como fórmulas interdepartamentales concretadas en programas académicos surgidos de los distintos departamentos que se acercaban desde perspectivas ajenas parcialmente al teatro. Este sistema, habitual en la formación de nuevas programaciones, tenía la ventaja de aprovechar bien el personal especializado existente ya en las instituciones. Sin embargo, presentaba la dificultad de que los distintos acercamientos especializados, solían traer al nuevo proyecto de estudios teatrales, las técnicas y, sobre todo, los conceptos y criterios que primaban en sus campos de origen.

Así, por ejemplo, un experto en literatura dramática inglesa, no podía traicionar su concepto básico literario, explicando a Shakespeare desde principios escénicos. De este modo se perpetuaban acercamientos demasiado teóricos, basados más en la repetición de ideas basadas en la textualidad del teatro, que en su propia y específica constitución.

Las universidades norteamericanas han creado varios modelos de Departamentos de Teatro, una vez concluido el primer estadio de programación. La fórmula más generalizada consiste en estudios de carácter teórico, histórico y literario (de mayor o

menor solidez en virtud del personal docente), y en prácticas (actor, diseñador, director) encaminadas al conocimiento del oficio. Paralelamente, suele existir la acción teatral sobre un público local, que acude (y hasta cierto punto impone) la programación de espectáculos por el Departamento de Teatro.

Por otra parte (y desde la experiencia realizada en Yale primero y, ahora, en Harvard por Robert Brustein), se han constituido en los últimos años, otros modelos de enseñanza postgraduada basados en la formación específica para el teatro desde una perspectiva que une la solidez teórica con una práctica profesional. Lo original de esta fórmula es su punto de partida: no formar para el teatro, sino formar en el teatro. En efecto, el alumno recibe una formación pensada desde la realización teatral y no lo contrario. Es decir, la programación académica se realiza desde el punto de vista del espectáculo, origen (y no fin) del proceso educativo.

Este sistema se organiza exponiendo los sistemas teóricos desde la necesidad explicativa que genera un espectáculo concreto y, por el contrario, evita la comunicación (maestro/discípulo) de técnicas precisas, sin analizar sus objetivos y su fundamentación teórica. En el terreno de la producción, realiza espectáculos en el que los alumnos trabajan (en un porcentaje a determinar por la dirección) con profesionales del teatro en un montaje. Se consigue de esta forma (incluyendo el hecho de que el director de la obra enseña un seminario en el programa académico) simultáneamente los aspectos teóricos (imprescindibles en una educación superior), con otros interdisciplinarios (de necesidad en la formación universitaria), y, finalmente, todos ellos se plantean en los términos exigidos por la producción teatral concreta que se está construyendo. Tal es el caso, por ejemplo, del ya citado Institute for Advanced Theater Training de Harvard University y el American Repertory Theater, dirigido actualmente y creado por Robert Brustein.

El modelo francés ofrece características y una historia especialmente relevante para España, dada la similitud existente entre nuestro sistema universitario y el de Francia. Desde finales de los años sesenta, Bernard Dort inició la constitución del Département D'Etudes Théâtrales de la Sorbonne Nouvelle (Paris III). Apoyado por sus antiguos condiscípulos de l'Ecole Nationale d'Administration, que ocupaban cargos públicos de prestigio, desarrolló un programa de Estudios Teatrales en el que se debían resolver cuestiones de carácter administrativo (contratación de personal no universitario) y académico (establecimiento de programas de estudios equiparables con los de otras materias más tradicionales y ya implantadas en el modelo universitario).

Sería imposible sintetizar (o enumerar siquiera) los distintos factores que intervinieron en el proceso. El sistema, sin embargo, acabaría constituyéndose de forma efectiva y permanente. Se recuperaron profesionales que ya poseían una mínima acreditación académica, se reciclaron universitarios interesados en teoría, historia, arte y literatura, y, finalmente, se establecieron las vías de comunicación con el mundo del teatro, para conseguir una práctica profesional inalcanzable en el medio universitario. Desgraciadamente, y a diferencia del modelo norteamericano (cuyas producciones constituyen un verdadero repertorio regional), no se constituyó (dada la estructura rígida del sistema estatal y funcional) un centro de producción teatral, con sus propios locales.

Esta opción, realizada en Francia, tiene esas características y limitaciones como consecuencia (entre otras causas ya señaladas) de su convivencia con el sistema de conservatorios franceses, donde se imparte el teatro como parte de su repertorio de estudios artísticos. El sistema de conservatorios oficiales que Francia también compar-

te con España, supuso, en el momento de su creación, un proyecto de "conservación" (de ahí su nombre) de los conocimientos y técnicas tradicionales del teatro. Se trataba de escuelas técnicas donde se condensaba el proceso de transmisión de conocimientos, de una técnica y una experiencia (la del maestro), según los principios que hemos descrito más arriba. La consecuencia más evidente de esta didáctica era la parcelación del saber y el mantenimiento de niveles relativamente bajos en la formación general (más "universitaria") de los alumnos³. Bien es verdad que, llegada la explosión de las vanguardias y su reconocimiento público, este lenguaje de libertad inundó también las aulas de los conservatorios mostrando, muchas veces que la creatividad es sólo relevante cuando está sustentada por una sólida y amplia formación.

Precisamente por ello, las universidades en Francia han considerado oportuno desarrollar programas académicos de estudios teatrales donde el candidato se forme de modo amplio, y desarrolle los aspectos teóricos e interdisciplinarios de su profesión. Los resultados no se han dejado esperar y, como en el caso de Estados Unidos ya citado, también en Francia los "universitarios del teatro" han conseguido influenciar y revalorizar la vida teatral del país. El caso de Arienne Mnouchkine (profesora de la Sorbonne Nouvelle y directora de prestigio internacional) es sólo el más conocido de una larga serie.

El movimiento estudiantil de 1968, con lo que transformó el modelo social francés de la época, constituyó, sin duda, el detonante que impulsó la creación de estudios teatrales en la Sorbona. Del mismo modo, la transformación actual de la sociedad española, como consecuencia del tránsito político acaecido recientemente en nuestro país, podría también impulsar el desarrollo de estudios teatrales universitarios. Varias fórmulas se están poniendo ya en práctica en algunas universidades españolas, generalmente dentro de las áreas de conocimiento de la Filología Española y las Bellas Artes. Así, por ejemplo, ocurre en Granada y Murcia, por no citar más que dos ejemplos.

3. Proyectos de enseñanza teatral en España

Las universidades españolas han venido manteniendo, durante décadas, unas actividades teatrales encuadradas siempre en una práctica "cultural" o "vocacional" exteriores a la docencia universitaria. En ese contexto se realizaron experiencias (algunas de primera importancia por su resonancia en los ámbitos profesionales del teatro) que hoy ya están en la Historia de nuestro teatro. Los TEU del anterior sistema universitario, las "cátedras" y las "aulas" especializadas significaban unas fórmulas de compromiso, hoy ya difíciles de justificar como única oferta universitaria para realizar estudios teatrales (aunque recuperables a causa de su bien implantada tradición) en el actual proyecto de Estudios Universitarios Teatrales.

Como ya he señalado más arriba, los Estudios Universitarios Teatrales constituyen ya áreas de especialización y titulación en las universidades estatales de la CEE. En algunas de ellas su integración, si bien reciente, se ha realizado plenamente y en condiciones notablemente similares a las actuales en España. Es el caso del desarrollo de los Estudios Teatrales en Francia, iniciados durante los años setenta por el Profesor Bernard Dort en la Universidad de Paris III (Censier), y hoy existentes en la mayoría de los distritos universitarios franceses. Paralelamente, en otros países no pertenecien-

³ En realidad, esta fórmula separa la técnica de la inspiración (en su sentido de sintetización), con lo que cae en el academicismo.

ACTOS DE CINE: EL ESTILO DE HOLLYWOOD *

Emilio MENÉNDEZ AYUSO

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

tes a la CEE, los Estudios Teatrales Universitarios han existido desde hace décadas y, en algunos casos (como en los Estados Unidos) han servido de base a la renovación teatral más importante realizada en la escena (profesional o no) de aquel país. Universidades como Harvard, Yale, Berkeley, etc., han creado áreas de estudio e investigación y departamentos dedicados a las artes escénicas, que hoy constituyen unidades importantes de sus actividades académicas. En otros países, especialmente en los del Este europeo, estos estudios escénicos constituyen igualmente un área de la enseñanza universitaria estatal reglada de primera importancia.

La universidad española se ha mantenido completamente al margen de este movimiento y, en estos momentos, no existe ningún programa de postgrado en todo el territorio nacional, en donde pueden estudiar y especializarse los estudiantes españoles que lo deseen. Y ello, a pesar de que la actual LOGSE, en la Sección II del Apartado que se refiere a las Enseñanzas de Régimen Especial, contiene tres artículos (los 43, 44 y 45) que regulan (y, en definitiva, crean) los Estudios de Arte Dramático en España. Paralelamente, la Ley de Reforma Universitaria, contempla la ampliación de las titulaciones existentes y también el establecimiento de Planes de Estudio en los que pueden incorporarse nuevas disciplinas.

Resulta especialmente interesante, en esta situación, que las universidades españolas no se precipiten organizando estudios rescatados de otros niveles, programados con otros intereses y propósitos distintos a los que animan la enseñanza universitaria. En efecto, la existencia de estudios escénicos en escuelas de arte dramático y conservatorios, responde a una necesidad evidente, más vocacional que universitaria y dedicada fundamentalmente a la formación del actor, que debe coexistir con el proyecto universitario de Estudios Teatrales que aquí presentamos. Tal es el caso de países cercanos al nuestro, como Francia, donde los estudios escénicos en los conservatorios y escuelas, coexisten, con la enseñanza (ya reglada) de los mismos en las distintas universidades que los han adoptado.

Se suele pensar, con la rigidez que a veces nos caracteriza a los españoles, que la solución pasaría por la unificación de los distintos programas existentes y su inclusión en el sistema universitario. No parece, a la vista de los comentarios que preceden, que sea ésta la solución ideal. Frente a la unificación por decreto, se presenta la alternativa de la coexistencia de las fórmulas implantadas en nuestra realidad. Entre los centros tradicionales de enseñanza teatral, es preciso mantener y apoyar las escuelas privadas (donde se transmite y refina una práctica personal), las escuelas públicas de arte dramático y los conservatorios donde se imparte el teatro (en ellos se mantiene una técnica y, paralelamente, se transmite). Por otra parte, deben también crearse centros universitarios nuevos para la enseñanza reglada del Teatro. La circunstancia actual del arte escénico en España no es especialmente brillante y por ello, a nuestro entender, sería lamentable privar a la profesión de cualquiera de los canales a través de los cuales pervive y puede encontrar vías de regeneración.

He de remarcar, en primer lugar, de un modo más preciso esta generalidad -estilo de Hollywood- que anuncia el título. Hollywood, en efecto, se va haciendo mayorcito y, si dejamos a un lado su mítico período mudo, ya está a punto de cumplir sesenta y seis años en uso de la palabra, sesenta y seis años audiovisuales. En todo este tiempo quizás haya mantenido algunas constantes identificadoras, como su voluntad de ficción narrativa-dentro de unas estructuras sintácticas emparentadas con los modos lineales, descriptivos, figurativos y de final cerrado característicos de la novela burguesa del siglo XIX: Dickens, Balzac, Galdós...

¿Cuánto más se ha mantenido en este tiempo de incasantes avances tecnológicos y, paralelamente, de evolución del lenguaje cinematográfico? No es mi propósito aquí responder a esta pregunta; me temo, no obstante, que las innovaciones -no siempre felices- han sido tantas que sería muy complejo determinarlas; tampoco sería aventurado afirmar que en estos sesenta y seis años el cine americano no ha podido mantener, por su natural evolución, un estilo determinado cien por cien puro. De ahí la delimitación temporal que antes de proseguir quería establecer: me voy a centrar en el estilo del Hollywood clásico, el cine de los años 30 y 40, el que fue establecido al hilo de sus descubrimientos -en una especie de práctica del neologismo¹- unas normas expresivas nuevas producto de la adición del sonido a la imagen. Es en este período cuando las características del cine americano se perfilan y se hacen progresivamente más visibles.

Pero el título dice algo más: **actos de cine**, guiño lingüístico-cinematográfico que contiene la hipótesis que sigue.

En el terreno de la lingüística, la teoría de los actos de habla está implícita, no desarrollada, en las **Investigaciones filosóficas** (1953) de Ludwig Wittgenstein, y a diferencia de su **Tractatus Logico-Philosophicus** (1922), aquí el lenguaje deja ya de tener como función central la de figurar o de representar el mundo. Su lema "meaning is use" se ha constituido en motor de arranque de la obra de los filósofos de la tradición de la "lengua ordinaria", que insistieron en una teoría de la significación bajo la premisa de que "comprender una palabra o una frase es saber cómo usarla". El concepto del filósofo austriaco de **juego lingüístico** distingue entre las cosas que se dicen y las cosas que se hacen en la lengua.

Es John L. Austin² quien, sobre esta base de su maestro, nos dice que el lenguaje no sirve sólo para dar cuenta de una representación del mundo, sino también para

* Conferencia leída el 2 de abril de 1993 en el Seminario Literatura y Cine, Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santa Cruz de Tenerife.

¹ Según Christian Metz: *Essais sur la Signification au Cinéma* (1968), cualquier imagen, en el cine, es un neologismo.

² *How to do things with words*, Clarendon, Oxford, 1962.