

**EL CINE COMO LABORATORIO EN EL AULA:  
UNA REVISIÓN SEMIÓTICA DE LA PELÍCULA  
LA LENGUA DE LAS MARIPOSAS**

*The cinema as a laboratory in the classroom: a semiotic review  
of the film La lengua de las mariposas  
(The tongue of the butterflies)*

**Otto Roberto Yela Fernández<sup>1</sup>**

**RESUMEN:** El estudio aborda el cine como recurso para la reconstrucción de procesos históricos a partir de la hermenéutica audiovisual barthesiana, con la finalidad de ser utilizado en la educación universitaria de materias referentes al tema. Se ha querido delimitar de manera histórica y geográfica el área a trabajar, a una película, «La lengua de las mariposas» (España, 1999), en el contexto de la Guerra Civil Española, por tratarse del hecho histórico más importante del siglo XX para este país. Se hizo una investigación fílmica cualitativa con base en los postulados teórico-metodológicos propuestos por Roland Barthes, que tienen que ver con la subdivisión del filme a partir de unidades significantes soporte-morfema (SM), para luego establecer los recorridos de significación por medio de la agrupación de estas unidades en Lexias significantes. Luego se analizó el espacio fílmico a partir de los 5 códigos de significación barthesianos: Hermenéutico, proairético, sémico, simbólico y cultural o referencial.

**Palabras clave:** Cine, Guerra civil española, Semiótica, Educación, Motivación.

**ABSTRACT:** The study approaches the cinema as a resource for the reconstruction of historical processes from the barthesian audio-visual hermeneutic, with the purpose of being used in the university education, in matters referring to the subject. It has been wanted to delimit of historical and geographic way the area to work, to a film, «La lengua de las mariposas» (The tongue of the butterflies) (Spain, 1999), in the context

1. Candidato a Doctor en Desarrollo Psicológico por la Universidad de Alcalá. Profesor-investigador de Escuela de Ciencias de la Comunicación, de la Universidad de San Carlos de Guatemala. Correo electrónico: ottoyela@hotmail.com

of the Spanish Civil War, for being the more important historical fact of century XX for this country. A qualitative filmic investigation based in the theoretical-methodological postulates proposed by Roland Barthes, about the subdivision of films from significant units support-morpheme (SM), soon to establish the routes of meaning by means of the grouping of these significant units in Lexias. Soon the filmic space from the 5 barthesian codes of meaning was analyzed: Hermeneutic, proairetic, semic, symbolic and cultural or referential.

**Key words:** Cinema, Spanish Civil War, Semiotic, Education, Motivation.

Fecha de recepción: 13-III-2007  
Fecha de aceptación: 25-IV-2007

## 1. Escuela Vrs. iconosfera: la modificación de los procesos mentales

Debido al contacto diario con los lenguajes audiovisuales, el alumno ha aprendido nuevas destrezas y habilidades para adaptarse mejor a la <iconosfera> (cultura icónica) en que vive sumergido. En su libro *La publicidad, modelo para la enseñanza*, Joan Ferrés y Prats discute los pros y contras de las producciones videográficas escolares comunes, comparándolas con las producciones mediáticas, y sobre todo con los spots publicitarios. Ferrés sostiene que «la cultura audiovisual o iconosfera genera un nuevo tipo de persona, modificada profundamente en cuanto a hábitos perceptivos, en cuanto a procesos mentales y en cuanto a gustos» (Ferrés, 1994, p. 8). Luego, el autor hace ver la siguiente paradoja: hace algún tiempo, cuando la cultura escrita era dominante, había un índice muy elevado de analfabetismo, mientras que ahora, que ese índice se ha reducido notablemente (en el caso de España), nos encontramos que la cultura hegemónica es la audiovisual, e igual que antaño, se enfrenta a ella una gran masa de analfabetos audiovisuales. Ferrés también señala el atraso en que se encuentra la escuela con respecto a esta cultura, y lo obsoletos que resultan sus métodos educativos tradicionales. Freinet asegura que la escuela es culpable de mantener una disociación abierta con el entorno mediático que envuelve al educando, y que de continuar empleando instrumentos y sistemas «válidos hace cincuenta años», subsistirán en la escuela los «brazos cruzados, las memorizaciones y los ejercicios muertos», mientras que afuera de ella, se presenta «la borrachera de imágenes, de ilustraciones y de cine» (Ferrés, 1994, p. 8).

Ferrés expone que existen diferencias puntuales entre los lenguajes escolares y mediáticos, por ejemplo la expresión verbal, que mientras es cuasi hegemónica en la escuela, la comunicación en la sociedad es icónica o audiovisual. Mientras los estudiantes viven inmersos en un mundo habituado a la

<cultura mosaico>, tal como la define Abraham Moles, «caracterizada por la inmediatez, la no-linealidad, la ubicuidad, la dispersión y el caos aleatorio, la seducción, la fascinación sin reflexión crítica», la escuela se empeña en seguir insistiendo en «el análisis, la estructura, el rigor y la sistematización, el verbalismo y la lógica, pero con distanciamiento y sin capacidad de seducción» (Ferrés, 1994, p. 9). A partir de estas divergencias, el autor define los siguientes rasgos:

ESCUELA	MEDIOS DE MASAS
Cultura humanística	Cultura mosaico
Hegemonía verbal	Hegemonía audiovisual
Abstracción	Concreción
Análisis	Inmediatez
Lógica	Sensaciones
Sistematización, estructura	Dispersión, caos aleatorio
Linealidad	Ubicuidad
Incapacidad de seducción	Capacidad de fascinación
Voluntad personalizadora	Riesgo despersonalizador

Fuente: Ferrés, Joan. 1994, p. 9.

Para ilustrar la manera en que la civilización audiovisual, o iconosfera ha ido transformando al alumno que hoy nos encontramos en las aulas, Ferrés echa mano de los estudios en torno a la especialización de los hemisferios cerebrales, y cómo éstos responden a los diferentes estímulos y se van adaptando al entorno en el que es necesario dar respuestas coherentes a la supervivencia. Actividades como la lectura y la escritura son controladas fundamentalmente por el hemisferio izquierdo, porque son prioritariamente de carácter analítico, lógico y abstracto. En cambio, actividades como el reconocimiento de una imagen icónica son controladas sobre todo por el hemisferio derecho, porque son prioritariamente operaciones globalizadoras, fuertemente conectadas con la intuición, la sensibilidad y la emotividad (Ferrés, 1994, p. 17). Bajo estos parámetros, e intentando no caer en el reduccionismo, este autor hace una constatación del desarrollo diferenciado del cerebro humano y por tanto de capacidades mentales, en función de los medios que convierte en hegemónicos una cultura.

## 2. Modificación de los hábitos perceptivos y de los gustos

La queja generalizada entre los profesores, de que el estudiante es renuente a adoptar el rigor del razonamiento lógico y verbal, regularmente se

detiene en la «falta de voluntad» o incapacidad para el esfuerzo que presentan los jóvenes. Pero podría más bien tratarse de una incapacidad mental provocada por el medio, tal y como lo afirma Ferrés: «Hoy el alumno es más capaz de comprender sintiendo o intuyendo que de comprender razonando o analizando», para luego asegurar que: «es lógico que una persona que ha sido modificada en sus hábitos perceptivos y en sus procesos mentales sea también una persona modificada en sus gustos» (Ferrés, 1994, p. 20).

INCAPACIDAD Y RECHAZO DE:	CAPACIDAD Y NECESIDAD DE:
Abstracción	Concreción
Estatismo	Dinamismo
Silencio	Estimulación sonora
Lógica	Intuición
Análisis	Sensación

Fuente: Ferrés, Joan. 1994, p. 20.

Con lo dicho anteriormente, nos encontramos no solamente con una revolución tecnológica, sino también cultural y social. Si tomamos en cuenta la «comprensión de los medios como extensiones del hombre», tal como lo afirma McLuhan, los consideraremos como prolongaciones de nuestros sentidos a partir de las cuales entramos en contacto con el mundo. Siendo que, así como la pala es extensión para la mano, y la rueda del pie, la televisión es la prolongación de la vista y el oído. Debido a las implicaciones físicas y psíquicas que estos cambios implican, a nivel individual y grupal, podemos decir que nos encontramos ante una revolución no solamente tecnológica, sino que también cultural y social. Para McLuhan, lo que tiene más influencia en la historia de la civilización humana, no han sido las ideas, o las ideologías, sino las invenciones técnicas y los descubrimientos, sobre todo los aplicados a la comunicación. Según esto, «provoca más cambios el hecho de tener televisión que los contenidos que pueda vehicular una cadena de televisión determinada» (Ferrés, 1992, p. 21). Dependiendo de las características del medio, se privilegian ciertos contenidos sobre otros, por ejemplo la televisión y el cine privilegian el mensaje icónico e inmediato; mientras que los medios impresos privilegian el verbal o argumentativo. De ahí que las tecnologías condicionen los contenidos, privilegiando unos y excluyendo otros. Debido a ello, los cambios tecnológicos transforman personas y con ellas su cultura y sus relaciones sociales.

### 3. El aporte que ofrecen los medios especializados a la escuela

El cine y la televisión, junto con los demás medios de comunicación, se han especializado en la búsqueda de recursos audiovisuales cada vez más atractivos y potentes, debido a que a diario se enfrentan con la exigencia de captar la atención del público. Sin embargo, estos recursos muchas veces son desconocidos o incomprendidos por los profesionales de la educación, quienes suelen acomodar los contenidos de los programas educativos a los discursos lineales y discursivos que repiten en el aula de clase. Por ejemplo, se debe tomar en cuenta que el medio condiciona los mensajes: las revistas y el periódico, como medios de expresión verbal que son, privilegian el proceso de la información de manera lineal o secuencial, con una lógica deductiva. En cambio el cine y la televisión tienden a procesar la información de manera global o en paralelo, su lógica es experiencial (Ferrés, 1992, p. 28). Por otra parte, el éxito comunicativo de los medios, es que no organizan los mensajes en función de los contenidos que promocionan, sino en función de aquellos símbolos capaces de conectar los deseos profundos del público, asignando así un valor semántico a los objetos. Péninou dice que la identificación e implicación del espectador con los personajes de la película funciona a partir de la «elección misma de los personajes, en cuanto representativos de un determinado mundo social, de un cierto tipo de ser o de una cierta ejemplaridad de conducta» (Ferrés, 1992, p. 32).

Tomaremos a manera de ejemplo paradigmático, el anuncio de Colgate que halló Ferrés en su investigación, en el cual la cantidad de información superaba a aquellos spots considerados sugerentes e incluso a los discursivos; sin embargo el tratamiento diegético (narrativo) conseguía la adecuada integración de imágenes, música y texto verbal, con lo cual lograba el objetivo deseado: una experiencia unificada entre el carácter épico de la lucha de personajes de ficción destinados a lograr el impacto, con la efectiva comunicación del contenido, pese a su elevada densidad de ítems informativos. Por el contrario, el autor constató el fracaso de los mensajes que presentaban un discurso verbal distinto a las imágenes (Ferrés, 1992, p. 68).

Marshall McLuhan expone en su libro *El aula sin muros* las características de los medios de comunicación masiva como canal educativo. En lo que respecta al séptimo arte, el experto opina que:

«La película es a la representación teatral lo que el libro fue al manuscrito. Pone a disposición de muchos en muchos momentos y lugares lo que de otro modo quedaría restringido a unos pocos, (...) la película al igual que el libro es un mecanismo de duplicación» (McLuhan y otros, 1974 p. 236).

Observamos, a partir de lo anterior, la esperanza que deposita el experto en las posibilidades expansivas inherentes a los medios, siendo que no son la causa, sino el canal. Esto lo ejemplifica indicando que «el idioma inglés o el español constituyen igualmente un medio de comunicación masiva», y no por eso alguien siquiera se atreve a señalarlos de perjudiciales. Antes bien, son los usuarios de los medios quienes disponen de ellos para mal o para bien, sean estos usuarios emisores o receptores.

McLuhan expone también su punto de vista en lo que respecta a los mass media y sus contenidos, y recomienda que lejos de satanizarlos, es nuestra tarea emprender, a partir de la búsqueda y configuración de nuevos lenguajes, la lucha por llegar a alcanzar el dominio y la explotación de sus posibilidades de socialización a gran escala de la cultura y del conocimiento. Metafóricamente, los medios son como criaturas salvajes difíciles de someter, pero que, una vez mansas y colaboradoras, podrían ayudar al progreso como una vez lo hizo la bestia de carga, la máquina o la computadora; esto, de ninguna manera coartando sus potencialidades, sino educándolas y orientándolas hacia objetivos didácticos:

«Si los medios de comunicación masiva nos sirvieran sólo para debilitar o corromper niveles anteriormente alcanzados por la cultura verbal y de la imagen, no sería por que haya en ellos nada inherentemente malo, sería porque no hemos podido dominarlos con nuevos lenguajes para integrarlos en la herencia cultural global» (McLuhan y otros, 1974 p. 236).

Para McLuhan, el cine, junto a los demás medios, no sólo es capaz de la reconstrucción del conocimiento, sino también de su sometimiento al contraste con la cotidianidad de la realidad social del educando, a manera de laboratorio virtual de «razonamiento» y «discriminación»:

«La tarea educativa no es exclusivamente propiedad instrumental básica de la percepción, sino también desarrolla el razonamiento y la facultad de discriminación con la experiencia social normal. Nunca ha dejado de ser cierto que lo que agrada, enseña de modo mucho más efectivo» (McLuhan y otros, 1974 p. 237).

Tal y como lo enuncia Blanco: «Se trata sobre todo de crear un joven telespectador activo, que pueda reaccionar dialécticamente frente a la comunicación, a menudo interesada y no inocente que se le ofrece, para que sea capaz de gozar mejor de esa comunicación mediante el conocimiento de las nociones básicas sobre su realización» (Blanco, 1998, p. 300).

#### 4. El cine formativo como estrategia del Aprendizaje Integrado (AI)

Para de la Torre, el cine es una analogía del conocimiento integrado, por la fusión de códigos y lenguajes, y de elementos imbricados en una historia cuasi experiencial:

«El relato fílmico tiene un efecto de desarrollo cerebral, cognitivo-emotivo, superior a otros sistemas de información si lo utilizamos como estrategia didáctica interactiva. El cine estimula todo el cerebro (ambos hemisferios) y una buena película que hace pensar, comporta valores y crea dilemas, tiene un potencial formativo superior a cualquier sistema tradicional, por lo que transmite, por lo que sugiere y por lo que hace pensar y sentir» (de la Torre, 2005, p. 32).

El autor acuña el término «sentipensar», base de lo que la visión del aprendizaje que él denomina «Integrado», para referirse a la doble reacción que el educando puede llegar a tener con una buena orientación por parte del docente, a través de la experiencia fílmica. Según él, los cambios posibles van más allá del aprendizaje de conocimientos, pues implican actitudes, creencias y valores. Esto se da como consecuencia de la imbricación entre lo emocional y lo simbólico como requisitos previos del proceso de la construcción del conocimiento. De la Torre justifica el uso del cine como herramienta para lograr el Aprendizaje Integrado, de la siguiente forma:

«El cine posee un componente motivador tan importante como los entornos virtuales e informáticos, facilitando con ello los procesos de construcción sociocognitiva de los aprendizajes. Su estimulación multisensorial, la fuerza del relato, la magia de la imagen y la música, la identificación con alguno de los personajes proporciona ideas y sensaciones que facilitan un rico intercambio de pareceres. Una vez creado el ambiente, los asistentes participan con sus puntos de vista e interpretaciones, llegando a niveles más sólidos y transferentes de aprendizaje» (de la Torre, 2005, p. 36).

Este autor hace énfasis en la importancia de la elección de películas formativas como parte de la estrategia didáctica, por lo que, antes de especificar las etapas de su método de análisis fílmico, se presenta el concepto del cine formativo, y las características de las películas formativas. Dado que, cualquier medio de comunicación es susceptible de ser utilizado como recurso educativo (aunque ninguno fue creado para tal fin, su naturaleza de <medio> lo permite), el cine no es la excepción, sin embargo, de la Torre hace ver que, si nuestra intención es la educativa, se elegirán aquellas películas que, más que informativas sean formativas. La película no necesariamente debe incluir un

mensaje (escolar, ni mucho menos), pero sí se puede lograr que exista alguno por medio de la técnica de observación y aproximación que se haga a la misma. Por eso el profesor es el principal «transformador de las escenas o del relato fílmico en códigos de aprendizaje significativo; ayudando a descodificar, desde planteamientos pedagógicos, las acciones, situaciones, personajes, etc.» (de la Torre, 1996, p. 18). Para el éxito de la técnica, ciertamente es necesaria la capacitación del docente en el dominio del código cinematográfico, ya que eso facilita el mayor aprovechamiento de la información fílmica, así como el dominio del lenguaje permite la comprensión de lo que se escucha, o se habla, «esta es la magia, el poder oculto del profesorado», dice de la Torre de la facultad del facilitador para convertir «el medio en entorno constructivo, el cine en recurso formativo» (de la Torre, 1996, p. 25).

Visto lo anterior, podemos ver que muchas de las películas que se encuentran en la oferta normal televisiva o de salas de proyección, son útiles para el aprendizaje, puesto que «El carácter formativo de una película está más en el espectador que en el director (...) en la reflexión para descifrar sus significados y mensajes que en el argumento» (de la Torre, 1996, p. 18). Una buena película, tal y como una buena obra de arte, constituye una parte del bagaje cultural, «sencillamente porque son portadoras de valores compartidos por la sociedad, al margen de su origen, evolución y consolidación» (de la Torre, 1996, p. 23).

## 5. Propuestas de análisis del cine en el ámbito pedagógico español

Luego de la exposición de los postulados sobre los que descansa la propuesta de análisis del cine educativo del grupo GIAD, revisaremos a continuación las propuestas analíticas de Pérez (1991), Flores (1982), Valero (2005) y Ripol (2005), que, junto a la de de la Torre (1996), y Monterde (1986), serán nuestros referentes metodológicos en cuanto a las estrategias didácticas que están siendo utilizadas en el ámbito educativo español, esto con el fin dar un marco de referencia del estado actual del campo de la educación que está trabajando con los materiales audiovisuales para dar curso a los objetivos de las distintas etapas escolares, desde las primarias básicas, secundarias y universitarias.

Revisadas las mencionadas propuestas de análisis didácticos de filmes (las cuales se eligieron para tal fin por haberse encontrado como las más completas), se constata que la mayoría acude a varios momentos procedimentales comunes:

1. Síntesis argumental: explicación de los contenidos de la película. En la utilización de este resumen coinciden todos los autores.



2. Análisis fílmico (aspectos meramente cinematográficos, como los relacionados con los autores del film, la ficha técnica, ambientaciones, planos, angulaciones de cámara, efectos especiales, etc.). En esta parte coinciden todos: de la Torre, Pérez, Flores, Valero y Ripol.

3. Sobre los autores del film: director y productor, biofilmografía y obras realizadas. Esto lo manejan de la Torre, Valero, Monterde y Ripol.

4. Destacado (división) de las secuencias más significativas del film, para su análisis pormenorizado desde el punto de vista histórico. En este punto coinciden Pérez, Flores y Ripol.

5. Énfasis en la actuación de los personajes, o de los roles que éstos manejan en la película, valores que sustentan y características físicas y psíquicas. Esta parte la trabajan de la Torre, Flores y Ripol.

6. Contexto político y social: descripción de la sociedad que describe el film, el estado de sus relaciones y de su situación económica. Esta parte la abordan de la Torre, Valero, Ripol.

7. Fuentes referenciales externas: elementos de apoyo extra al film, que no figuran en los contenidos de las asignaturas escolares de manera explícita, pero que pueden ayudar a la consolidación del conocimiento, las cuales pueden ser noticias de periódico, materiales de archivo en bibliotecas, videotecas, etc. En este apartado vuelven a coincidir todos los autores mencionados.

8. Análisis histórico de los hechos presentados en la película, a partir de la contrastación de las acciones actualizadas en el filme, con los datos históricos de fuentes diversas que se poseen hasta la fecha. Este apartado que resulta importante para el análisis histórico, se halla tan sólo en las propuestas de Flores, Ripol y Valero.

9. La revisión de la «visión del filme», las influencias ideológicas y el sentido histórico propuesto. Esto lo proponen tanto Ripol como Flores y Monterde.

10. Etapa de afianzamiento de la información discutida, que puede ser relacionándola y aplicándola en documentos escritos, debates en clase, dinámicas de grupo, visitas a lugares relacionados, etc. Esta sugerencia la dan de la Torre y Ripol.

De manera individual merece la pena destacar las sugerencias de algunos autores, como de la Torre que aconseja detenerse en los simbolismos o estrategias de las que se vale el film para conseguir su mensaje. Por otra parte, este autor (al igual que Monterde) señala la importancia de revisar los destinatarios del film, y la metodología del mismo, es decir la manera particular de plantear y resolver el problema argumental (de la Torre, 1996, p. 99).

Por su parte Ripol se detiene en aspectos tales como la descripción de la cultura de los grupos sociales que retrata el film, su hábitat, su organización y las relaciones sociales que se llevan a cabo, su economía y mitos. Al igual que

Monterde, este autor también propone una clasificación tipológica del film: de época, biográfico, ensayo histórico, adaptación teatral o literaria, etc. (CineHistoria.com).

Monterde hace alusión al cine como imaginario colectivo, es decir un receptáculo de los mitos y representaciones colectivas (Monterde, 1986, p. 46).

## 6. Desde el realismo hasta la intertextualidad

Desde la década de 1970 se empezó a considerar al cine no como imitación de la realidad, sino como un artefacto o constructo; igualmente se dejó de hablar de películas, y se prefirió el término de «texto». Barthes lo utiliza en oposición a la «obra», entendida como un producto terminado (un libro por ejemplo), en cambio el texto define un «campo metodológico de energía, una producción en curso que absorbe conjuntamente al escritor y al lector». Distingue además dos tipos de texto: legible y escribible. El legible será todo aquel que privilegia el dominio autorial y la pasividad del lector, mientras que el escribible «estimula y provoca al lector activo, sensible a la contradicción y heterogeneidad», «transforma a su consumidor en un productor, destacando el proceso de su propia construcción y promoviendo el juego infinito de la significación» (Metz 2002, p. 219).

La metodología utilizada por Barthes en *S/Z* es particularmente valiosa para la presente investigación, dado que la película estudiada, «La lengua de las Mariposas», igualmente será dividida en lexias para facilitar el proceso analítico. Siguiendo a este autor, diremos que la lexia es más bien la «envoltura de un volumen semántico», «dispuesto como un banquete de sentidos posibles», regulados por una lectura sistemática, «bajo el flujo del discurso, la lexia y sus unidades formarán de esta manera una especie de cubo multifacético, cubierto con la palabra, el grupo de palabras, la frase o el párrafo, dicho de otro modo, el lenguaje, que es excipiente <natural>» (ídem, p. 10). A diferencia de el análisis de Sarrasine que hace Barthes en *S/Z*, el nuestro incluye a las imágenes, por lo que podemos añadir a la anterior afirmación, que nuestros «cubos léxicos» estarán «cubiertos» con el logomorfismo del cine (término que Barthes utiliza para especificar el medio fílmico dada su renuncia a aceptar que el cine constituya una lengua o lenguaje).

Algo valioso que aporta Barthes para la presente investigación lo constituye la clasificación de cinco códigos en virtud de los cuales se actualiza el sentido en el relato de Sarrasine. En sus palabras, tales códigos forman una especie de red, «de tópico, a través del cual pasa el texto, o mejor dicho, al pasar por él se hace texto» (op. cit., p. 15). El autor enfatiza la naturaleza no estructurada de tales códigos, aunque admite la posibilidad de «producir una estructura-

ción», dígase por necesidad, a la hora del análisis, aunque esto va en contra de la «multivalencia del texto», de su carácter «reversible». Una manera que da Barthes para entender los códigos, es tomarlos como cada una de «las Voces con las que está tejido el texto. En efecto, se dirá que lateralmente a cada enunciado se oyen voces en off: son los códigos: al trenzarse, estos códigos cuyo origen <se pierde> en la masa perspectiva de lo ya-escrito desoriginan la enunciación: la concurrencia de las voces (de los códigos) deviene escritura, espacio estereográfico, donde se cruzan los cinco códigos, las cinco voces: Voz de la Empiría (los proairetismos), Voz de la Persona (los semas), Voz de la Ciencia (los códigos culturales), Voz de la Verdad (los hermeneutismos), Voz del Símbolo (Ibídem, p. 16).

## 7. Los códigos de interpretación fílmica

En su obra *S/Z*, Barthes (citado por Stam) da los postulados básicos para el logro de la «ilusión de realismo», que provocan las novelas literarias y producciones cinemáticas de ficción. Esta ilusión se logra mediante el funcionamiento integrado de cinco códigos:

1. Hermenéutico: son las unidades que articulan una interrogante, un enigma, y su respuesta y resolución, o el retraso de la misma. Para Barthes la función de este código es esquivar el momento de revelar la verdad mediante obstáculos y detenciones, regulando «la cadencia de los placeres permitidos por el texto, atrapando al lector/espectador en un striptease narrativo», pues retrasa la revelación final hasta un último momento. Estos artilugios narrativos serían la trampa, la equivocación, la respuesta parcial o suspendida, el estancamiento y el equívoco.

2. Proairético: se refiere a la lógica de las acciones dentro del discurso narrativo, en nuestro caso, a las acciones o actuaciones de los personajes de la película.

3. Sémico: son las palabras o elementos significantes que encierran una connotación que, como lo dice Barthes «a la vez nombra y disimula la verdad, cuya rica ambigüedad da textura a la ficción».

4. Simbólico: son las oposiciones o antítesis culturales que dan sustento al mito, a una cultura o a un texto.

5. Cultural: hace referencia (cita) a determinados saberes o ciencias establecidos. Este código permite articular la historia a partir del respeto o no de las «reglas del juego» que rigen las relaciones, conductas y rituales cotidianos.

6. Como aporte de la presente investigación, se ha incluido un sexto código, que tiene que ver con la codificación propia del género cinematográfico: los encuadres, ángulos de cámara, efectos, fotografía, etc.

## 8. Objeto de análisis y modelos de investigación barthesianos

Por ejemplo una mirada entre dos amantes no significa por su expresividad, sino por la duración expuesta en la pantalla, siendo en este caso la mirada un mero «soporte», el cual para que signifique «es preciso que le afecte un elemento suplementario que le da un estatuto pleno de significante: su duración». Barthes aclara que, tal duración se puede calcular en número de segundos e imágenes, pero «la significación es el fruto de una oposición (larga/corta) y no de una acumulación».

Siendo así que, ni la mirada ni la duración podrían significar por sí solos, y es la necesidad de coexistencia, su conjunción lo que define el «umbral significativo». El más material de ambos es el soporte, que corresponde a un «fragmento de espacio fílmico», por lo tanto es de orden sintagmático (ídem, p. 42). El otro elemento es el que tiene la carga significativa, y desempeña el papel de un morfema, pues determina según su forma (larga/corta) la significación, por lo tanto es de orden sistemático. Este juego de opuestos no permite la actualización en un mismo soporte, la mirada no puede ser al mismo tiempo larga y corta. El autor define la siguiente estructura de la unidad significativa SM (soporte-morfema) (ídem, p. 43):

UNIDAD SIGNIFICANTE	
<i>Soporte</i>	<i>Morfema</i>
MIRADA	Duración
	<i>Términos de la oposición</i>
	Corta                  Larga

En el inventario de las unidades, Barthes aconseja, como regla, tratar de captar «la más pequeña variación pertinente, es decir productora de significación», para distinguir el elemento-soporte y el elemento-morfema. Existe la posibilidad de organizar las unidades simples SM en unidades más complejas, en donde cada unidad simple se convierta en el soporte de otro morfema, siguiendo el siguiente esquema generalizador (ídem, p. 44):

$$\begin{array}{c} \underline{(S - M)} \\ \underline{(S - M)} \\ S - M \text{ etc.} \end{array}$$

La investigación del sistema semiológico que sigue se define así: primero se establece un inventario delimitando las unidades significantes: «se recorta

el continuo fílmico en tantas porciones como significados distintos haya; luego hay que comparar estas unidades significantes una con otra y agruparlas en recorridos de oposiciones, cuyo juego genera el sentido. Barthes anticipa varias interrogantes a ser resueltas con este plan de investigación, una de ellas es: ¿cómo el código verbal asimila el código visual?, pues dice que «el prestigioso interés del discurso fílmico consiste precisamente en que comprende dos planos articulados: un plano de señalización y un plano <descolgado> de conceptualización» (ídem, p. 45).

### 9. La intertextualidad

Barthes (2001), indica que: «Todos esos lenguajes de orígenes diferentes, que atraviesan una obra y, en cierto sentido, la *hacen*, constituyen lo que se denomina el *inter-texto*: el inter-texto de un autor no está nunca cerrado, y en su mayor parte es irreconocible, de tan móvil y sutil». Según él, esta teoría moderna ha desvirtuado la idea de la crítica tradicional, de que las fuentes o influencias de una obra debían ser sacadas a luz, de la especie de clandestinidad en que las <padecía> su autor. A ese respecto, Barthes indica que: «lo que hoy en día interesa y se retiene no es lo que el artista padece, sino lo que *toma*, sea inconscientemente, sea, en el otro extremo, paródicamente» (p. 135).

### 10. Procedimiento de análisis

Para el procedimiento de análisis fílmico hermenéutico se emplearon los postulados teórico-metodológicos por agrupamiento de las unidades significantes SM (sintagma-morfema), en Lexias significantes (recorrido de oposiciones SM). De esta manera, se estableció la forma cómo han sido representados los roles de los personajes, intentando ubicar el significado de los relatos a partir de una «posición estratégica de la relación humana» actualizada en el filme, la cual está dada a partir de los signos de las particularidades de dichas relaciones (problemáticas, sanas, estables, etc.). Esto se hará, a partir del establecimiento de un inventario, delimitando las unidades significantes «recorriendo el continuo fílmico en tantas porciones como significados distintos haya», para luego comparar estas unidades significantes una con otra y agruparlas en recorridos de oposiciones (lexias) sintagma-morfema, cuyo juego genera el sentido. Según el postulado barthesiano de que los significantes no definen, sino que actualizan el significado a partir de las ideas ya existentes dentro de la dimensión conceptual de los espectadores (a partir de un «efecto de llamada»), se analizará cada lexia significativa, identificando la red de códigos a través de los cuales discurre el intertexto fílmico, y a partir de los cuales

se articulan los significantes para producir el «efecto llamada» de los significados actualizados por el filme en el espacio conceptual del espectador.

### 11. Análisis hermenéutico de «La lengua de las mariposas»

En esta película se da el caso de que son retratados muchos elementos característicos de las escuelas republicanas, en tanto que la película se desarrolla en los meses previos al alzamiento militar del '36. Prueba de ello son los pupitres utilizados en la cinta, característicos de los empleados por la Institución Libre de Enseñanza en ese entonces; por otra parte, la educación separada entre niños y niñas; ya que, aunque la república las promovió, casi no existían aún las escuelas coeducativas. El papel del profesor ocupa el centro de interés de la película, se expone por ejemplo la manera como se auxilia de la naturaleza (aprovechamiento de los recursos disponibles), para dar lugar a una educación significativa para niños que a diario se ven enfrentados al entorno natural, pero sin percatarse de los fenómenos que dan continuidad a la vida. De ahí deriva el nombre de la película, de un ejemplo que pone el profesor mientras habla de la anatomía de los insectos, mientras que lleva a los alumnos a presenciar el evento en un entorno natural. Lo anterior es un ejemplo de un aprendizaje significativo propiciado por un docente que, a pesar de estar cerca de su jubilación, se encuentra motivado para encontrar en eventos cotidianos, una oportunidad para el aprendizaje de sus alumnos.

#### *Lexia significativa 1: Primer día de clases*

Sinopsis: La madre encarga el niño al maestro, nombrándolo cariñosamente «gorrión»; vocablo que luego usan los compañeros a modo de burla, ante lo cual el niño, atemorizado, se orina frente a toda la clase. La vergüenza es tal que sale despavorido huyendo hacia el bosque, donde es encontrado ya entrada la noche.

#### La lengua de las mariposas. Lexia\*\* 1: UNIDADES SIGNIFICANTES

<i>Sintagmas</i>	<i>Morfemas</i>
inicio en la escuela	Angustioso
Despedida	Maternal
recibimiento escolar	Agresivo
Orinarse	en público
Burla	general
escape de la escuela	Intempestivo

\*\*Según Barthes (2001) equivale a la diacronía de significación: actitudes, gestos, comportamientos.

Códigos de Significación: Aprendizaje de lo cotidiano:

Sémico: «Gorrión», es el mote que la madre da al niño frente a sus compañeros, por lo cual se burlan de él y provocan con su burla que el niño se orine. Nótese la connotación opuesta del vocablo según el contexto donde se le utilice.

Cultural: Ante la vergüenza ocasionada por haberse orinado en público, sumada a la sensación opresiva de ser el centro de atención de un grupo desconocido y hostil, Montxo, el niño protagonista se escapa de la escuela y pasa la noche en el bosque. Los posteriores aprendizajes dentro y fuera de la escuela, permitirán que lo opresivo/vergonzante se vuelva cotidiano.

### *Lexia significativa 2: Entrada del Cacique a la escuela*

Sinopsis: En plena clase, un personaje poderoso del pueblo (cacique) entra al aula de forma intempestiva, y luego de reprochar a su hijo (frente a todos sus compañeros) que no supo hacer bien la tarea, pide al maestro dedicarse a su hijo de manera especial, a cambio de lo cual le da unas aves de corral (capones) como recompensa. El profesor rechaza la oferta pero, ante la insistencia del hombre, las acepta para luego rechazarlas ya que él se ha marchado.

#### La lengua de las mariposas. Lexia\*\* 2: UNIDADES SIGNIFICANTES

##### *Sintagmas*

##### *Morfemas*

Entrada (del cacique)	Abrupta
recibimiento del profesor	Educado
Recompensa (capones)	Fuera de lugar
Aceptación	Cautelosa
rechazo (de capones)	digno/temeroso

Códigos de Significación: La actualización de dos viejos antagonismos:

Antítesis (código simbólico): Contraposición tajante de la actualización de la personalidad progresista por un lado (el profesor), y la conservadora (el cacique), lo que constituye un prelude para el posterior antagonismo republicano-nacionalista. A partir de sus actitudes y comportamientos, podemos suponer que el personaje del profesor aventaja al otro en virtudes intelectuales, humanas, morales, etc. Mientras tanto que el cacique hace alarde de su situación de poder y dominio ante lo que considera una amenaza a su territorio: la figura del docente como autoridad intelectual, el profesor «negocia» ese dominio, aceptando primero el regalo (los gallos o capones), para luego rechazarlo ya cuando se ha ido el cacique. Lejos de ser una actitud incoherente, deja

entrever una comprensión de la naturaleza humana, ante la posible respuesta negativa del cacique ante el rechazo inmediato. Encontramos en esta secuencia un juego de oposiciones, es decir una dialéctica de las esencias republicanas y nacionalista.

Hermenéutico: Enigma 1: estando el profesor del lado de la razón, es de esperar que él termine ganándole la partida al cacique; sin embargo el espectador ya sabe que al final de la película corresponde una derrota para el lado republicano.

### *Lexia significativa 3: Pelea de alumnos*

Sinopsis: En el espacio de juegos de la escuela, que más bien corresponde al trozo de calle situado frente a ella, Montxo presencia la agresión física del hijo del cacique en contra de otro compañero más débil. Este gesto provoca la indignación de Montxo, quien en venganza, lanza el balón a la cabeza del agresor. Este se le abalanza, iniciando una riña callejera celebrada por el resto de compañeros. Tras detener el pleito, el profesor inquiriere las causas del evento, y luego, tras calmar los ánimos, consigue que los dos niños enemistados se den la mano a manera de reconciliación.

La lengua de las mariposas. Lexia 3: UNIDADES SIGNIFICANTES

*Sintagmas*

*Morfemas*

agresión del niño rico hacia el pobre  
pelea de niños  
intervención del profesor  
medidas disciplinarias  
Reconciliación

Injusta  
justa (busca hacer justicia)  
firme/equitativa  
orientadas a resolver  
asistida por el profesor

Códigos de Significación: Principios de resolución de conflictos:

Código sémico: «Carneros» (salvajes, incivilizados), es el mote que el profesor da a los indisciplinados, a ambos por igual, muy a pesar de sus probables sospechas de quién inició la agresión.

Proairético: A pesar de no haber insultos, el comportamiento del niño rico provoca la respuesta violenta de Montxo, quien intenta resolver la injusticia por medios violentos.

Cultural: Darse la mano (convención social), es la solución que da el profesor, quien, aunque intenta averiguar las causas del conflicto, su interés más bien se concentra en encontrar las vías para la reconciliación.



Simbólico: Antítesis: niño rico/niño pobre, realidades conflictivas que generan la violencia. La presente pelea puede tomarse a manera de metáfora de la Guerra Civil, en tanto que existe un conflicto entre dos desiguales. Siendo así, la resolución por la vía de la negociación asistida por el profesor podría representar la utopía que no se hizo realidad en la Guerra Civil.

*Lexia significativa 4: Clase al aire libre*

Sinopsis: dentro de una clase al aire libre, el profesor explica la anatomía de las mariposas, referente a su lengua, con la cual extraen el néctar de las flores, «a cambio de lo cual» colaboran en el proceso de inseminación con sus constantes vuelos. Repentinamente, Montxo es presa de un ataque de asma, a lo cual el maestro reacciona sumergiéndolo en un estanque cercano, consiguiendo frenar el ataque. En agradecimiento, la madre le invita a comer y el padre le confecciona un traje. La conversación entre el padre y el maestro evidencian en qué punto del espectro político se mueve cada miembro de la familia.

Padre. –Ella es muy mística (refiriéndose a la madre).

Profesor. –Y Ud. republicano.

La lengua de las mariposas. Lexia 4: UNIDADES SIGNIFICANTES

<i>Sintagmas</i>	<i>Morfemas</i>
visita al campo por maestro/alumnos	motivada/animada
explicación de la lengua de las mariposas	muy detallada
síntomas asmáticos del niño	Inesperados
profesor lo sumerge en el agua	de manera inmediata
Agradecimiento de la familia	el padre le confecciona un traje

Códigos de Significación: Recursos para el aprendizaje significativo:

Código sémico: \*«Delicioso néctar», es el apelativo que el profesor da a la substancia que las mariposas sustraen de las flores con sus lenguas. La estrategia didáctica es vívida (producto de los detalles interesantes), y relacionada con la vida práctica (la coherencia entre la explicación del profesor, y el entorno percibido dan significación al aprendizaje). \*\*«Mística»/«republicano»: el antagonismo político e ideológico se vive al interior de la familia.

Código proairético: Presentar síntomas asmáticos en medio bosque, sin asistencia médica cercana, pudo haber provocado pánico en alumnos y maestro, sin embargo éste no pierde la calma y toma una medida radical y deliberada: sumergir al niño por completo en el agua. Esto refiere a una especie de sabiduría integral del maestro, pues además de poseer la intelectual (actuali-

zada con la explicación recién dada), también posee habilidades prácticas para resolver problemas de la vida cotidiana.

**Código cultural:** Considerando al profesor como una autoridad intelectual y moral, y ante la evidencia de sus variadas virtudes, los padres se esfuerzan por agradar y agradecer sus atenciones hacia el niño.

**Código Hermenéutico:** Enigma 2: el padre republicano. La expectación de cómo acabará el cuadro fiel a la república entreteje la trama del filme, al presentar la pugna incluso dentro de un mismo matrimonio. Al margen del filme, esto puede ser un indicador de que los valores inherentes la persona y su vida cotidiana puede ser ajena a sus aspectos confesionales ideológicos pues el matrimonio representado es feliz a pesar de su antagonismo declarado en los otros campos (la posibilidad de la conciliación es evidente).

**Cinematográfico:** Las tomas en exteriores se interesan por colores vivos del bosque, la vegetación y la luz solar.

*Lexia significativa 5: Acto de clausura del ciclo escolar*

**Sinopsis:** Al final del ciclo escolar, se encuentran reunidos en el aula de clases, tanto los alumnos, sus familias, el profesor, y las autoridades del pueblo: el alcalde, el párroco y el jefe militar. El alcalde, que comparte los ideales republicanos del maestro, lo congratula con mucha deferencia, dado el acto doblemente conmemorativo: clausura del año escolar, y fecha de jubilación del docente, que después de muchas décadas de labor, se despide de sus alumnos con un encendido discurso con el que enaltece la oportunidad de que en España se eduque una generación dentro de los postulados libertarios de la República. Reproducimos aquí la parte final de dicho discurso dada su importancia sémica para el presente trabajo:

«En el otoño de mi vida, yo debería ser un escéptico, y de alguna forma lo soy: el lobo nunca dormirá en la misma cama con el cordero... Pero de algo estoy seguro: si logramos que una generación, una sola generación crezca libre en España, ya nadie les podrá arrancar nunca la libertad, nadie les podrá robar ese tesoro. Y ahora ustedes (refiriéndose a los niños): ¡a volar!»

La lengua de las mariposas. Lexia 5: UNIDADES SIGNIFICANTES

*Sintagmas*

*Morfemas*

Discurso del alcalde  
Gestos del cura/militar/cacique  
Discurso del profesor  
el cacique sale del salón  
el profesor cierra su discurso

efusivo/agradecido  
molestos/incómodos  
alusivo/provocador  
indignado/ofendido  
sereno/auto complaciente

Códigos de Significación: Antagonismos irreconciliables:

Sémico: «El lobo nunca dormirá en la misma cama con el cordero», el profesor insulta veladamente a sus opositores ideológicos tachándolos de «lobos», etiquetándolos así con la maldad, usurpación y rapiña inherente al animal. Por otro lado etiqueta a sus correligionarios republicanos con el mote de «ovejas», deferente en las virtudes de inocencia (por oposición al lobo), y la de libertad a la cual hace referencia en el discurso. En un tercer plano sémico, se refiere al antagonismo (antítesis) irreconciliable entre «lobos» y «corderos»: «nunca dormirán en la misma cama» (fatalidad). «Y ahora ustedes, ¡a volar!», connotación importante dado el título de la película y a toda la metodología didáctica mostrada en la misma, enfocada a la tarea de formar ciudadanos auto-suficientes y auto-reflexivos (ambas cosas referidas en los discursos de clausura).

Proairético: Los discursos republicanos tan efusivos que son pronunciados por el alcalde y el profesor, son soportados de manera incómoda por los personajes antagonicos (cura, militar, cacique).

Cultural: La sola presencia de autoridades política e ideológicamente antagonicas en un mismo acto protocolar, da fe de la norma social de no polemizar políticamente en un acto público no destinado para ello. Sin embargo en este caso adquiere tintes hipócritas, puesto que las mismas personalidades que presencian un acto oficial de agradecimiento al profesor jubilado, luego lo encierran y eventualmente lo fusilan, junto con el alcalde, quien también figura en el acto protocolar. Nótese la coherencia del guión y el cuidado del director en los detalles, pues el cura y el militar, aunque permanecen callados durante los discursos, y se ponen de pie en el momento de la ovación final, no aplauden a los mismos.

Simbólico: Antítesis: republicanos-nacionalistas. Históricamente irreconciliables, estas dos cargas ideológicas son puestas en escena de manera tácita, puesto que no se ha dado el alzamiento militar del 36, tan sólo los republicanos se hacen llamar como tales, pero los que se alinearían al nacionalismo luego del golpe (el cura, el militar y el cacique), escuchan el discurso del alcalde y del profesor tan sólo por efecto del protocolo, pero lo hacen incómodos y en desacuerdo a los postulados republicanos que dicen promover la libertad a toda costa.

Hermenéutico: Enigma 1 parcialmente resuelto: las constantes fricciones entre los bandos antagonicos, consistentes hasta ahora en palabras, insultos, gestos y miradas de desaprobación, cada vez más evidentes en el filme; dan un carácter de tensión al mismo, lo cual presagia un desenlace polarizado e irreconciliable, a partir de los textos y el clima de desconfianza fatalista entre ambas partes. Las pistas para un desenlace trágico están alimentadas por el hecho de la jubilación del maestro (una ovación pública tiene más mérito a la

hora de la profanación del sujeto), que irónicamente corresponde al momento mismo en el que se enemista visiblemente con el cacique, y se muestran sus otros antagonistas, las temidas autoridades militares y clericales. Otra pista para tal desenlace la da la frase fatalista de la imposibilidad de la convivencia entre «lobos y ovejas».

Cinematográfico: A partir de los primeros planos, se monta un discurso antagonístico visual, a través de los gestos de molestia entre los asistentes al acto.

### *Lexia significativa 6: Quema de credenciales republicanas*

Sinopsis: Siendo fecha del alzamiento militar, la madre reúne toda la documentación republicana del padre para quemarla en presencia de los hijos, hacia quienes se dirige emocionada para hacer que repitan frases con las que niegan la participación del padre en las actividades republicanas.

La lengua de las mariposas. Lexia 6: UNIDADES SIGNIFICANTES

*Sintagmas*

*Morfemas*

Las tropas rondan por la calle  
Madre quema credenciales del sindicato  
inmovilidad del padre  
la madre instruye de órdenes a los hijos  
hijos repiten las falsedades

Confusas/nerviosas  
Apresurada  
falto de reacción  
Falsedad  
Obedientes

Códigos de Significación: La falsedad como estrategia de salvación:

Código sémico: «Papá no le regaló un traje al maestro». Negación de la verdad, falsedad impuesta por la madre para salvar a la familia de las consecuencias de contar con un miembro republicano.

Código proairético: Se da una crisis de los comportamientos de los padres de Montxo, que habían sido ordenados y coherentes, incluso pausados; mientras que ahora, entre las prisas por quemar las credenciales del sindicato, que delataban al padre como republicano, la madre agrede oral y emocionalmente a sus hijos, pues con la voz subida de tono, les obliga a decir, y a pensar falsedades, para borrar las huellas republicanas familiares, ante la probabilidad del arresto del padre por las tropas nacionales. Éste último se muestra absorto e inoperante, como sumido en un estado de choque emocional, ante la convulsión política que se presenta.

Código simbólico: Antítesis: falsedad y verdad. Las consecuencias de la imposición de la falsedad como una «falsa pero conveniente realidad», marcarán a Montxo en las escenas posteriores, pues aunque no comprende bien el

porqué debe mentir, sabe que debe obedecer la orden materna por temor a las consecuencias funestas a la vista en las tomas subsecuentes (cateo de casas y secuestro de personas). Así, la obligación de decir una falsedad va unida al temor de peligrosas consecuencias para la familia. Esta opresión interior del niño (la imposición de la negación de la realidad aunada al miedo a las posibles desgracias familiares), confieren al silencio y la mentira el carácter de medios de salvación ante la amenaza externa.

Código hermenéutico: Enigma 2 parcialmente resuelto: ante la imposibilidad de que el padre republicano quede inerte ante el triunfo nacionalista, la conversión del padre a la fuerza, y sólo por el bienestar familiar, prevé la posibilidad de un desenlace favorable para la familia.

Cinematográfico: Se da una explicación visual del exabrupto materno, ya que en el exterior de la casa se ven escenas de secuestros y detenciones irregulares.

#### *Lexia 7: Desfile de los presos ante el pueblo*

Sinopsis: La gente del pueblo acude al llamado a la misa dominical, pero se encuentra con un cerco formado por los falangistas y los guardias civiles, quienes uno a uno trasladan a los presos políticos desde la casa donde los mantenían detenidos, hasta un camión en el que se supone que les darán «el paseo» (fusilamientos sumarios). La familia de Montxo se detiene a ver, no tanto por curiosidad, sino más bien para ser vistos insultando a los presos. La madre los increpa con el epíteto «ateos», el hermano mayor hace lo suyo, aunque se corta cuando ve un antiguo amigo desfilar, el padre ahogándose el llanto igualmente los insulta. Al pasar el profesor frente a ellos, la madre le pide a Montxo que lance también insultos. El niño se queda confundido al tener que insultar un ser muy querido por él. Finalmente cede a la exigencia materna e insulta frontalmente al que fuera su profesor, para luego correr tras el camión que los lleva, y junto con otros niños presentes apedrearlo mientras increpa: «¡rojos, rojos, espiritrompas».

#### La lengua de las mariposas. Lexia 7: UNIDADES SIGNIFICANTES

##### *Sintagmas*

##### *Morfemas*

llamada a misa: campanadas  
 Concurrencia de los parroquianos  
 desfile de presos  
 manifestación de la concurrencia  
 manifestación familiar  
 Montxo tira piedras a los prisioneros

Obligatoriedad/imposición  
 Tensa/expectativa  
 Resignación/estoicismo  
 Grosera/vituperante  
 Genuina/actuada  
 Rabia provocada

Códigos de Significación: La muerte de los ideales:

Código sémico: «Rojos, espiritrompas». Seguramente el niño desconocía la connotación del adjetivo, más aún las razones para despreciar al supuesto comunista, pero ante la presión, logra descodificar ciegamente el código sémico del momento, que para la familia y para el pueblo significaba lanzar insultos a los republicanos, significado último que correspondía a figurar como parte beligerante del bando nacional. La prueba corresponde al segundo vocablo, que lejos de ser un insulto figura como reminiscencia de las enseñanzas de quien insulta.

Código proairético: Ante el despliegue de fuerza, y la humillación pública de aquellos desgraciados, próximos a ser fusilados, se comprende el gran significado de omnipotencia que se quería dejar claro por métodos exhibicionistas por parte de los nacionales. Sin decirlo, sin referirse oralmente al tema, aquel escarmiento llenaba el cometido. El hecho de no tener que dar explicaciones públicas de lo sucedido, afianzaba más el carácter de se hacía <con razón>, prueba de ello es que <todos> acuerpaban el linchamiento. Gesto final del niño: Debido a que el código sémico ha sido falseado, la lectura de los significantes que tienen que ver con el estado emocional de Montxo al final de la película, sólo será posible hacerla a partir del código gestual. Sin embargo, dada las múltiples posibilidades de sentido (polisemia), atribuibles al último gesto del personaje, puede decirse que el final queda abierto a la interpretación del espectador. Existe en la cara del niño una mezcla de confusión, de rabia, un quedarse pensativo, en un esfuerzo por entender los hechos que se suceden tan rápido y tan inexplicablemente para él. Aquí podemos suponer que se hace efectiva la sentencia dada por el maestro anteriormente, en el sentido de que el niño ya ha aprendido a pensar por sí mismo, y que será cuestión de tiempo el hallar una explicación válida para lo acontecido.

Código cultural-referencial: Las campanadas son un signo internacional de llamada, en este caso a la liturgia católica; sin embargo en este contexto se transgrede el código y la respuesta al mismo llamado significa pertenecer a un bando en pugna: el nacionalista. Si se hacía caso omiso al llamado, se corría el riesgo de ser acusado de ser republicano.

Código simbólico: Antítesis: comunismo-fascismo, ateísmo-confesionalidad. Debido a que el código social del momento obligaba a insultar a los detenidos, y así significar la solvencia ante el bando dominante, la polarización se lleva al extremo del maniqueísmo, en donde no podía existir ningún término medio, pues sería clasificado como amenaza para el régimen totalitario. Por otra parte, el escarnio, tortura y muerte públicos de los disidentes, como símbolo del poder, y como método de dominio de las masas es tan antiguo como Jesucristo, utilizada por este tipo de regímenes de manera profusa (inquisición, nazismo, imperialismos, colonialismos, etc.).

Código hermenéutico: Enigma 1 y 2 totalmente resueltos: los dos republicanos son objeto de distintas condenas: la muerte física para el profesor, y la muerte ideológica para el padre, con la diferencia que éste último debe matar sus ideales él mismo, so pena de ser ejecutado junto a los otros. Surge el enigma 3: ante las múltiples interpretaciones posibles al respecto del estado emocional, afectivo y cognoscitivo del personaje principal de la película, y de cómo los hechos presenciados tuvieron algún significado en su desarrollo personal; la película articula un final enigmático, a resolver por cada espectador en particular, como si cada quien actualizara el final que mejor le supone. Nos acercamos así al «texto escribible» de Barthes, que libera al espectador para que por él mismo produzca el texto, dándole acceso así al «encantamiento del significante» (pasa de ser consumidor a productor del texto). Siendo así que los textos modernistas, a diferencia del clásico no concluye descifrando la verdad, sino en el reconocimiento de la «insolubilidad del enigma», en un estancamiento anticlímax (*S/Z*, p. 220).

Cinematográfico: El efecto especial del congelado de la última imagen del film confiere un alto grado de emotividad a la lexia, dado que enmarca el rostro del niño agitado, con el ceño fruncido y la boca abierta. A partir del código visual se da más dramatismo a una secuencia que ya lo era por sí misma. Los primeros planos de los rostros de condenados y la gente del pueblo, también persiguen elevar el nivel de emoción del espectador.

## 12. Conclusiones

En lo que respecta al presente estudio, diremos con Barthes que, en el momento de señalar sistemáticamente los significados de cada lexia, no se pretende establecer la verdad del texto (su estructura «profunda o estratégica»), sino más bien su «plural» (redes de significantes múltiples e interactuantes). Y tampoco se pretende al final del análisis reagrupar las lexias para proveerlas de un meta-sentido, a manera de construcción final, sino más bien propiciar la «materia semántica» para varias críticas (psicológica, temática, histórica, estructural), para que cada una intervenga y «haga oír su voz» (Barthes 1997 p. 10). La metodología empleada para el análisis permite en cada instancia escuchar las «voces» que intervienen para dar sentido al texto, en este caso, a la narratividad fílmica.

La película analizada actualiza (según Barthes la actualización es el poder de llamado o evocación de lo que ya existe en la mente del espectador), la complejidad de las relaciones entre los personajes. Siendo que, por ejemplo, se contraponen personas con las características que tuvieron aquellos que no lograron reconciliar sus diferencias, y dieron al traste con un proceso demo-

cratizador incipiente. Se revela aquí el absurdo aparente de instrucción formal de muchas escuelas, que deben enfrentar los valores y formas de hacer las cosas de la sociedad de su momento, que muchas veces no está preparada para acoger los cambios progresistas de paladines solitarios que tomándose muy en serio su papel de maestros, aprenden a luchar contra corriente para cumplir sus ideales educativos.

La película actualiza también la búsqueda interior de aquellas fuerzas que impulsan un personaje, que al encontrarlas, a la vez harán que el actuar del personaje ficticio o real adquiera sentido. Esas fuerzas son las que lo impulsan a tomar una decisión ante una circunstancia determinada. Estas decisiones tomadas de manera individual, pueden tener consecuencias desde irrelevantes, hasta trágicas o salvadoras para los otros; dependiendo de la elección hecha a partir de las motivaciones, valores o fuerzas interiores de cada persona en lo particular; y de cómo esta persona interpreta su papel en un determinado momento y circunstancia social.

A manera de reflexiones finales, podemos decir que:

Los estudiantes actuales poseen gustos, habilidades y procesos mentales modificados por las imágenes que encuentran en los medios de comunicación e información, debido a que están inmersos en la llamada iconosfera, la cual constituye una especie de ambiente virtual, que predispone su capacidad y forma de asimilación de la información.

Debido a lo anterior, podemos derivar que es más práctico y efectivo que la escuela adopte (en la medida de lo posible), las nuevas encodificaciones que la información presenta, a las cuales los estudiantes están más habituados (de carácter experiencial, intuitivo-sensibles, afectivas, emotivas, sintéticas), antes que intentar que ellos adecuen su patrón de percepción al tradicional escolar (analítico, racional, abstracto).

La utilización del cine en el ámbito educativo es efectiva, entre otras cosas por sus características de uso de la imagen y el relato, y por ser un medio multisensorial y experiencial, facilitando así un proceso de aprendizaje socio-cognitivo.

La metodología de análisis fílmico descriptivo y hermenéutico en profundidad que han sido implementadas en el presente estudio, permiten la discusión de las problemáticas inherentes a las situaciones sociales, económicas, culturales y de diversa índole, que son abordadas en las aulas, factibles de ser actualizadas en los filmes de ficción histórica como el trabajado aquí, en este caso, referente a la temática de la Guerra Civil española.

La perspectiva semiótica ha sido de utilidad para analizar en profundidad la película objeto de estudio seleccionada, sobre todo desde el enfoque cualitativo hermenéutico de Barthes, y los códigos de significación por él propues-



tos, en virtud de que han sido establecidos para tal fin, como la «red» o tejido, «a través del cual pasa el texto», y que «al pasar a través de él se hace texto». De tal manera que, estos códigos son la referencia sensible y aprehensible del carácter multivalente e inasequible del texto, en este caso del relato fílmico.

### Fuentes referenciales citadas y de fondo

- BARTHES, ROLAND (1970). *S/Z*. París: Éditions du seuil. (9ª Ed. En Esp.: *S/Z*. México: Siglo XXI (1997).
- BARTHES, ROLAND (2001). *La Torre Eiffel, Textos sobre la Imagen*. Barcelona: Paidós.
- BAUDRILLARD, JEAN (2005). «Conferencia magistral. (Con motivo de la entrega de la medalla de oro del Círculo de Bellas Artes de Madrid)». Revista *Minerva*, N° 106, noviembre 2005. P. 7.
- BLANCO, GABRIEL (1998). *Arquitectura, pedagogía y cine*. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Cultura.
- CARMONA, RAMÓN (1996). *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid: Cátedra.
- CASETTI, FRANCESCO y otros (2003). *Cómo analizar un film*. Barcelona: Paidós.
- CERCAS, JAVIER (2001). *Soldados de Salamina*. Barcelona: Tusquets.
- CUERDA, JOSÉ L. (2006). «... y el Verbo se hizo carne». Presentación del ciclo *Cine escrito: guionistas en la Biblioteca Nacional*, organizada por esa institución y Alma (Asociación de autores literarios de medios audiovisuales). 23 de mayo de 2006.
- ALFONSO DEL AMO, ALFONSO (1996). *Catálogo General del cine de la Guerra Civil Española*. Madrid: Filmoteca Española.
- ESTARÁS, IVÁN (2006). «El despertar de la madurez». Revista *Mira Magazine*, N° 31, abril de 2006. Madrid: Anuntis.
- FELDMAN, SIMÓN (2000). *Guión argumental, guión documental*. Barcelona: Gedisa.
- FERNÁN-GÓMEZ, FERNANDO (1984). *Las bicicletas son para el verano*. Madrid: Espasa Calpe.
- FERRÉS, JOAN (1994). *La publicidad, modelo para la enseñanza*. Madrid: Akal.
- FLORES, Juan. *El cine, otro medio didáctico*. Madrid: Editorial Escolar Española.
- GUBERN, Román (1986). *1936-1939: La guerra de España en la pantalla*. Madrid: Filmoteca Española.
- GUBERN, ROMÁN (2005). «La guerra vista por el cine». Revista *Letra Internacional*, N° 87. Editorial Pablo Iglesias.
- IGLESIA, JUAN P. (2006) *Conferencia de conmemoración de la firma de la paz de Guatemala*. Madrid, Casa de América. Efectuada el 12 de septiembre de 2006.
- JENARO, TALENS y otros (1995). *Elementos para una semiótica del texto artístico*. Madrid: Cátedra.
- JIMÉNEZ, JESÚS (1999). *El cine como medio educativo*. Madrid: Laberinto.
- MARTÍNEZ-SALANOVA, ENRIQUE (2006). *Aula Creativa*. Huelva: Grupo Comunicar, Universidad de Huelva.
- MCLUHAN, MARSHALL Y CARPENTER, EDMUND (1974). *El aula sin muros*. Barcelona: Laia.

- METZ, CRISTIAN (2002). *Ensayos sobre la significación en el cine (1964-1968)*. Barcelona: Paidós.
- MONTERDE, JOSÉ (1986). *Cine, historia y enseñanza*. Barcelona: Laia.
- MIURA, SATOMI (2005). *Los signos en Kill Bill*. México: El Colegio de México.
- ORWELL, GEORGE (1938). *Homage to Catalonia*. Londres: Martin Secker & Warburg. (Reedición 2000, Londres: Ed. Penguin).
- PAYÁN, JAVIER (2006). *Las cien mejores películas sobre la Guerra Civil Española*. Madrid: Cacitel.
- PÉREZ, VÍCTOR (1991). *Videocine en las ciencias sociales*. Albacete: CEP (Centro de Profesores).
- RIPOL, XAVIER (2005). *Cómo analizar un film histórico*. Madrid: CineHistoria.com (descargado de la página <http://www.xtec.es/xripoll/cinehistoria.htm>).
- SANCHIS SINISTERRA, JOSÉ (1997). *Ñaque, ¡Ay, Carmela!* Madrid: Cátedra.
- STAM, ROBERT y otros (1992). *New Vocabularies in Film Semiotics*. Londres: Routledge. (Trad. Esp.: *Nuevos conceptos de la teoría del cine*. Barcelona: Paidós. 1999).
- SORLIN, PIERRE (1985). *Sociología del cine. La apertura para la historia del mañana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TORRE, SATURNINO DE LA (coord.) (1996). *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro.
- TORRE, SATURNINO DE LA y otros (2005). *El cine, un entorno educativo*. Madrid: Narcea.
- TRUEBA, DAVID (2006). «Salirse del guión: algunas instrucciones». Presentación del ciclo *Cine escrito: guionistas en la Biblioteca Nacional*, organizada por esa institución y Alma (Asociación de autores literarios de medios audiovisuales). 20 de junio de 2006.
- VALERO, TOMÁS (2005). *Propuesta de análisis histórico del cine*. Madrid: CineHistoria.com (descargado de la página <http://www.cinehistoria.com>).