

**ACTAS ELECTRÓNICAS DEL DUODÉCIMO SIMPOSIO ANUAL DE ESPAÑOL
SAINT LOUIS UNIVERSITY, MADRID CAMPUS (2023)**

La propuesta de la TLG aplicada a la alternancia entre *ser* y *estar* en contextos predicativos
Jorge Aparicio Pacheco, Universidad Autónoma de Madrid

La comunidad gitana en la escritura de sus autoras: Noelia Cortés
Coral Azofra Loza, Universidad Complutense de Madrid

El color: El arma preferida de Carmen Conde
Ani Haroian, Saint Louis University, Madrid

“Vimos en julio otra Semana Santa”. En los versos de Garcilaso
Raúl López Redondo, Universidad Autónoma de Madrid

La perspectiva y las (re)construcciones en *Ítaca* de Francisca Aguirre
Sarah Terrazano, Saint Louis University, Madrid

Las pruebas DELE: Desastre del Español como Lengua Extranjera
Isaiah “Isaías” Voss, Saint Louis University, Madrid

Edición: Emily Risner
ISSN 2530-5417

La propuesta de la TLG aplicada a la alternancia entre *ser* y *estar* en contextos predicativos

The LGT in the alternation of Spanish verbs *ser* y *estar* in predicative contexts

Resumen

Este trabajo pretende aplicar la ‘Teoría del Lexicón Generativo’ (TLG) de Pustejovsky (1995) para explicar cómo funciona la alternancia entre *ser* y *estar* en los llamados contextos predicativos como *El taller es a las seis* o *El taller está en Madrid*. Esta propuesta permitirá dar cuenta de por qué una misma palabra puede cambiar su significado en función de su aparición con *ser* o *estar*. En concreto, se seleccionarán cuatro palabras que pueden ser sujetos de ambos verbos: clase, conferencia, parada y taller y se definirán todas ellas como [OBJETOS] y [EVENTOS]. Así, según la TLG, lo que posibilita la combinación de estos adjetivos será la ‘coacción por explotación’, que provocará que los verbos *ser* y *estar* escojan una interpretación posible de las palabras mencionadas.

Palabras claves

Lexicón Generativo, verbo predicativo, objeto, evento, coacción.

Abstract

This paper intends to explain the alternation of Spanish verbs *ser* and *estar* in the ‘predicative contexts’ (*El taller es a las seis* / *El taller es en Madrid*) with the Generative Lexicon Theory (Pustejovsky, 1995). This proposal is going to detail why a word can change its meaning according to its appearance with the verb *ser* or *estar*. In particular, four words that can appear with the two verbs are going to be selected (*clase, conferencia, parada y taller*) and all of them are going to be defined by the LGT as [OBJECTS] and [EVENTS]. In addition, according to the LGT, what makes this combination of adjectives possible will be ‘coercion by exploitation’. This tool causes the verbs *ser* and *estar* to choose a possible interpretation of the words mentioned.

Keywords

Generative Lexicon, predicative verb, object, event, coercion.

1. Introducción

Los verbos *ser* y *estar* han generado muchos debates en la gramática española. Aparte de la cuestión sobre por qué algunos atributos solo van con *ser*, otros funcionan con *estar* y un tercer grupo puede ir con ambos, se ha discutido mucho acerca de usos de ambos verbos como los de (1), llamados tradicionalmente como ‘usos predicativos’.

- (1) a. La clase es a las seis.
- b. Madrid está en España.

Con respecto a este asunto, en la tradición gramatical española hay autores que han defendido que, en casos como los de (1), *ser* y *estar* presentan un uso como verbos predicativos que se distingue de su empleo como verbos predicativos (Gili Laya; RAE; Navas Ruiz). De este modo, se considera que el verbo *ser* tiene un significado similar al de los verbos *acontecer* o *suced*er, mientras que *estar* tendría un significado locativo que hereda del verbo latino *stāre*. Por el contrario, otros autores consideran que *ser* y *estar* en todos sus usos son verbos copulativos (Demonte; Dik; Fernández Leborans).

Dentro de esos supuestos empleos predicativos de *ser* y *estar*, también existen ciertos contextos de alternancia entre ambos verbos cuando se combinan con una misma palabra, como en los ejemplos de (2).

- (2) a. La clase es en la segunda planta.
- b. La clase está en la segunda planta.

En casos como estos, según Marín, “la elección de *ser* o *estar* está seleccionada por el contexto”. Además, este autor considera que “el motivo de este comportamiento no hay que buscarlo solo en el SSPP, sino también el sujeto” (50). Por su parte, en RAE y ASALE, obra en la que también se analizan casos como este, se considera que cuando estos nombres denotan un acontecimiento van con *ser*, mientras que cuando reciben una interpretación con objeto se construyen junto a *estar*. De este modo, parece que la importancia a la hora de elegir uno de los dos verbos reside en el sujeto.

En concreto, este trabajo no pretende indagar en el debate entre verbo copulativo-predicativo, sino en esos casos en los que un mismo sustantivo puede ir con ambos verbos. De hecho, se va a intentar plantear una explicación alternativa para estos contextos mediante la aplicación de la ‘Teoría del Lexicón Generativo’ (TLG), propuesta por Pustejovsky. Además,

se van a seleccionar cuatro sustantivos que pueden ser sujetos tanto de *ser* como *estar* en estos contextos: *clase, conferencia, parada y taller*.

Así, los objetivos fundamentales del trabajo serán la introducción de la TLG y alguno de sus conceptos clave y la aplicación de esta teoría a la combinación de *ser* y *estar* con *clase, conferencia, parada y taller* como sujetos en casos como los de (2). Además, con la TLG, se definirá el ‘quale formal’ de estos cuatro nombres y, gracias a eso, se podrá determinar que el mecanismo de ‘coacción por explotación’ sirve para dar cuenta de esta alternancia. De este modo, se intentará defender la utilidad de este modelo teórico para explicar contextos como estos.

Con respecto al orden que se va a seguir, en primer lugar, se llevará a cabo un breve acercamiento a la TLG. En segundo lugar, se introducirá el concepto de ‘estructura de qualia’ (EQ) y se describirá la propuesta de definición del ‘quale formal’ (QF) de *clase, conferencia, parada y taller*. En tercer lugar, se describirán brevemente los mecanismos generativos de la TLG y se explicará que uno de ellos ‘la coacción por explotación’ sirve para explicar la combinación de las palabras escogidas con ambos verbos. Finalmente, la exposición terminará con una serie de conclusiones.

2. La Teoría del Lexicón Generativo y su aplicación a este caso

Frente a otras posibles alternativas, se puede defender la utilidad de aplicar a estos casos la Teoría de Lexicón Generativo de Pustejovsky, ya que “su objetivo fundamental es dar cuenta del hecho, en principio llamativo, de que las palabras son capaces de adquirir múltiples significados dependiendo del contexto en el que entren” (De Miguel 338). En general, el TLG se ubica en un marco generativo y asume la existencia de un lexicón en el que se almacenan una serie de palabras con “definiciones infraespecificadas”, esto es, con poca información. Asimismo, proponen la existencia de varios mecanismos generales y universales que explican por qué esas mismas palabras con poca información en su interior pueden aparecer en distintos contextos.

Según esta teoría, la definición infraespecificada de una palabra se divide en cuatro niveles (Pustejovsky; De Miguel; De Miguel y Batuikova): la estructura argumental (número de argumentos que selecciona un predicado), la estructura eventiva (se configura en función de la clase de evento que sea el predicado), la estructura de qualia (define las características fundamentales de un objeto o evento) y la ‘Estructura de Tipificación Léxica’ (sirve para explicar cómo se vinculan unas palabras con otras). Para el caso que se va a analizar en este trabajo se va a atender exclusivamente a la ‘estructura de qualia’ (EQ).

2.1. La ‘Estructura de Qualia’

La TLG distingue cuatro tipos de ‘quales’ dentro de la EQ: en primer lugar, el ‘quale constitutivo’ es el que “sirve para señalar la relación entre la materia y sus partes constituyentes” (De Miguel 348). En segundo lugar, el ‘quale formal’ “distingue el objeto dentro de un dominio más amplio en función de sus características principales” (De Miguel 348). En tercer lugar, el ‘quale télico’ “define el propósito y la función del objeto” (De Miguel 348). En cuarto lugar, el ‘quale agentivo’ define “factores implicados en el origen o producción del objeto” (De Miguel 348).

Asimismo, como indica De Miguel, existen contextos en los que se pueden hacer visibles los distintos quales. Por ejemplo, en (3a) si de una pista se dice que es *de hielo* o *de cemento* se hace referencia al ‘quale constitutivo’. Por su parte, en (3b) si *rojiza, cubierta* o *rectangular* complementan a una pista el ‘quale’ visible es el formal. En cambio, en (3c), si a *pista* se le añade de *tenis* o *de baile*, el ‘quale’ seleccionado es el télico y, en (3d), con *artificial* o *municipal* se hace visible el ‘quale agentivo’.

- (3) a. Una pista (de hielo, de cemento, de parqué).
- b. Una pista (rojiza, cubierta, rectangular).
- c. Una pista (de tenis, de baile, de patinaje).
- d. Una pista (artificial, municipal, de diseño).

Así pues, una vez definidos los tipos de ‘quales’, el siguiente paso será proponer una definición del QF de *conferencia, clase, parada* y *taller*.

2.2. Definición de *clase, conferencia, parada* y *taller* según su QF

Tras ese breve acercamiento teórico al modelo que hemos aplicado, lo que se podría decir es que estos cuatro sustantivos, dentro su EQ, presentan cierta similitud en lo que se refiere al ‘quale formal’. Realmente, todas ellas se pueden definir como [OBJETOS] y también como [EVENTOS] según su QF. De hecho, esta definición encaja con algunas de las acepciones que ofrece el Diccionario de la lengua española (DLE) para cada uno de unos sustantivos¹, como se propone en (4).

¹ Lógicamente, queda pendiente la referencia al ‘quale constitutivo’, ‘quale télico’ y ‘quale agentivo’ de estos nombres, pero, por el objetivo que se plantea para este trabajo, solo nos referimos al ‘quale télico’.

(4)

Propuesta de QF para las palabras analizadas²

<i>Conferencia</i>	OBJETO (Contenido de la exposición)	EVENTO (Exposición)
<i>Clase</i>	OBJETO (Aula)	EVENTO (Lección que el profesor explica a sus alumnos)
<i>Parada</i>	OBJETO (Lugar donde se para)	EVENTO (Acción de <i>pararse</i>)
<i>Taller</i>	OBJETO (Lugar donde se trabaja)	EVENTO (Seminario)

Además, los cuatro sustantivos, según la TLG, se pueden definir como ‘tipos complejos’ (*dot objects*) formados por dos ‘tipos’ o interpretaciones: [EVENTO] • [OBJETO]. Esta definición, como se apreciará a continuación, será clave para explicar la alternancia de *ser* y *estar* con estos verbos. A continuación, se explicará cómo a partir de un mecanismo generativo concreto de la TLG estas palabras tendrán una interpretación u otra en función de su combinación con *ser* o *estar*.

3. Los mecanismos generativos como solución a la alternancia entre *ser* y *estar*

Como se ha comentado anteriormente, la TLG propone la existencia de varios “mecanismos generativos que conectan los diferentes niveles de interpretación que contiene la entrada léxica y permiten explicar la multiplicidad de sentidos de las palabras” (De Miguel). Estos mecanismos son la ‘selección’, la ‘acomodación’, la ‘co-composición’ y la ‘coacción del tipo’.

La ‘selección’ es una herramienta que “opera cuando el tipo que requiere un predicado es satisfecho por su argumento” (De Miguel 354). De este modo, la información que tiene el argumento en su QF es compatible con la del predicado, como en (5a) y (5b), en el que *trazar* encaja con *una línea* y *beber* con *una bebida*. Por otro lado, en la ‘acomodación’ es una especie de selección no canónica “que opera cuando los rasgos del argumento no concuerdan plenamente con los del predicado, pero lo hacen de forma subsidiaria” (De Miguel 355). Por

² Esta propuesta se ha realizado tomando datos procedentes de la definición de estas palabras en DLE.

ejemplo, *escuchar* necesita que su argumento se defina como [SONIDO]. En (6a), *música* puede actuar como argumento de *escuchar* porque es hipónimo de sonido. Por el contrario, en (6b), *un piano* es el argumento de *escuchar* porque es un instrumento que produce sonidos.

- (5) a. Trazar una línea.
- b. Beber una bebida.
- (6) a. Escuchar música.
- b. Escuchar un piano.

La ‘co-composición’, por otra parte, se define como una herramienta que provoca que el argumento pueda determinar el significado del predicado (De Miguel 360). Por ejemplo, en (7a), al añadir *un pollo*, se entiende *hacer* como una ‘manera de cocinar’, en este caso, *en el horno*. En (7b), por el contrario, si se añade *un bizcocho*, se entiende que *hacer* es un ‘verbo de creación’.

- (7) a. Hacer un pollo en el horno.
- b. Hacer un bizcocho en el horno.

Por último, la ‘Coacción del Tipo’ se lleva a cabo cuando un predicado puede imponer un tipo semántico a su argumento. Asimismo, implica la recategorización léxica de un argumento para poder interpretarse de una determinada manera (De Miguel 356). Asimismo, según la TLG, hay dos clases de coacción: la ‘coacción por introducción’ y la ‘coacción por explotación’. En cuanto a la primera, esta se genera cuando “el predicado ‘envuelve’ o ‘introduce’ en su significado al argumento” (De Miguel 357). Por ejemplo, en (8) *empezar*, que necesita combinarse con un argumento que se defina como [EVENTO], provoca que *novela*, que se define como [OBJETO], pase a designar un evento al combinarse con este verbo.

- (8) Empecé la novela.

Con respecto a la segunda, se puede decir que ‘la coacción por explotación’ es el mecanismo que se aplica a la alternancia entre *ser* y *estar* en los contextos analizados. Esta herramienta de la TLG “se activa cuando se selecciona un componente determinado del significado del argumento” (De Miguel 358). Así, sería el predicado el que selecciona una de las interpretaciones que ofrece la EQ del argumento, dentro de esa información infraespecificada

que tiene cada palabra. Por tanto, aplicada a los verbos *ser* y *estar* en estos contextos, como veremos a continuación, ambos seleccionan una de las dos interpretaciones que tienen *clase*, *conferencia*, *parada* y *taller*.

3.1. *Ser* + eventos

En efecto, la ‘coacción por explotación’ aplicada a estos casos serviría para explicar que cuando *clase*, *conferencia*, *parada* y *taller* se combinan con *ser*, la interpretación escogida es la de [EVENTO], como se puede comprobar en los siguientes ejemplos:

- (9) En un comunicado, la US explica que **la conferencia será a las 20.00 horas**³ en el Paraninfo y versará sobre ‘La independencia de Hispanoamérica: un proceso singular’ (sevillan360.es, SketchEngine).
- (10) Aunque si **la conferencia es a la 3 de la noche**, pues ya me enteraré mañana de las novedades que anuncen (gp32spain.com, SketchEngine).
- (11) **La conferencia será en el salón Gerardo Diego del Círculo Amistad Numancia** (www.desdesoria.es, SketchEngine).
- (12) Hoy **la clase será a las ocho de la noche**, en Las Eras, 45 (diariolamanana.com.ar, SketchEngine).
- (13) Lo malo es que **la clase es a las 21:30** (elatleta.com, SketchEngine).
- (14) Recordamos que **las clases serán en el aula A.05 bis del Aulario Norte**, los jueves de 4:30 a 6:30, y se pasará lista para obtener puntos adicionales (www.um.es, SketchEngine).
- (15) Al día siguiente, el 25, **la parada será en la Casa do Mel de Geonte** (diariodeferrol.com, SketchEngine).
- (16) Hoy no tenemos que madrugar, ya que **la parada es por la tarde** (solterosviajeros.com, SketchEngine).
- (17) **La primera parada fue en Playa Negra** (www.atomarpormundo.com, SketchEngine).
- (18) **El taller es de 4 a 6 de la tarde** (loretahur.net, SketchEngine).
- (19) Sí, me refiero al próximo concierto de Sober y también al próximo curso de Javier Bragado, aunque **el taller sea en otro lugar** (radiodyssey.com, SketchEngine).

³ Obsérvese que en todos los ejemplos se emplean sujetos definidos. Este aspecto se debería tener en cuenta de cara a otras investigaciones.

- (20) Los talleres serán de 11:30 a 13:00 horas y para conseguir información o reservas [...] (www.tribunasur.es, SketchEngine).

3.2. *Estar* + objetos

Frente a los casos anteriores, cuando estas palabras se combinan con *estar*, el mecanismo de ‘coacción por explotación’ vuelve a actuar y la interpretación escogida es la de [OBJETO], como vemos en los siguientes ejemplos:

- (21) **La conferencia está en Youtube** y a ella me remito porque no me atrevo a añadir nada más sobre lo dicho (eldebatedehoy.es, SketchEngine).
- (22) **Esta conferencia estuvo en Japón en el año 2005** con motivo de la Exposición Universal de Aichi, siendo elegido uno de los mayores espectáculos (elartedevivirelflamenco.com, SketchEngine).
- (23) [...] y te dice: “no hay problema, **la conferencia está en una nube**” (www.revistaelobservador.com, SketchEngine).
- (24) **Su clase estaba en la segunda planta del colegio** (alhaurin.com, SketchEngine).
- (25) **Nuestra clase está en un edificio aparte**, eso me gusta (hdl1.es, SketchEngine).
- (26) **La clase estaba en la primera planta** y las ventanas daban al patio (www.eliterelatos.com, SketchEngine).
- (27) **La parada está en el hotel** y haciendo un trasbordo se llega fácilmente a la estación de tren (ibis.com, SketchEngine).
- (28) **La parada estará en la avenida de Andalucía** y prestará servicio de 12:30 a 18:00 horas (laquincena.es, SketchEngine).
- (29) **La parada está en el parking de autocares del Carrousel del Louvre** (www.nuestroneverland.com, SketchEngine).
- (30) **El taller está en Castellón**, pero suelen vender en mercados de artesanía (11870.com, SketchEngine).
- (31) **El taller está en la calle San Leonardo, 30**, de Albox (noticiasdealmeria.com, SketchEngine).
- (32) Aunque yo las dirigí en Atenas, **el taller está en Janiá, Creta** y llevan cincuenta años en el mismo oficio (www.loszapatosdebarbara.com, SketchEngine).

En cualquier caso, se asume en este modelo que el verbo selecciona una de las dos posibilidades semánticas que le ofrece el argumento por medio de este mecanismo generativo. En todo caso, parece evidente que esto no responde al debate sobre si el verbo aquí es copulativo o no, pero sí es de gran utilidad para casos en los que un mismo sujeto puede ir con ambas formas verbales.

4. Conclusiones

En definitiva, este trabajo ha supuesto un acercamiento a casos en los que un mismo sustantivo se puede combinar tanto con *ser* como con *estar* en los supuestos usos predicativos de ambos verbos. Asimismo, se ha comprobado que la TLG se ha podido aplicar para obtener una explicación alternativa. De este modo, se ha podido observar que *clase*, *conferencia*, *parada* y *taller*, los cuatro sustantivos que se han seleccionado, se definen según la TLG como [EVENTO] • [OBJETO] y, por tanto, se pueden considerar ‘tipos complejos’. Asimismo, el mecanismo de ‘coacción por explotación’ de la TLG es el que permite explicar su combinación con ambos verbos. Cuando estos sustantivos funcionan con *ser*, la interpretación que reciben estas palabras es la de [EVENTO], mientras que cuando van con *estar* la interpretación es la de [OBJETO].

Aparte de esto, este trabajo ha servido para defender la utilidad de la TLG en casos como estos para buscar otro tipo de explicaciones. Así, se podría plantear cómo podría utilizarse este marco teórico para dar cuenta de casos como los de (33) y (34), en los que los verbos *ser* y *estar* se combinan con atributos. Por ejemplo, sería útil pensar cómo se explicaría la agramaticalidad de (33b) frente a (33a) y la de (34b) respecto a (34a). Esta diferencia, que siempre se ha atribuido a la distinción entre propiedades y estados, podría ser una futura línea de investigación para la TLG aplicada a estos casos en español.

- (33) a. Ana es inteligente.
b. * Ana está inteligente.
- (34) a. Ana está contenta.
b. * Ana es contenta.

Por otro lado, otra posible futura línea de investigación se relaciona con verbos similares a los copulativos, los llamados ‘pseudocopulativos’, como ponerse en (35). (Morimoto y Pavón). Así, se podría plantear cómo podría explicar la agramaticalidad de (35b)

frente a (35a). Igualmente, se podrían añadir casos como los de (36) en los que llegar admite que *cansada* sea su complemento predicativo (36a), pero no ocurre lo mismo con *simpática* en (36b)⁴.

- (35) a. Ana se puso furiosa.
- b. * Ana se puso simpática.
- (36) a. Ana llegó cansada.
- b. * Ana llegó simpática.

⁴ V. Bosque (2022).

Obras Citadas

- BOSQUE, I. “Event-related states in secondary predication”. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 2, pp. 99-123. 2022.
- DEMONTTE, V. “Sintaxis y semántica de las construcciones con SER y ESTAR”. *Revista de la Sociedad Española de Lingüística*, 9, pp. 133-171. 1979.
- DE MIGUEL, E. “La Teoría del Lexicón Generativo”. En Elena de Miguel (ed.): *Panorama de la lexicografía*. Barcelona, Ariel, pp. 337-368. 2009.
- y BATUIKOVA, O. “Compositional mechanisms in a generative model of the lexicón”. En S. Torner y E. Bernal [eds.]: *Collocations and Other Lexical Combinations in Spanish. Theoretical, lexicographical and applied perspectives*. Londres/ Nueva York, Routledge, pp. 92-113. 2017.
- DIK, S. “Auxiliary and copula BE in a Functional Grammar of English”. En F. Heny y B. Richards [eds.]: *Linguistics Categories: Auxiliaries and Related Puzzles*, Dordrecht, Reidel, pp. 121-143. 1983.
- (1989): *The Theory of Functional Grammar*. Dordrecht, Foris.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, M. J. “La predicación: las oraciones copulativas”. En Ignacio Bosque y Violeta Demonte [dirs.]: *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe, pp. 2537-2460. 1999.
- GILI GAYA, S. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona, Bibliograf. 1961.
- LEONETTI, M. “Ser y estar: estado de la cuestión”. *Barataria*, I, pp. 182-205. 1994.
- NAVAS RUIZ, R. *Ser y Estar. El sistema atributivo del español*. Salamanca, Almar. 1977.
- MARÍN, R. *Entre ser y estar*. Madrid, Arco Libros. 2004.
- MORIMOTO, Y. y PAVÓN, M. V. *Los verbos pseudo-copulativos del español*. Madrid, Arco Libros. 2007.
- PORROCHE, M. *Ser, estar y verbos de cambio*. Madrid, Arco Libros. 1988.
- PUSTEJOVSKY, J. *The Generative Lexicon*. Cambridge, The MIT Press. 1995.
- Real Academia Española. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe. 1973.
- : *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>>
- y Asociación de Academias de la Lengua Española. “El atributo (I). Clases de expresiones predicativas. El atributo en oraciones copulativas”. En RAE y ASALE: *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Libros, pp. 2772-2834. 2009.

La comunidad gitana en la escritura de sus autoras: Noelia Cortés

The gypsy community in the writing of its authors: Noelia Cortés

Resumen

En este trabajo se analiza el poemario *Del mar y la muerte*, de Noelia Cortés. Se estudia el retrato de la comunidad gitana que refleja este poemario desde una perspectiva sociocrítica. Se concluye que los ejes temáticos principales que conforman los rasgos de esta comunidad en el poemario serían la memoria, la comunidad, el campo, la libertad, el antiacademicismo y la riqueza cultural. Se pretende que este estudio contribuya a romper la visión homogénea sobre la comunidad gitana que sigue predominando en la visión paya.

Palabras clave

Noelia Cortés, poesía, sociocrítica, comunidad gitana.

Abstract

This paper analyzes *Del mar y la muerte*, by Noelia Cortés. From a sociocritical perspective, the portrait of the gypsy community is studied. It is concluded that the main thematic axes that make up the features of this community would be memory, community, countryside, freedom, anti-academicism, and cultural richness. This study intends to contribute to breaking the homogeneous vision of the gypsy community that continues to predominate the white vision.

Keywords

Noelia Cortés, poetry, sociocriticism, gypsy community.

1. Introducción

En el sucesivo trabajo se expondrán algunos de los rasgos identificadores principales de la comunidad gitana tomando como fundamento principal la obra *Del mar y la muerte*, de Noelia Cortés.

1.1. Lugar desde el que se escribe

El tema que voy a tratar en el artículo me impone un profundo respeto, por lo que, sintiendo este inicio en primera persona, me veo en la necesidad de informar al lector de algunas cuestiones sobre mí que debe saber de antemano.

Soy una mujer cis blanca no racializada tratando cuestiones que competen y pertenecen por completo a la comunidad gitana. Mi intención es servir de canal lo más imparcialmente que pueda e intentar combatir los estigmas sobre los gitanos que perviven en el imaginario payo. Estos estigmas consideran la comunidad como un todo homogéneo, no como una población heterogénea con unas raíces profundas, sangrantes y dolientes que sigue sufriendo en España un racismo (antigitanismo) que los payos, aún hoy, seguimos aceptando con naturalidad, trivialidad y sin cuestionamiento alguno (Abajo Alcalde 6).

Dado que en lo académico existe una tensión terminológica sobre la palabra *gitano* por su uso histórico frecuentemente peyorativo (Sierra 25-26), se aprecia necesario explicar que, de acuerdo con el uso del término que hace Noelia Cortés, en este trabajo no se desestimaré esta palabra por el significado identitario positivo que posee dentro de la propia comunidad gitana en España.

2. Marco de estudio

El antigitanismo social y mediático tiene ya sus primeras bases de perpetuación en los colegios. No se integra la historia del pueblo gitano en las aulas y tampoco se incorpora ningún referente gitano en las disciplinas, los cuales realmente ya existen. Por todo ello, desde nuestra disciplina literaria, se aprecia imprescindible la inclusión de historia y referentes gitanos.

En España, se han podido encontrar dos poetisas gitanas: Paca Torres (Écija, 1962) y Noelia Cortés (Almería, 1996). En este estudio se trabaja sobre la segunda.

Como este trabajo constituye un primer acercamiento a la autora y en este momento nos interesa estudiar el reflejo que se hace de esta cultura minoritaria, se ha percibido sensato iniciar el asunto desde la sociocrítica. A pesar de que este análisis se centre en la cualidad de gitana de Noelia Cortés, cabe señalar que su poesía y su identidad no se reduce únicamente a esto.

Sobre cuestiones de autorías femeninas gitanas existen ya estudios que incorporan a Papsza, Nina Dudarova, Olga Pankova, etc. (Stefanovsky, 2022). Sin embargo, escasean los estudios sobre escritoras gitanas dentro del territorio peninsular hispanohablante. Sí que tenemos, sin embargo, varios artículos y libros que tratan el tema desde una perspectiva sociológica. El ensayo académico principal en el que se basa este estudio es *El pueblo gitano contra el sistema-mundo. Reflexiones desde una militancia feminista y anticapitalista* (2020), de Pastora Filigrana (Sevilla, 1981),

3. Análisis

3.1. Noelia Cortés

Noelia Cortés es una poeta y activista gitana nacida en 1996 en Almería. Colabora en diversos medios digitales, como Pikara, Kamchatka o La Última Hora. Ha escrito dos obras independientes, su primer poemario, *Del mar y la muerte* (2021), y un ensayo, *La higuera de las gitanas* (2022). También colabora en *Flores para Lola* (2023), obra que reúne ensayos de diferentes autores que retratan a Lola Flores con una mirada queer y/o feminista. Este trabajo se centra en *Del mar y la muerte* (2021), poemario que refleja la dura historia del pueblo gitano, llena de persecución y de resistencia en lugares en los que queda percibido como el «otro» social.

A partir de aquí, se analizarán los principales rasgos con los que la poesía de Noelia Cortés identifica a la comunidad gitana (la memoria, la comunidad, el campo, la libertad, el antiacademicismo y la riqueza cultural). Con ello, inevitablemente, se inhabilitarán varios estereotipos antigitanos que existen en el imaginario cultural de los payos.

3.2. La comunidad gitana en *Del mar y la muerte*

3.2.1 La memoria

El origen del pueblo gitano aún es objeto de controversia, pero los estudios lingüísticos confirman que su lengua, el romaní, guarda un importante parentesco con el hindi occidental. Por tanto, todas las hipótesis apuntan a un movimiento migratorio proveniente del noroeste de la India, de la región del Punjab, que abandonó aquellas tierras en torno al año 1000 y comenzó a desplazarse por Oriente Medio y el continente europeo (Filigrana 22). El primer poema de *Del mar y la muerte*, «Ouroboros» (Cortés 15), apunta a esta migración inicial: «Así me trajo el Nilo, en esta mortaja de salitre» [v. 6]. En «Ouroboros», el yo lírico ya explica que los gitanos llegaron sin ningún respaldo («Sin deidades ni hadas madrinas / que me concedieran los tres

dones / bajo mi primer cielo de estrellas», [vv. 7-9]) y que las dificultades existieron desde el inicio («sus manos de campo y hambre», [v. 14]). Realmente esto ocurrió así.

La primera normativa antigitana española se dictó en 1499 y a ella le siguieron al menos 250 más hasta 1978 (Filigrana 22). El proyecto político-militar de las Coronas de Castilla y Aragón, basado en la necesidad de una homogeneización racial y cultural y encaminado a la creación de un proto-Estado-nación supuso un punto de no retorno (Filigrana 25).

3.2.2. La comunidad

Desde el inicio, entre los pueblos gitanos existían relaciones estrechas y comunicación, es decir, existía una organización mutualista (Filigrana 23). Así, vemos que Noelia Cortés no se dedica a reivindicar únicamente la historia de los gitanos españoles, sino que la comunidad rebasa cualquier frontera de papel. En el poema «Justicia» (Cortés 43), se denuncia y recuerda la situación y persecución de los gitanos en tiempos de Hitler: «Aquí, los que hacen las guerras, nos gasearon / con baladre. Mis hermanos se secaron / en los ovarios de mis madres. ¡Ni cien años hace!» [vv. 13-15].

Como argumenta Stefanovsky (40), pese a las diferencias de matices propias de un pueblo que se ha dispersado por el mundo en una traumática diáspora, el arte romaní coincide en proponer lugares de (de)construcción y reconstrucción identitaria, que se efectivan desde distintas estrategias, como puede ser el fortalecimiento de un sentido de pertenecer a un pueblo único y transnacional (Stefanovsky 40). Sordè i Martí, Flecha y Mircea Alexiu (2013) también reafirman esta consideración del pueblo gitano como una identidad global sin territorio, a pesar de que la profusión de los Estados-nación actuales haya reforzado la vinculación entre identidad y territorio delimitado. Noelia Cortés, sobre este tema, menciona lo siguiente:

Hace poco escribí que siempre he creído que existe una diferencia entre «sitio» y «lugar»: el sitio está ahí físicamente, es señalable en un mapa; el lugar respira y tiene vínculos emocionales con el que así lo recuerda. Es un escenario bajo el que están agarradas las raíces de las que ha florecido nuestra forma de estar en el mundo. (Cortés 43-44).

3.2.3. El campo

El motivo más recurrente en el poemario es el del «mar», paraje natural que aparece ya en el título del poemario.

Realmente, la utilización del «mar» es metonímica. Al yo poético no le duele únicamente que su identidad individual se deba reducir, por convenciones sociales, al campo (impidiéndole «pertenecer» al mar), sino que le lastima sobremanera que su identidad venga terriblemente determinada por cuestiones reduccionistas y racistas exteriores a ella. El poema

titulado «Muerte quiere ser Mar» (Cortés 29) es reflejo de ello. El mar acaba unido irremediablemente a la muerte, como en la poesía de Lorca, escritor muy respetado para Noelia Cortés.

Aunque el mar quede desterrado principalmente de la identidad gitana debido al racismo patente en la sociedad que estereotipa, también existen sucesos históricos que refuerzan este veto al mar. Uno de los más graves, si no el más, es la pena de galeras que el emperador Carlos V añadió en 1539 a los castigos ya impuestos por los Reyes Católicos en 1499. Este castigo se aplicaba de no cumplirse el mandato de, en tres meses, asentarse, tomar un oficio conocido y dejar de ser gitano. Se enviaba a galeras durante seis años a mayores de 20 años y menores de 50. Esta pena despojó a muchas familias de los varones y abocó a otros a la vida furtiva, al robo por hambre y a la mendicidad (Filigrana 30).

A pesar de la dicotomía campo-mar y del deseo irresoluble por el mar, en *Del mar y la muerte* no se reniega de las raíces propias, pues el yo poético se identifica clara y orgullosamente (aunque de forma doliente) con el campo. El campo, además de con la memoria, la familia y la comunidad, también se relaciona con la pobreza. En el primer poema «Ouroboros» (Cortés 15), Noelia Cortés recita: «Las trenzas me olían a limones / [...] / cuando mi abuela las peinaba / con sus manos de campo y de hambre» [vv. 11-14]. Butler para explicar estas referencias, escribió *Vidas precarias* (2004) y Filigrana (9), con relación a los gitanos, habla sobre las «vidas sobrantes».

3.2.4. La libertad

En la historia gitana, la lucha realizada ha surgido principalmente en nombre de la libertad. La rebeldía mostrada en pro de esta libertad fue un punto clave para la supervivencia de la comunidad, como ocurrió, por ejemplo, en la Gran Redada de 1749 impulsada por el marqués de la Ensenada.

En nombre de esta misma libertad, los gitanos llevan toda su historia resistiéndose a vender la fuerza de trabajo a cambio de salario desde el principio y se resisten a este sistema anti-vida incluso actualmente (Filigrana 21).

El enfrentamiento al servilismo y la defensa de la justicia y libertad humanas se observan en el poema «Justicia» de Noelia Cortés (Cortés 43), cuando escribe: «Los que trabajan la tierra tienen un limón / de plata en la garganta. Los del látigo / y la corbata, sólo dinero y tierras», vv. 4-6.

3.2.5. El antiacademicismo

El yo poético presenta un claro rechazo a todo el cientifismo y el academicismo del siglo XXI. La segunda estrofa del poema «Que se callen los sabios» (Cortés 19) relata: «Cuando miro los libros de los sabios, y los cuadros / de los sabios y el cine de los sabios, las que son como yo / soy por dentro, les leen la fortuna en las manos». Además, en la «Declaración de intenciones» de *La higuera de las gitanas*, Noelia Cortés enuncia:

No lo escribo [el ensayo] tras la potestad de un título universitario acorde. De hecho, aborrezco profundamente el academicismo. [...] No he ido al zoo a lanzar cacahuets a una jaula, describir lo que alcanzo a ver de las vísceras y volver a mi casa [...]. Yo escribo desde la jaula, con la víscera sobre el escritorio. (Cortés 9)

El academicismo queda así propuesto como elemento permisivo de la subsistencia de estereotipos perjudiciales contra los gitanos, a la vez que es el elemento que explota la situación de esta comunidad como minoritaria. Se critica también que, en el imaginario payo, este academicismo quede vetado para cualquier gitano que quiera participar de él.

3.2.6. La riqueza cultural

Este punto viene a ser la contrapartida del anterior, pues a pesar del rechazo académico, la riqueza cultural de la autora es canónicamente amplio. El respeto de la autora hacia sus referentes se aprecia inmenso. Percy Shelley, Esther Greenwood, John Keats, Shakespeare, Lorca, Miguel Hernández, Sylvia Plath, etc. son algunos de los alabados y recordados. Noelia Cortés también emite su preocupación acerca del ocultamiento de voces gitanas en sus versos, como ocurre en «No tienes reflejo» (Cortés 16): «Yo siempre te miro / con un ruseñor en las cuencas / que canta miradas nuevas / aunque el tiempo apague los trinos» [vv. 11-15].

Lo contracultural en *Del mar y la muerte* no se da en la subversión de formas tradicionales, sino en la utilización de esas mismas formas (normatividad lingüística, figuras y referencias clásicas...) desde un lugar de enunciación diferente al tradicional.

4. Conclusiones

Queda muchísimo trabajo por hacer como sociedad para con la comunidad gitana. La historia del pueblo gitano lleva quinientos años silenciándose y no merece más retraso (Filigrana 7). Se espera que haya quedado patente que la poesía de Noelia Cortés es demasiado rica como para abarcarla por completo en un único escrito. Está llena de simbología, de referencias mitológicas, de intertextualidad y de críticas feministas que permanecen también a la espera de analizarse.

Sin embargo, se espera que con este pequeño análisis hayamos contribuido a generar una visión heterogénea de la comunidad gitana. La perspectiva de este pueblo que retrata Noelia Cortés en el poemario (preocupada por su historia, comunitaria, ligada al campo, luchadora por la libertad, antiacadémica y culturalmente muy rica) es una de las tantas que nos ayudan a romper los estigmas que se tienen desde la visión paya.

Obras citadas

- Abajo Alcalde, José Eugenio. “¿Atrapados Entre El Reconocimiento Retórico de La Equidad y La Naturalización de La Exclusión?” *Cuadernos Gitanos*, vol. 14, julio 2022, pp. 5–12, <https://doi.org/https://institutoculturagitana.es/wp-content/uploads/2022/07/Revista-CUADERNOS-GITANOS-14-1.pdf#page=39>.
- Cortés, Noelia. “Del Mar y La Muerte.” *La Carmensita Editorial*, 2021.
- . “La Higuera de los Gitanos.” *Ediciones en el mar*, 2022.
- Filigrana, P. *El Pueblo Gitano Contra El Sistema-Mundo. Reflexiones Desde Una Militancia Feminista y Anticapitalista*. 2022.
- Sierra Alonso, M. ‘De Las Imágenes de Gitanos a Los Gitanos Reales: Una Cuestión de Derechos’. *¿Robo de Niños o Robo de Gitanos? Los Gitanos En La Literatura Infantil*, editado por M. En and J. Sierra Alonso, 2016, pp. 13–68. Accedido el 23 de enero de 2023 en <https://idus.us.es/handle/11441/56990>.
- Sordè i Martí, Teresa, et al. “El Pueblo Gitano: Una Identidad Global Sin Territorio.” *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. 17, 20 enero 2013. Accedido el 23 de enero de 2023 en <http://hdl.handle.net/2445/113027>
- Stefanovsky, Voria. “La Literatura Romani: Una Escritura Transnacional, Política y (Des)Constructora.” *Cuadernos Gitanos*, vol. 14, julio 2022, pp. 39–46, <https://doi.org/https://institutoculturagitana.es/wp-content/uploads/2022/07/Revista-CUADERNOS-GITANOS-14-1.pdf#page=39>.

El color: El arma preferida de Carmen Conde

Color: The Preferred Weapon of Carmen Conde

Resumen

Este trabajo ofrece un análisis de la utilización de color en el poemario de Carmen Conde, *Mientras los hombres mueren*. Como miembro de la generación del 27 y primera mujer de la Real Academia Española, Carmen Conde creó el camino para otras mujeres escritoras y la poesía social de los 50 a través de la utilización del color para capturar la experiencia humana de la Guerra Civil Española, especialmente la de mujeres y niños. Este trabajo se enfoca en la técnica del uso de los colores negro, verde, amarillo y azul para mostrar cierto dolor o refugio con respecto a las realidades de la Guerra. Aunque la utilización del color en su poesía pueda parecer sencilla al lector, merece el tiempo profundizar y reconocer las facetas de los colores creadas por Conde para representar la experiencia humana de la Guerra Civil Española.

Palabras clave

Poesía, color, refugio, dolor, Guerra Civil Española

Abstract

This work offers an analysis of the utilization of color in Carmen Conde's poetry book, *Mientras los hombres mueren*. As a member of the Generation of '27 and first woman of the Real Academia Española, Carmen Conde created the way for other women writers and social poetry of the 50s through the utilization of color in order to capture the human experience of the Spanish Civil War, especially that of women and children. This work focuses on the technique of the use of the colors black, green, yellow and blue to show certain pain or refuge with regard to the realities of the war. Although the utilization of color in her poetry can seem simple to the reader, it deserves the time to examine and recognize the facets of the colors created by Conde in order to represent the human experience of the Spain Civil War.

Key words

Poetry, color, refuge, pain, Spanish Civil War

¿Qué arma elegiría una mujer escritora viviendo en plena guerra? El arma o herramienta más marcada de Carmen Conde, primera mujer ganadora del Premio Nacional de Literatura y primera mujer de la Real Academia Española, es la utilización del color por toda la obra *Mientras los hombres mueren*, escrita durante la Guerra Civil Española, entre 1938 y 1939. El poemario, publicado en Milán en 1953 trata de comunicar la realidad de la Guerra, “porque entonces estaba en contacto directo con esta locura que nos traspasó a todos, hasta a los que estábamos fuera de la acción. Me encaré con la muerte, me encaré con la injusticia, me encarné con la maldad”, explica Conde (9-10). Antes de la generación del 27, la mujer servía como objeto en el poema. Conde con otras mujeres escritoras del 27 aportaron grandes avances para que la mujer se convirtiera en una voz activa de autorrepresentación. Lisa Nalbone afirma: “Conde crea este espacio, en el cual quedan transferidos la pasividad y el silencio que habían marginado y callado a la mujer” (229). Carmen Conde creó el camino para otras mujeres escritoras y la poesía social de los 50. John C. Wilcox define el objeto de la autora: “Carmen Conde is sensitive to suffering in all human beings regardless of their sex. Her vision displays a general empathy and sympathy for the suffering of humankind as a whole” (159). Cuando se refleja en esta imagen multifacética de la Guerra creada por Carmen Conde, la presencia del color une las perspectivas y preocupaciones de todos, especialmente las que “estábamos fuera de la acción” (Conde 9). Carmen Conde utiliza el color para mostrar cierto dolor o refugio con respecto a las realidades de la Guerra.

Es importante reflexionar sobre la presencia del color en la poesía y en el arte en general para apreciar su eficacia en el poemario *Mientras los hombres mueren*. Edith Rogers de la Universidad de Colorado presenta la preocupación de observar el color en la poesía española del Renacimiento y del Barroco en su investigación: “Buscar el color en la poesía parece una tarea bastante sencilla, pero en seguida se presenta un problema: ¿La poesía tiene color sólo cuando se encuentran palabras como *verde, dorado, carmesí amarillento*? ¿O hay a veces color en la poesía aunque falten tales vocablos?” (247). Rogers nos recuerda que la poesía es “lo que *no dice*”, pero resulta exitoso la combinación de los colores explícitos junto a palabras que insinúan ciertos colores para pintar una imagen fuerte en la poesía.

En su estudio de “Función y sentido del color en la poesía de Manuel Gutiérrez Nájera”, Ivan Schulman aporta los significados de los colores observados en su poesía: “El morado era el color del amor; el verde, el de la esperanza; el azul, el de los celos; el amarillo, el de la desesperación; el leonado era el símbolo de la angustia; el anaranjado, de la constancia; el negro, del luto; el pardo, del dolor; y el blanco, inocencia, pureza o castidad” (1). Carmen Conde eligió escribir colores explícitos en 26 poemas de *Mientras los hombres mueren*. Aunque es solo una faceta de la poesía de Conde, las palabras de Schulman llaman la atención a la técnica usada en poesía: “Los colores pueden representar emociones o impresiones de distinta índole, según el valor que el escritor les quiera atribuir. Pueden componer un conjunto estático de tipo generacional en que cada color es simbólico de una cualidad determinada, o pueden cobrar valor expresivo–subjetividad–con su ejemplo libre y personal por un solo artista sin trabas de escuela” (1). Se observan ejemplos de los dos modos en el poemario.

Se puede aplicar la teoría del pintor ruso Wassily Kandinsky a la utilización del color en la poesía de Carmen Conde. Myriam Díaz Erbetta presenta la teoría del arte abstracto de Kandinsky a través de un análisis del filósofo francés, Michel Henry: “No hay que olvidar que la esencia del elemento pictórico es el contenido abstracto, es decir, la vida que ese elemento invisible quiere expresar” (Díaz Erbetta 16). Explica la tesis de Kandinsky: “La apariencia sensible del elemento, la visibilidad del color o la forma es un aspecto exterior, mientras que su revelación interior, la tonalidad afectiva con que está asociado es lo que constituye su realidad verdadera, lo que confiere el ser” (17). Díaz Erbetta desarrolla la teoría de Henry recordando al lector: “solo la vida puede experimentar el calor, el dolor, el frío. En la exterioridad del mundo nada se experimenta, nada se toca ni se siente a sí mismo, nada hay doloroso o alegre” (19). Se aporta que Kandinsky declara en su obra *De lo espiritual en el arte*, “La fuerza psicológica del color provoca una vibración anímica. La fuerza física elemental es la vía por la que el color llega al alma” (Díaz Erbetta 20). Para apreciar la poesía de Carmen Conde, hay que observar los dos mundos del color: el interior y el exterior. Conde accede a estos dos mundos de interioridad y exterioridad a través de su utilización del color en el poemario.

Dentro de los poemas de *Mientras los hombres mueren*, ciertos colores emergen para mostrar el dolor y el refugio de todos los afectados por la Guerra. Las referencias al color negro, el color más marcado en la obra, empiezan en el primer poema describiendo los “barcos de ébano furibundo” y pintando un color oscuro “del Duelo” en todas las provincias desoladas

(Conde 23). Este primer poema empieza a pintar un cuadro del colores de todo el poemario con el negro como color principal, creando una geografía del dolor por el resto del poemario. Utiliza el negro para colorear los caballos, las flores, el oro, las charcas, las noches y la lluvia en varios poemas. Conde también combina ciertas emociones o sentidos con los colores. En el poema “A los niños muertos por la guerra” los colores son los protagonistas en la pregunta de la voz poética a los aviadores que mataron a los niños: “¿No siente el plomo piedad de estos hombros de leche rosada, estas sangrecitas dulces, de estas pieles de labios?” (Conde 64). Christian Manso aporta una explicación de esa unificación del color de plomo con la virtud de piedad: “Encontrar con ellos un terreno de comprensión mutua, un lenguaje común como es del corazón” (Manso 152). Los colores contribuyen mucho al sentido desolado del poema y esta búsqueda de explicación de un acto con consecuencias graves. Se repite el color de ébano para describir “los corceles de ébano del duelo golpean con sus crines este aire de España” en el poema VII (Conde 29). Christian Manso aporta que la voz poética es un símbolo de luz en el poemario: “Quiere contrarrestar prioriamene el menosprecio que se ha instaurado a la humanidad; es el rechazo de la bestialidad, de animalidad...” (148). Los colores oscuros enfatizan el estado bélico de España durante la Guerra y el estado de descontento de la voz poética.

Carmen Conde utiliza el color negro para crear espacio dedicado a las madres de la Guerra. El poema XXXIII pregunta a las madres, “Madre, que vas de negro, allá y acá de la Patria, ¿qué sientes tú en tu cuerpo de cuna, en tus pechos secos y quemados de arrasante angustia?” (Conde 58). La voz poética llama a todas las mujeres sufriendo no solo por un hijo “Muerto” sino también los hijos “Asesinados” y “Fugitivos”. Hay un fuerte compromiso en el poema para representar a todas las voces y sus experiencias de dolor a través de la utilización del color negro. La poesía se refleja en los comentarios de Wilcox y Nalbone que Carmen Conde se cuidaba por el sufrimiento de todos los seres de la Guerra y empieza el camino para otras escritoras mujeres con su perspectiva femenina reflejada en su poesía. El color negro amplifica el sufrimiento de la mujer de la Guerra en el poemario.

En contraste con su pintura del mundo bélico con colores de oscuridad, es cierto que Carmen Conde usaba palabras directas del color para evocar la esperanza. El color verde sirve como símbolo de vistazos de esperanza en los versos en prosa de *Mientras los hombres mueren* por Carmen Conde. El poema VI utiliza el verde para hablar de la vida de un niño muerto por la Guerra. Antes de nacer, la voz poética describe al niño futuro con felicidad: “La fruta de tu

vientre era un verde racimo que besaba tu madre” (Conde 69). El párrafo siguiente cambia el color verde al “hielo” para representar al niño muerto, pero vuelve al verde para contrastar la muerte con la inocencia. La violencia de la Guerra ataca la inocencia: “Te ha desgarrado de la vida en que te arbolábamos” (Conde 69).

El refugio y la seguridad en el poemario se asocia mucho con la naturaleza como la antítesis de la Guerra. Observamos la seguridad de la naturaleza o la representación del color verde en el poema II. La voz poética quiere que los niños huyan de todo aspecto de la Guerra a lo seguro, que es la naturaleza. La única voz segura es la del viento, la voz que los puede llevar a la paz. La voz poética repite la palabra “aquí” al final del poema tres veces y evoca un doble sentido en una palabra que típicamente tiene que ver con un lugar concreto. Esta palabra se utiliza para hablar del “aquí” de estar en un estado de guerra donde hay “muerte”, “negro” y “la guerra” además del sentido espacial de la palabra. El mañana es adonde tienen que ir los niños en los dos sentidos también. Pide que los niños corran de la gente que perpetúa la violencia y las máquinas que los matan hacia el refugio del verde.

El yo poético habla de “la voz verde” de un niño muerto en el poema XIII. Varios aspectos de la naturaleza preguntan a gritos dónde está el niño muerto. El poema termina dando color a la voz del niño muerto: “Porque el niño que mató la guerra ha dado su voz verde a los que lo lloran a gritos” (Conde 76). Otra vez se observa la unificación del niño con la naturaleza como el único lugar de refugio o seguridad para un niño de la Guerra y el poema sugiere que la naturaleza sea el lugar de reposo y memoria para los niños muertos por la Guerra con “hombros hechos amapolas”, la amapola simbolizando este alivio o paz porque ya no sufre el niño por la Guerra (Conde 76). Conde desarrolla la asociación de verde, juventud y esperanza en el poema XX: “¡Selvas de nuestros jóvenes muertos!...¡No hay muerte, sino arboleda profusa de esperanza! ¡No hay muerte, aunque caiga la juventud bajo los hachazos de los cañones!” (Conde 43). Esta conexión entre la niñez y el verde persiste en el poema XVIII. La voz poética contrasta la muerte con el color verde, “muertos verdes de vida” para representar la muerte de tantos niños y jóvenes de la Guerra. La voz poética pinta una imagen al final del poema de un jardín: “Mi hermano está hecho pavesa debajo del jardín donde pintó su primera nube, y mi hermana llora a un hombre sobre la tierra donde yo tengo hincadas las plantas que sustentan mi voz” (Conde 40). La misma tierra que su “hermano” jugaba con la naturaleza sin preocupaciones es donde está enterrado. La “hermana” llora a un hombre quizás muerto por la Guerra, pero la voz poética

también menciona las plantas hincadas que sustentan su voz como una fuerza o esperanza recibida por la naturaleza. El color verde es el sustento de la Guerra y del poemario.

Conde utiliza el color amarillo o rubio para expresar el fervor de la violencia de la Guerra y la elección como mujer de no tener más hijos en el poema IX: “Cierto que no pariré hijo de carne mientras en la Tierra haya las furias amarillas de la Guerra” (31). Personifica esas furias con el color de fuego y destrucción y se encuentra un paralelismo de furia en la voz femenina dejando de tener hijos hasta que “las fragancias” vuelven al amor. Contrasta esta furia amarilla con el color de oscuridad con el estado del yo poético mientras espera el fin de la Guerra. La voz poética es “sombrió luto” en un mar de hijos muertos. En el poema XVII, el yo poético pide que alguien vea la luz abriéndose de la tierra de dolor. El yo poético pregunta: “¿Podría ver alguien un arroyo dulce entre las tierras abiertas por el Dolor..., un lucero en los cielos negros..., un alba de rubio sonreír iluminado?” (Conde 39). El lector puede imaginar esta baliza que es la esperanza, la luz, perdida en una tierra atormentada por la Guerra. Otra vez Conde coloca los dos colores de “un lucero en los cielos negros...,” y combina el color de la luz con el efecto de la felicidad: “un alba de rubio sonreír iluminado” para mejor mostrar este deseo y búsqueda de esperanza (39).

Hay bastante presencia del color azul en el poemario que contribuye a los sentidos de desolación y consolación de la Guerra. El poema II cuestiona: “¿Quién monta esos caballos azules fríos que corren las mestas donde el pasado alzó murallas de Ávila y Segovia trágicas?” (Conde 24). Se coloca el azul con el frío y el caballo para mostrar la destrucción de Ávila, Segovia y otras tierras de España por la Guerra. Christian Manso aporta: “Recorre, por tanto, a la metáfora para representar el caos que genera el conflicto, que forzosamente tiene resonancia a nivel de su producción poética. Y a este respecto el bestiario equino ilustra muy bien, en la poeta, una de sus percepciones de la muerte” (Mason 149). Utiliza el color azul para pintar una imagen de este caos y destrucción completa de su país, una imagen conocida por Carmen Conde y otros que sufrían del exilio interior.

En el poema V, “La muerte en el aire”, el yo poético habla de “una desgarradora música de lágrimas” (Conde 27). El azul y las lágrimas son la música de la Guerra. Hay un cambio en el segundo párrafo cuando la emoción cambia a otro sentido: “Sonrieron dichosos de oler el azul de la vida tierna” (Conde 27). Es interesante que Conde utiliza el mismo color para hablar de la tristeza de perder la vida y en el mismo poema para apreciar la ternura de la vida. Al final del

poema, combina estos dos sentidos expresados acerca de la vida y la muerte en su descripción de la voz de muerte como un “río con espinas”. El azul triunfa como representación de la vida mientras que las espinas simbolizan la muerte.

Hay varias referencias a los ojos azules en el poemario. Conde utiliza el color de los ojos para humanizar a las víctimas de la Guerra. En el poema III la voz poética habla de sus hermanos: “En la más ahondada raíz del mar clavaron mis hermanos sus gritos de terror: ¡No queremos morir! –y los ojos hacían más azules a los gritos” (Conde 25). Esta profundización del color azul en los ojos de los hombres de la República ocurre momentos antes de su muerte. Hay cierto miedo en la exclamación de los hombres y los ojos se *hacían* más azules, más vulnerables, más humanos. Conde describe a los obreros de puerto con “ojos azules” también para evocar empatía en el lector (60). Se observa la tercera referencia a los ojos azules en el poema XIII, pero esta vez Conde utiliza la descripción de colores para un niño muerto: “¿Quién ha visto al niño muerto, con sus ojos azules marinos llenos de gaviotas...” (Conde 76). El niño, aunque está muerto, está hecho de aspectos de la naturaleza viva como el agua para representar los ojos azules y la conexión entre la inocencia del niño y la naturaleza.

El poema II muestra el color azul en ambos sentidos de dolor y refugio. La voz poética describe el terror de la Guerra con, “el viscoso largo-azul dedo del miedo...” y termina el párrafo con el pedido que los niños corran de la violencia: “Hacia las aguas tranquilas, serenas, del silencio y de la vida!” (Conde 65). El azul muestra un doble significado del miedo y de un lugar de refugio en el poema.

Carmen Conde amplifica las voces de los niños muertos, madres y otros seres marginados durante la Guerra Civil Española en su poemario, *Mientras los hombres mueren*. Paralelo con las aportaciones de Lisa Nalbone, Fran Garcerá termina la introducción del poemario con la cierta declaración: “A lo largo de su trayectoria Carmen Conde no luchó solo por su propia palabra, sino también por la de otras autoras que, con el franquismo de fondo, encontraron numerosos impedimentos para que su voz alcance el espacio público” (Conde 17). Al leer el poemario, es evidente que la utilización del color tenía un papel principal en cumplir su compromiso de representar todas las voces de la Guerra con su poesía. En varias épocas literarias y con respecto al arte visual es evidente que la presencia del color tiene mayor contribución al entendimiento del asunto del arte, pero es un proceso complejo aunque a primera vista parece sencillo. Esta análisis de la presencia del color en la obra de Carmen Conde, *Mientras los hombres mueren*

confirma las contribuciones del estudio de color en el arte y en la poesía que es complejo y enriquece la experiencia del lector al fijarse en los colores, porque la poeta incorpora muchos sentidos y mensajes dentro de las palabras sencillas “verde” o “negro”. Esta complejidad de la incorporación de los colores en los poemas representa la complejidad de la época de guerra y posguerra: “Como un súbito alud intensísimo terminó la guerra. Se desplomó la paz” (Conde 63). Como los mundos interiores y exteriores de la representación de color en la poesía, el interior de España sabía que el final de la Guerra no significaba la llegada de la paz. Gracias a las valientes escritoras como Carmen Conde por usar su arma de contar la verdad del mundo interior a través de los colores de la Guerra.

Obras citadas

- Corbalan, Ana. "Nalbone, Lisa. The Novels of Carmen Conde: Toward an Expression of Feminine Subjectivity." *Romance Notes*, vol. 54, no. 2, May 2014, p. 283. *EBSCOhost*, <https://search-ebSCOhost-com.ezp.slu.edu/login.aspx?direct=true&db=edsglr&AN=edsglr.A383855310&site=eds-live>.
- Conde, Carmen. *Mientras Los Hombres Mueren*. Editorial Cuadernos Del Vigía, 2019.
- Díaz Erbeta, Myriam. "Fenomenología de la afectividad: forma, color e imagen en la pintura abstracta de Kandinsky." *Alpha: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, no. 51, Dec. 2020, pp. 9–23. *EBSCOhost*, <https://doi.org/10.32735/S0718-2201202000051842>.
- Manso, Christian. "Carmen Conde y la Guerra Civil." *Anales de Historia Contemporanea*, vol. 7, Jan. 1988, pp. 143–53. *EBSCOhost*, <https://search-ebSCOhost-com.ezp.slu.edu/login.aspx?direct=true&db=hia&AN=46544685&site=eds-live>.
- Nalbone, Lisa. "La visión ginocéntrica en 'Mientras los hombres mueren' de Carmen Conde." *Hispania*, vol. 94, no. 2, June 2011, pp. 229–39. *EBSCOhost*, <https://search-ebSCOhost-com.ezp.slu.edu/login.aspx?direct=true&db=edsjsr&AN=edsjsr.23032166&site=eds-live>.
- Nalbone, Lisa. "The Poetics of War: Disjunction and Violence in Carmen Conde's *Mientras Los Hombres Mueren*." *Romance Notes*, vol. 49, no. 3, Mar. 2009, p. 277. *EBSCOhost*, <https://search-ebSCOhost-com.ezp.slu.edu/login.aspx?direct=true&db=edsglr&AN=edsglr.A279463217&site=eds-live>.
- Rogers, Edith. "El color en la poesía española del Renacimiento y del Barroco." *Revista de Filología Española*, vol. 47, no. 1/4, Dec. 1964, pp. 247–61. *EBSCOhost*, <https://doi.org/10.3989/rfe.1964.v47.i1/4.944>.
- Schulman, Ivan. "Función y sentido del color en la poesía de Manuel Gutiérrez Nájera." *Revista Hispánica Moderna*, vol. 23, no. 1, Jan. 1957, pp. 1–13. *EBSCOhost*, <https://search-ebSCOhost-com.ezp.slu.edu/login.aspx?direct=true&db=edsjsr&AN=edsjsr.30202084&site=eds-live>.

Wilcox, John C., and John C. Wilcox. "Carmen Conde and Concha Zardoya." *Women Poets of Spain, 1860-1990: Toward a Gynocentric Vision*, Program for Cultural Cooperation, Champagne, IL, 1997, pp. 137–172.

**“Vimos en julio otra Semana Santa”
En los versos de Garcilaso**

**“We see in July another Holy Week”
In the verses of Garcilaso**

Resumen

El célebre soneto dedicado al saco de Cádiz que escribió Cervantes y que marca, según propuesta generalmente aceptada por los cervantistas, un antes (Renacimiento: primeros poemas y *La Galatea*) y un después (Barroco: *El Quijote*, *Viaje del Parnaso*...) de su producción literaria, resulta que contiene antecedentes sorprendentes en Garcilaso, no solo en la inspiración sino también en las palabras precisas para expresar su mensaje, aunque sea tomando al toledano para sus fines como una forma *sui generis* de *exemplum ex contrario*. La figura ‘ejemplar’ del Duque de Alba, amigo y compañero de armas de Garcilaso, se utiliza aquí inversamente, para satirizar la antifigura, el antiejemplo del Duque de Medina Sidonia, en el oscuro y vergonzoso suceso del saco de Cádiz.

Palabras clave

Cervantes, Garcilaso, Medina Sidonia, Cádiz, Duque de Alba.

Abstract

The famous sonnet dedicated to the sack of Cádiz that Cervantes wrote and that marks, according to a proposal generally accepted by the Cervantists, a before (Renaissance: first poems and *La Galatea*) and after (Baroque: *Don Quixote*, *Viaje del Parnaso*...) of his literary production, it turns out that it contains surprising precedents in Garcilaso, not only in inspiration but also in the precise words to express his message, even if it is taking the Toledo for his purposes as a *sui generis* form of *exemplum ex contrario*. The 'exemplary' figure of the Duke of Alba, Garcilaso's friend and comrade in arms, is here used inversely, to satirize the anti-figure, the anti-example of the Duke of Medina Sidonia, in the dark and shameful event of the sack of Cádiz.

Key words

Cervantes, Garcilaso, Medina Sidonia, Cádiz, Duke of Alba.

El primer garcilasista, como le apellida José Montero Reguera a Cervantes¹, nos muestra que su admiración por Garcilaso no fue pasajera, sino una admiración presente en casi todas sus obras, incluso en las que no se conocía antes su influencia. Recordemos que *El licenciado Vidriera*, Tomás Rodaja, llevaba entre sus pertenencias dos libros, uno de ellos “un Garcilaso sin comento”², que nuestro personaje lleva en la faldriquera.

“A la entrada del duque de Medina en Cádiz”³ (1596) es un soneto que satiriza uno de los momentos más sombríos del reino de Felipe II. Sólo ocho años después de la derrota de la “Armada Invencible”, el almirante inglés Lord Charles Howard Effingham desafió a la marina española el 1 de julio de 1596, conduciendo un ataque de 150 embarcaciones de la armada inglesa sobre el puerto de Cádiz. Los ingleses entraron en la bahía, hundieron la pequeña flota amarrada en el puerto y tomaron al asalto la ciudad; quince mil soldados ingleses, bajo el mando de su comandante, el Conde de Essex, se apropiaron de todas las cosas valiosas, incluso las rejas de hierro que decoraban las casas; y cogieron rehenes para pedir rescate (este es el inicio de la *Novela ejemplar* “La española inglesa”). Durante más de dos semanas, permanecieron los ingleses en Cádiz, sin respuesta alguna del ejército español, antes de, tranquilamente, desplegar las velas hacia Inglaterra.

Y ¿cómo es que el gran enemigo del Imperio español fue capaz de un segundo y exitoso saqueo de Cádiz? Decimos segundo porque “el Drake”, sir Francis, ya la había asaltado y saqueado en 1587, cuando apresó y quemó 22 barcos, escapando rápidamente antes del alba. Pero, en esta ocasión, las naves inglesas fueron vistas cinco días antes cerca de la costa, el 25 de junio, y las ciudades próximas fueron consiguientemente alertadas. La responsabilidad inmediata de proteger la costa recaía en manos de Alonso Pérez de Guzmán, duque de Medina Sidonia y Capitán General de la Provincia y Costas de Andalucía. Es el mismo que asignó Felipe II para dirigir la llamada Armada Invencible, tras la muerte de don Álvaro de Bazán, Marqués de Santa Cruz. El duque regresó a su casa en Conil, cuando llegaron las inminentes noticias del ataque. Reunió tropas y las condujo a Puerto Real; pero, en vez de acudir a la defensa de Cádiz, permaneció prudentemente a distancia, observando la destrucción de la población. Finalmente entró en Cádiz diez días después, cuando todo el peligro había pasado; los muertos fueron quemados y enterrados, y se limpiaron las calles. (Vranich 92)

¹ José Montero Reguera, “El primer garcilasista”, Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2003, <https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-primer-garcilasista>

² *LV*, 651, aludiendo a las *Anotaciones* de El Brocense y de Herrera sobre los poemas de Garcilaso.

³ *VP*, 216-7.

Mientras tanto, tras el ataque del puerto de Cádiz, en Sevilla pensaron que el enemigo continuaría avanzando hacia ellos. Cuando llegaron las noticias, el 1 de julio, el conde de Priego, jefe de Oficiales de Justicia, movilizó a los sevillanos para ir al auxilio de Cádiz y, así, proteger Sevilla. Sin embargo, como informa Francisco de Ariño: en toda la ciudad “no se halló arcabuz, ni mecha, ni pólvora, ni espadas, ni armas ningunas, hasta finalmente cuatrocientos arcabuces fueron encontrados llenos de moho, que no eran de provecho” (Ariño 34).

Toda la ciudad se dispuso, aparentemente, a la defensa. Incluso, Priego liberó prisioneros de la cárcel y presidios cercanos. Los capitanes de cada compañía empezaron a adiestrar a sus hombres, haciendo maniobras en un campo vecino. Al parecer, en estos ejercicios, los nuevos milicianos gastaron todas las municiones disponibles (Vranich 253-8); entre tanto, Cádiz estaba siendo saqueada e incendiada. Este batallón de improvisados milicianos, en lugar de profesionales, ha sido descrito: formado por jóvenes delincuentes, procedentes de los bajos fondos de las cárceles sevillanas; debieron asustar a los habitantes de la ciudad, mucho más que al enemigo, que nunca los vio (Vranich 88).

Un ejército formado con gentes del hampa, seguramente ofendió profundamente a Cervantes, soldado valeroso en Lepanto, que combatió bajo el mando de líderes prestigiosos, como el capitán Diego de Urbina, que participó en las expediciones de Navarino (1572), Corfú, Bizerta y Túnez (1573), bajo el mando del capitán Ponce de León y en el tercio de Lope de Figueroa, que combatió junto a don Álvaro de Bazán y don Juan de Austria, hermanastro del rey Felipe II y azote de medio mundo; todos pertenecientes a una España más ilustre. Esta ‘procesión’ de Semana Santa era un insulto. Comparando a los citados junto a otro duque, el de Alba, con el de Medina, el abismo se hace patente. Recordemos la burla de los niños árabes a los cautivos de Argel: “¡Don Juan no venir!, ¡Acá morir! ¡Don Juan no venir!, ¡Acá morir!” de sus comedias *BA* y *TA* (*Teatro* 228-9; 886-7).

Este es el trasfondo histórico del soneto cervantino: el poema relata con alusiones irónicamente cifradas los sucesos de Cádiz y Sevilla. A partir del inicio (*Vimos en julio otra Semana Santa*), entramos en el mundo al revés. Juan del Encina ya utilizaba la distorsión temporal en el poema que comienza “Anoche de madrugada, / ya después de mediodía”⁴. Cervantes usa una violación similar, desplazando la semana santa a julio. Es decir, el mundo de los *imposibilia*, las *nonsense*, a partir de quienes van cayendo casi sin referencia alguna al enemigo, la descripción de estas fuerzas de rescate y sus acciones, que parecen ambivalentemente triunfar.

⁴ Juan del Encina *Obras completas*. Ed.: Ana M. Ramballo 2 vols. Madrid: Clásicos Castellanos, 1978. 2:8.

La *acumulativo* de los más disparatados motivos y objetos reunidos (julio-semana santa), (cofradías-compañías), (vulgo-inglés), (plumas-becerro), (pigmeos-Golías), dan una apariencia léxica de desvarío y dispersión: superficialmente no tienen sentido. Pero, recordemos, estamos en el lenguaje de los disparates, del “uno piensa el bayo y otro el que le ensilla”⁵. Cervantes selecciona de la tradición aquello que sirve a sus propósitos.

Una vez franqueado el umbral, primero, se establece una correspondencia entre este peculiar ‘ejército’ y las ceremonias de la pasión de Jesucristo. Las alusiones a la Semana Santa sevillana y el gran entusiasmo popular que suscita recuerdan su sentido de representación popular, de espectáculo, como manifestación hiperbólica y metáfora de estas milicias. Las *cofradías* de Semana Santa son las de estos peculiares guerreros (*adornada de varias cofradías/ que los soldados llaman compañías*), mostrando arriba y abajo sus cascos emplumados, asustando a la población con sus ensayos, pero nunca llevados a entrar en combate con el enemigo (*de quien el vulgo, no el inglés, se espanta*). Las plumas simbolizan su ridícula ostentación y su impotencia —soldados bisoños, disfrazados, con plumas, pero sin armas—. Pensemos que las gallinas, tradicionalmente usadas como apelativo de cobardía, tienen plumas (*Vimos de plumas muchedumbre tanta*). Pero no vimos muchedumbre de cascos o de espadas, sino de plumas; no vimos compañías de soldados sino *cofradías*⁶. Dentro de este argot presidiario los términos tienen un significado más concreto; alude a ciertas hermandades de prisioneros formadas en el interior de las cárceles. Siempre que uno va a ser ahorcado, los miembros de la cofradía forman en procesión, entre la enfermería y la morgue, llevando velas, cantando y rezando. Las hermandades que marchan a través de las calles acompañando las santas imágenes durante la Semana Santa son comparadas blasfemamente, con estos prisioneros que acompañan a sus colegas a las galeras o al patíbulo. (ALM 98, n. 48)

Nuevo escalón: después de dos semanas de asedio (*que en obra de catorce o quince días*, las empleadas en adiestrar a sus tropas), los miembros de estas *varias cofradías*, los ‘procesionarios’, *volaron sus pigmeos y Golías*, sus plumas volaron sobre el viento; es decir, en muy poco tiempo (en menos de, en apenas nada) en lugar de acudir, de ‘volar’ raudos al rescate de la ciudad, fueron, ‘tan solo’, ‘catorce o quince días’: no uno o dos, que son muchos, ‘solo catorce o quince’ (tampoco es baladí la disyuntiva, como si fueran tan pocos que no importa mucho que fueran catorce o fueran quince). Durante ese “muy poco tiempo” o huyeron los

⁵ *Git.* 470.

⁶ RAE ‘cofradía’: 1ª acepción: “Congregación o hermandad que forman algunos devotos, para ejercitarse en obras de piedad”; 4ª: “Junta de ladrones o rufianes” (en lenguaje de germanías).

<https://dle.rae.es/diccionario>

enemigos (*volaron los pigmeos y golías*) o, si no, volaron al rescate las fuerzas disformes (los enanos y gigantes, altos y bajos) de los defensores; que, si no *volaron* en auxilio de la ciudad, quienes sí que *volaron*, aunque sin ninguna prisa, fueron los enemigos. Pero eso se sabrá después. Todavía puede pensarse que cayeron los enemigos o el infamante expolio. El edificio entero se desplomó por sus propios pies, se desmoronó (*y cayó el edificio por la planta*). La palabra *edificio* es usada aquí en el sentido de construcción extravagante, un montaje o coreografía, más que en el de ‘edificación’. Sin embargo, la idea de exagerada ostentación y gasto está implícita en la palabra: “no sólo se peca en España en los gastos excesivos en los trajes sino también en los edificios de suntuosas casas y jardines” (voz ‘edificio’; *Diccionario de Autoridades*, 1732). *Edificio* atesora un eco, es reminiscencia de otra que Cervantes adoptará en el cuadro satírico del soneto “Al túmulo de Felipe II”: la palabra *máquina*. Y nos recuerda otra teatral: *tramoya*. Un aparato pseudo-militar creado con mucha fanfarria y expectación, pero que carece de auténticos soldados, faltos de armas e instrucción. Y la persona que encabeza esta procesión tiene una importancia especial: el capitán Becerra.

El astado mugiente (*Bramó el becerro y púsoles en sarta*) dio la orden: les alineó en ‘fila india’, les puso en formación. La diferencia semántica entre *sarta* y ‘fila’ es sutil pero significativa: es la diferencia entre hacer fila y ensartar una ristra. Los objetos, no las personas, son quienes suelen ensartarse: se ensartan carnes, perlas o pescados. Esta referencia cosifica a los soldados como alimentos, trozos de carne numerables, atravesados por la vara imaginaria de la fila (las connotaciones carnales del uso del mundo de la cuchara en el mundo de la espada, es de clara iconografía en *El Bosco* o con ilustre antecedente en el *Libro de Buen Amor*).

En cuanto a las virtudes castrenses del Duque de Medina (*con prudencia harta*), pacientemente, con ‘bastante cuidado’ o ‘mucho medida’, incluso con ‘calma’, demasiada: “harta”, que lleva al límite; cuando la *prudencia*, si es muchísima, en tiempo de guerra podría entenderse como debilidad o cobardía. Y insiste: (*sin ningún recelo*), no puede tener ya los recelos (medida: miedo), que tenía antes de entrar en Cádiz, pues el enemigo ya no está, se ha ido, (*ido ya el conde* [el de Essex]). Pero el inglés, que a buen seguro por sus vigías y escuchas supo de la existencia de estos soldados, no se marchó de Cádiz hasta saquearla por entero (*cayó el edificio por la planta; (...) pronosticando una total ruina*). Y concluido el saqueo, con la misma tranquilidad que los defensores emplearon en entrenarse, se volvieron los ingleses a su casa con el botín. Sin embargo, cuando el Duque entra en Cádiz, una vez que el Conde de Essex está a salvo, lejos de allí, Medina, con su compostura intacta, vencedor de nadie, “triunfando”, entra en la derrotada y arruinada ciudad.

El juego retórico es excelente: *pronosticando una total ruina*, cuando no es un vaticinio, es un hecho, una ruina total ‘ganada’, mientras no son los ingleses quienes amenazan: ellos perpetran el saqueo, la caída; quienes amenazan son las fuerzas del duque de Medina, pero para entrar triunfante, necesita triunfar sobre la nada: (*ido ya el conde, sin ningún recelo*).

Pues bien, todo lo anterior es bastante conocido, y se puede leer en Fray Pedro de Abreu, en Francisco de Ariño, y sus correspondientes crónicas, en los *Ensayos* de Vranich y en el estudio más completo de Adrienne Laskier Martin, que traducimos y parafraseamos.

Lo que, que nosotros sepamos, hasta ahora no había sido visto, es el contraste con dos poemas de Garcilaso de la Vega, en los que escribe para dedicárselos a otro duque, “el Gran Duque de Alba”, don Fernando Álvarez de Toledo, de quien fue compañero de armas, probablemente desde Fuenterrabía, y a quien dedicó Garcilaso dos largos poemas: la Elegía I, para consolarle por la muerte de su hermano Bernaldino de Toledo; y la Égloga II, donde se deja entrever, tanto la amistad, como la admiración que profesa al tercero de esa casa nobiliaria.

Último verso: *Entró triunfando el gran Duque de Medina*. “gran” se le llamaba al “Gran Duque de Alba”, pero el de Medina Sidonia, con los deméritos que fue cosechando, no se hizo acreedor de semejante apelativo. Que sepamos, sólo así le llama Cervantes en este soneto. La comparación surge por sí sola: Don Fernando, apodado el “duque de hierro”⁷, fue el hombre de mayor confianza del rey Carlos I de España; es considerado como su mejor general, participando en la victoria española sobre el almirante turco Barbarroja y en la batalla de Mühlberg, dirigiendo los ejércitos del rey Carlos, para vencer a los príncipes protestantes en 1547 y sofocar la rebelión de los Países Bajos. En cambio, el duque de Medina Sidonia nos aparece ligado a dos fracasos: el de la Armada que fue contra Inglaterra y la vergonzosa y timorata actuación en el saqueo de Cádiz.

Las fuentes garcilasianas que proponemos atesoran las palabras que sirvieron para alabar al de Alba y denostar al de Medina, pero a través de la ironía de decir exactamente lo contrario de lo que se está diciendo. Los tres poemas loan a un duque (un gran duque alabado por un poeta soldado, donde alaba su carácter, sus virtudes, sus triunfos y su fama⁸; y otro ‘gran’ duque, es también elogiado por otro poeta-soldado, Cervantes, aunque sólo aparentemente).

Las coincidencias, especialmente en esos seis versos de la Elegía I, que son asimiladas por Cervantes y que resumen lo que para Garcilaso el gran duque de Alba tiene que soportar

⁷ Henry A. Kamen, *El gran duque de Alba*. Madrid: La Esfera de los Libros, 2004.

⁸ Garcilaso, Elegía I: 99-108; y Égloga II: 135-92.

de otros: “Por estas asperezas se camina”. En cambio, el alcalaíno, reportero imparcial, registra las desgracias (*cayó el edificio por la planta, escurecióse el cielo, bramó el becerro, tronó la tierra, pronosticando una total rüina...*), como si fueran elementos de la naturaleza a las que no se puede combatir. Salvo el duque de Medina, que aguarda a cubierto el chaparrón, para salir indemne y, después, entrar triunfando de los escombros y esquilmados habitantes de la ciudad.

Parece claro que el principal responsable del episodio satirizado en este soneto es Alonso Pérez de Guzmán, Duque de Medina Sidonia. Pero ¿realmente es el último responsable? Nunca fue distinguido militarmente y, sin embargo, fue ordenado, sin remedio a fracasar en destinos desmesurados, como la Gran Armada o como la protección de las costas españolas. Al parecer, al mando de la Invencible se pasó los días mareado a bordo, completamente inútil para su cometido. En una carta que él escribe a Felipe II, así rechaza estos cargos:

...no es justo que la acepte [la empresa] quien no tiene ninguna experiencia de mar ni de guerra, porque no la he visto ni tratado. De más de esto, entrar yo tan nuevo en el Armada, sin tener noticia de ella ni de las personas que son en ella y del designio que se lleva, ni de los avisos que se tienen de Inglaterra, ni de sus puertos, ni de la correspondencia con el marqués [Don Álvaro de Bazán] (...), sería ir muy a ciegas, aunque tuviese mucha experiencia... y así entiendo que su Majestad, por lo que es su grandeza me hará merced, como humildemente se lo suplico, de no encargarme cosa de que ciertamente no he de dar buena cuenta, porque no lo sé, ni lo entiendo.

Después de citar esta carta, Francisco de Ayala se pregunta si esta es la carta de un loco. “Al contrario”, concluye, “revela discreción, modestia y un, poco común, conocimiento de sus propias limitaciones. De hecho, es la inflexible actitud del rey en insistir que Guzmán tome el mando de la Armada lo que es un error” (Ayala 193-4). Sin duda, la responsabilidad de este fracaso militar debe descansar sobre los hombros de Felipe II. La misma persona que tiene la responsabilidad del desastre de Cádiz. Por despecho hacia el hecho, de que Medina había ya, más que demostrado su inutilidad como líder militar, fue obligado a hacerse cargo de la nueva amenaza inglesa: y le fue confiada la defensa de la costa, equivocándose burocrática o empecinadamente en Madrid. Fray Pedro de Abreu informa que cuando la notificación del inminente ataque a Cádiz fue recibida en la Corte, la delegación de esa ciudad fue “despach[ada] con desprecio” y despedida, llenos de arrogancia, y su informe rechazado como si fuera una broma, una “zumbería”, por el favorito de Felipe II, Cristóbal de Mora⁹.

⁹ Abreu, 16.

Vranich ha indicado que en este tiempo todo el poder del imperio español estaba concentrado en la corona. Se creó una inmensa burocracia que no podía mover un paso sin orden real. Todo se hacía a través de despachos que pasaban por sus manos. Al mismo tiempo, el rey envejecía y caía enfermo y, sin embargo, rehusaba delegar su autoridad en asuntos de Estado. Esto causó tal derrumbamiento en la jefatura que “dentro del seno de España se sentía laxitud y agotamiento, y todo languidecía en incuria, abandono”¹⁰.

El duque fue, realmente, un inepto e inadecuado líder militar. No obstante, él lo sabía y fue obligado a aceptar el puesto. La crítica bajo la superficie del soneto de Cervantes está dirigida hacia el rey, que habría reducido a España desde un Imperio universal a una nación económica y espiritualmente en quiebra. Habrá otra crítica más críptica y profunda, tanto al monarca como al Imperio, de nuevo en otro soneto, su soneto Al túmulo por la muerte de Felipe II.

Veamos los versos de Garcilaso que utiliza Cervantes para construir su soneto.

¹⁰ *Vranich*, 87.

Garcilaso – Elegía II y Égloga II	Cervantes: Al duque de Medina
<p>-cuando el vulgo cativo le llorare (Eg 2ª) -¿D'esto poco te'spantas, tú, Salicio? p.170 -“¿De qué te espantas tanto?”, dijo el río (176) -yo me espanto</p>	<p>de quien el vulgo, y no el inglés, se espanta;</p>
<p>-las plumas blanqueando solas fuera 727 -una gran muchedumbre presurosa a socorrer la que en el suelo estaba 278-80¹¹ -zorzales, tordos, mirlas? que temiendo, -Luego la polvorosa muchedumbre -1237-8 -era la muchidumbre tan extraña...¿? 1516-8</p>	<p>Vimos de plumas muchedumbre tanta</p>
<p>-el temor enajena al otro bando el sentido, volando de uno en uno; 1638-9 -A <i>grandes y pequeños</i>, juntamente 1657 -donde sudan/ los <i>cíclopes</i> y mudan fatigados 1620</p>	<p>volaron sus pigmeos y Golías,</p>
<p>-Bramando al cielo se quejaron (...) Bramando pareció que respondían 511-3</p>	<p>Bramó el Becerro y púsolos en sarta; [Bramó el Becerro (...) tronó la tierra,</p>
<p>-y que la <i>escura noche</i> cubra la tierra con su manto, 300 -<i>escurecerse toda y enturbiarse</i> 7-8 <i>de la escura y tenebrosa noche al claro día</i>, 231 vv. 226-31 -con <i>espantable</i> son y con rüido,</p>	<p>tronó la tierra, escurecióse el cielo, [çiscose el mundo]</p>
<p>-se derribó justo en este suelo 686, p 155 -la tierna planta del pie mío 738, 218 más si <i>toda la máquina del cielo</i> 196 <i>hecha pedazos se viniere al suelo</i>, debe ser <i>aterrado</i> y oprimido del grave peso y de la <i>gran rüina</i> 200 primero que <i>espantado</i> y comovido.</p>	<p>y cayó el edificio por la planta. tronó la tierra, escurecióse el cielo, amenazando una total rüina;</p>
<p>-Resplandeciente y clara, de su gloria pintada, la Vitoria, se mostraba 1675-6</p>	<p>triunfando entró el gran duque de Medina.</p>

¹¹ Habla de pájaros, corvejas cazadas.

Obras citadas

Cervantes Saavedra, Miguel de.

Novelas ejemplares. “La Gitanilla” (*Git.*), “El licenciado vidriera” (*LV*), “La española inglesa” (*EL*). Madrid: 1613. Ed.: Florencio Sevilla Arroyo; Antonio Rey Hazas. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos, 1994.

Teatro completo. *Los baños de Argel (BA)*, *El trato de Argel (TA)*, Madrid, 1615. Ed. de Florencio Sevilla Arroyo y Antonio Rey Hazas. Barcelona: Planeta, 1987. [*Teatro*] *VP*. *Viaje del Parnaso y poesías sueltas*, Madrid, 1614. Edición, introducción y notas de José Montero Reguera y Fernando Romo Feito, Madrid: Real Academia Española, 2016.

Garcilaso de la Vega, *Poesías castellanas completas*. Ed.: Elías L. Rivers, Madrid: Castalia, 1985.

Fr. Pedro de Abreu, *Historia del saqueo de Cádiz por los ingleses en 1596*. Cádiz: Revista Médica, 1866.

Adrienne Laskier Martín, *Cervantes and the burlesque sonnets*. Berkeley: University of California Press, 1991.

Francisco de Ariño, *Sucesos de Sevilla de 1592 a 1604*. Sevilla: Bibliófilos Andaluces, 1873.

Francisco de Ayala, *Cervantes y Quevedo*. Barcelona: Seix Barral, 1974.

Henry A. Kamen. *El gran duque de Alba*. Madrid: La Esfera de los Libros, 2004.

Vranich, “Vimos en julio otra Semana Santa”; *Ensayos sevillanos del siglo de oro*, Valencia: Albatros Hispanofila, 1981.

La perspectiva y las (re)construcciones en *Ítaca* de Francisca Aguirre

Perspective and (re)constructions in *Ítaca* by Francisca Aguirre

Resumen

El presente estudio pretende analizar la revisión del mito griego en el poemario *Ítaca* de Francisca Aguirre, reescrita desde la perspectiva de Penélope, la mujer de Ulises. También se explora los rasgos autobiográficos de Aguirre misma que plantean un vínculo entre Ítaca y España. El trabajo incluye un análisis de las técnicas poéticas como la perspectiva y el eco, además de las teorías literarias de Heehs, Ostriker y Marina Sáez. Se destaca que el poemario, a través de la revisión del mito homérico, desafía el papel tradicional de Penélope para darle una voz y un espacio para tejer su propia identidad.

Palabras claves

Voz poética, mito, eco, posguerra, identidad, tejido

Abstract

This study aims to analyze the revision of the Greek myth in Francisca Aguirre's poetry collection *Ítaca*, rewritten from the perspective of Penelope, Ulysses' wife. It also explores autobiographical characteristics of Aguirre herself that suggest a link between Ithaca and Spain. The paper includes an analysis of poetic techniques such as perspective and echo, as well as literary theories from critics Heehs, Ostriker and Marina Sáez. It highlights how the poetry collection, by way of revising the Homeric myth, challenges Penelope's traditional role in order to give her a voice and a space to weave her own identity.

Key words

Poetic voice, myth, echo, postwar, identity, weaving

I. Introducción

¿Qué es un mito? Según el historiador Peter Heehs, los mitos son narraciones sagradas, en las que generalmente intervienen seres sobrehumanos. En términos generales, se considera que el mito es lo contrario de la historia. El mito pertenece al mundo de la ficción; y la historia, los hechos o la realidad. Pero sin duda existen semejanzas entre ellos. Lo borroso entre el mito y la historia tiene que ver, por ejemplo, con la tradición, la importancia del mito en la memoria colectiva e incluso en la creación y documentación de la historia. Existe un equilibrio entre la verdad y el mito, lo que influye en la evolución de nuestra historia.

Desde la época de los griegos, *mythos* se contraponen a *logos*. Logos es la palabra o la verdad cuestionable y discutible, que convence mediante un argumento. De la palabra griega logos viene la palabra lógica. Pero mythos, el origen del mito, significa la palabra indiscutida. Lo creemos porque está dicho. Es autoritario, sin argumentos. En la *Odisea*, cuando Ulises se encuentra con criaturas místicas y los dioses griegos, se acepta como hecho. En el mito, no hay cuestionamiento de la realidad propuesta dentro del mundo de la mitología.

(Heehs 3-5).

Publicado en 1972, *Ítaca* de Francisca Aguirre pertenece al fenómeno de varias otras obras del Siglo XX que proponen una nueva mirada del mito clásico, que en particular aporta una perspectiva femenina mediante la revisión del mito homérico. Otros ejemplos de poetisas españolas incluyen Carmen Conde con *Mujer sin Edén*, Dionisia García, Juana Castro, y Ana Rossetti.

La poeta americana Alicia Ostriker describe a estas poetisas como “ladrones del lenguaje,” del término francés acuñado por Claudine Herrmann. Como ladrones del lenguaje, las poetisas agarran la palabra para crear nuevas maneras de escribir y para desafiar la tradición masculina del lenguaje. A través de los poemarios, los personajes femeninos también “roban” el lenguaje, para crear una identidad nueva que contrasta con el papel tradicional que tienen en los mitos clásicos.

Ostriker también plantea la pregunta: ¿existe un lenguaje femenino, en contraste a un lenguaje masculino? Es una cuestión difícil de responder, pero es cierto que la revisión del mito utiliza el lenguaje y la perspectiva femenina para la (re)construcción de la identidad.

(Ostriker 69-71)

En *Ítaca* de Francisca Aguirre, en vez de centrarse en el héroe Ulises, el poemario reescribe la historia de su mujer, Penélope, dándole un espacio y una voz que no tiene en el texto original. Además de la perspectiva de Penélope, *Ítaca* utiliza una voz poética crítica y reflexiva, que a veces refleja la propia experiencia de la poeta. Con la dualidad de perspectiva, el poemario refleja un desenredo no solo del mito sino también de la posguerra española, y le da un espejo para escribir sobre la dictadura y lo cotidiano. Si Penélope teje y desteje para (re)construir su identidad, el poemario también es una especie de telar para la poeta.

En el mito, Penélope espera diez años en Ítaca mientras su esposo regresa de la Guerra de Troya. En el poemario, Penélope es más que la mujer que queda sola en la isla, esperando a su marido. En las revisiones de su abandono y su fidelidad, se descubre la ambigüedad de su relación con Ulises además de su propio poder dentro del mito (Thompson 323).

II. El círculo de Ítaca

El libro de Aguirre está dividido en dos partes. Empieza con la sección titulada “El círculo de Ítaca,” lo cual introduce la revisión del mito y el personaje de Penélope. La perspectiva en esta parte es una mezcla entre el punto de vista de Penélope y otra voz poética en conversación con ella. La presencia de dos puntos de vista permite un diálogo en los poemas que enriquece la revisión del mito, además de la perspectiva más biográfica que vemos en la segunda parte.

El primer poema del libro, “Triste fiera,” empieza en primera persona: “En la noche fui hasta el mar para pedir socorro / y el mar me respondió: socorro” (Aguirre 25). Esta línea introduce un tema importante a través del poemario: el mar. Como una isla, Ítaca está rodeado por el mar, pero también refleja el estado emocional del hablante. Según el crítico David Thompson, existe una comparación entre su cuerpo y la isla que refleja un aislamiento tanto físico como emocional (Thompson 322).

Con respecto a la perspectiva, el poema sirve para introducir lo borroso entre Penélope y la voz poética. En la segunda mitad del poema, la descripción de “mi isla” implica el punto de vista de Penélope. Además, en la entrevista con la autora al final del libro, Aguirre dice: “...a mí el mar me responde siempre. Aunque en el verso diga que no” (103). Es más claro que es desde la perspectiva de Penélope, y que la parte autobiográfica aún no ha empezado. El verso que

describe que el mar “era tan suyo como mío” se añade al espacio liminal, en el vínculo entre Penélope y el hablante; el mar y la tierra; Ítaca y el viaje.

“Triste fiera” introduce otro tema clave: el eco. La repetición circular de un eco se relaciona con el título de esta sección, “El círculo de Ítaca.” Como pueden ver, al final de “Triste fiera,” hay una llamada y respuesta entre la voz poética y el mar, que crea una especie de eco: “y el mar nos respondió: socorro” (25). Hay varios ecos a través del poemario: el eco del mito reescrito, el eco de la historia, el eco de la propia vida de Aguirre.

El hablante nombra el eco en el siguiente poema, “Ítaca.” Empieza con un cuestionamiento que crea un “nosotros” entre el hablante y el lector: “¿Y quién alguna vez no ha estado en Ítaca?” (26). También hay una personificación de la isla: “Ítaca nos resume como un libro, / nos acompaña hacia nosotros mismos, / nos descubre el sonido de la espera” (26). El pronombre “nos” no sólo sirve para unir a Penélope y la voz poética, sino también para incluir al lector. La línea siguiente introduce el eco: “Porque la espera suena: / mantiene el eco de voces que se han ido” (26). Una voz que se ha ido es la de Ulises, pero como el poema implica la presencia de otros puntos de vista, abre el espacio para imaginar otras voces desaparecidas. El poema también crea un paralelismo en las líneas siguientes: “las palabras, no el eco; / las manos, no el diluido gesto” (26). El paralelismo entre las palabras y las manos refiere a la construcción del lenguaje, un tema clave en la búsqueda de identidad de Penélope.

Uno de los grandes matices de Penélope es su trabajo del tejido. Teje y desteje un sudario, de manera infinita, porque si nunca termina, no tiene que dar respuesta a sus pretendientes. El trabajo cotidiano y monótono se transforma en un acto rebelde. Su trabajo en el telar le hace sentir que tiene control sobre la situación y sobre sí misma. El tejido es un espejo para el desenredo del mito y su figura tradicional. Los poemas sobre el telar también desafían lo cotidiano. Dentro de la monotonía del tejido surge un cambio interior en Penélope. Adquiere un papel como mujer creativa y empoderada, y empieza a “tejer” su propia identidad.

Existen dos ejemplos. En “El viento en Ítaca,” el nombre que grita Ulises por las calles es el nombre de su esposa, aunque Penélope no puede recordarlo. Implica que la Penélope que Ulises recuerda, es decir la Penélope tradicional del mito, ya no existe. Ha sido reescrita, y la nueva Penélope se crea por su trabajo de tejer y destejer. También se puede considerar el último poema en esta sección, “La bienvenida,” que describe el regreso de Ulises a Ítaca. El verso final

enfátiza el cambio interior de Penélope y la ambigüedad consecuente en su relación con Ulises: “soy tan inexplicable como él mismo” (Aguirre 46).

En el poema “Monólogo” vemos otro desafío al mito. Como pueden ver en la segunda estrofa:

Era un tejido tan imposible como el tiempo:
lo hiciste para cubrir aquellas tus heridas
y para responder al miserable eco
que golpeaba ya no sabes bien
si sobre ti o dentro de ti misma.

Con estas líneas, el lector se pregunta: ¿El eco es sobre o dentro de ella? Es decir, ¿forma parte Penélope del abandono y la soledad, o rompe ella el “círculo” del eco? El poemario intenta dar una respuesta. La versión reescrita de Penélope es una figura ambigua, que escribe su propia historia, pero a la vez queda sola en la isla, rodeada del eco y del mar. Una interpretación contemporánea de la mujer abandonada es que, en vez de buscar sólo un rescate del abandono, también quiere expresarse y compartir sus sentimientos. Debido a este rasgo de su personaje, encuentra un poder creativo para construir no sólo el telar, sino también una identidad nueva (Thompson 323).

III. El desván de Penélope

En la segunda sección del libro, aparece más multiplicidad de perspectivas en la voz poética. El cambio de perspectiva sirve para comparar a Penélope con una voz más autobiográfica, y varios críticos han vinculado la historia de Penélope con la de Aguirre misma. Con el espejo (o el eco) de Penélope, “se realiza un viaje en el que tras presentar a la isla se llega a su propio interior,” cómo dice la crítica Rosa María Marina Sáez (Marina Sáez 276). En la introducción de *Ítaca*, Marta Agudo afirma el vínculo entre España e *Ítaca*: “la búsqueda de un terreno en el que afincarse y explorar una voz, una tierra donde reconocerse a través de unos personajes que llegan a ser *alter ego* de su quehacer biográfico” (Agudo 11). La segunda sección se enfoca en lo cotidiano y profundiza la reconstrucción de Penélope con rasgos autobiográficos de la dictadura española.

Una semejanza entre ambas perspectivas es la guerra. Sobre el relato homérico, Marina Sáez escribe: “tras el final de una guerra sin sentido, como la que vivió la propia autora” (Marina Sáez 277). Penélope espera en la isla y Aguirre espera en España, pero ambas esperan para que termine la guerra, y participan en las revisiones de perspectiva.

“Paisajes de papel,” el primer poema en la segunda sección, empieza con dos líneas indiscutiblemente autobiográficas: “Aquella infancia fue más bien triste. / Ser niño en el cuarenta y dos parecía imposible” (Aguirre 49). Debido al uso frecuente del encabalgamiento a través del poemario, estos dos versos cerrados, con puntos al final, enfatizan la dureza de la posguerra española. Inmediatamente hay un cambio de perspectiva: la voz poética no es Penélope, y nos hemos trasladado de país. Más tarde en el poema, el hablante vincula su reconstrucción con la de Penélope: “necesitábamos hacer lenguaje” (50). El lenguaje de Penélope es el telar, “un manto de palabras,” y la repetición del tejido. Crear o “hacer lenguaje” es una herramienta para buscar su identidad.

Otra semejanza entre la historia de Penélope y la vida de Aguirre es lo cotidiano, en particular, su propio desenredo y reconstrucción. Dice la voz de Penélope en “La bienvenida”: “Pues / la historia de Ítaca se resume en lo cotidiano” (46). Thompson afirma que el relato homérico es tanto una historia de lo doméstico como de aventuras por el mar (Thompson 322). La crítica María Paz Moreno dice sobre la escritura de Aguirre: “El espacio de la cotidianeidad y lo doméstico es a menudo la arena en la que se anclan los poemas de Aguirre, partiendo del recuerdo de la infancia o de detalles mundanos para construir a partir de ellos reflexiones de poderosa hondura” (Moreno 3). Estos “detalles mundanos” incluyen la monotonía del tejido de Penélope, además de lo cotidiano de la posguerra.

La voz poética de la segunda sección desafía lo que se puede nombrar un “mito” de lo cotidiano. Lo matiza con el uso del cuestionamiento. Por ejemplo, en la última estrofa de “Paisajes de papel:” “¿Cómo rendir ahora un homenaje a aquellos días? ¿Cómo añorarlos sin desconfianza?” (Aguirre 50). Desarrolla un diálogo entre Penélope y la voz poética, entre Ítaca y España. Aguirre se refiere a la posguerra española, pero hay un vínculo con Penélope, según Agudo, en particular con su desván y telar “en el que esperar y tejer, donde dar curso a un exilio permanente, a un morir progresivo y barroco” (16). Es decir, una muerte barroca es la idea de que hemos nacido para sufrir o morir.

Todas las varias perspectivas llegan al último poema, “Telar,” en que la voz poética se dirige a Penélope y a Francisca Aguirre misma. Escrito en fragmentos breves, el poema empieza: “Francisca, no debes olvidar / que la última recompensa es la muerte” (94). Refleja un cambio de tono a una voz más segura. En “Telar,” el hablante tiene una especie de aceptación o paz con la inevitabilidad de la muerte, que “no es más que un atributo de la vida” (94). Es la muerte “barroca” que menciona Agudo en la introducción.

Se dirige a Penélope en la séptima estrofa: “Penélope, ¿qué hacer con lo constante / en el reinado de la ambigüedad?” (95). “Lo constante” dentro de lo ambiguo refleja los matices de lo cotidiano a través del poemario. El título, “Telar,” también se refiere a Penélope. Si Penélope teje y desteje para (re)construir su personaje, el poema “Telar” es para la autora una manera de responder al mito y construir su propia identidad: “Piensa en ti misma / como en una insistencia, / pero no intentes consumarla” (95).

Las últimas tres estrofas responden a la multiplicidad de perspectivas a través del poemario. “Divídete a ti misma y perderás” se puede referir tanto a Penélope como a Aguirre. En la pregunta siguiente, “el nombre que te oculta” es el de Penélope, porque en cierta manera, el uso del mito “oculta” a la historia de la autora. La respuesta viene en el verso final. El imperativo “acompañate” responde a la advertencia “divídete a ti misma y perderás.” El poema es su propio telar: cuando el mito “se te resbale,” lo que construye su identidad es la autora misma.

Desde “El círculo de Ítaca” hasta el final del poemario, hay un eco del mito reescrito. Los cambios de la figura de Penélope reflejan el desarrollo personal de la autora, y le da un espejo para escribir sobre la posguerra y la dictadura. Después de cambiar entre tantas perspectivas, al final de *Ítaca*, la voz poética resiste la división: “acompañate.” La reescritura de Penélope crea una (re)construcción del lenguaje, de lo cotidiano y de la identidad entre España e Ítaca.

Obras citadas

- Agudo, Marta. Prólogo: Ítaca o la geografía de una identidad. *Ítaca*, Francisca Aguirre, Tigres de Papel, 2017, p. 9-20.
- Aguirre, Francisca. *Ítaca*. Madrid: Tigres de Papel, 2017.
- Heehs, Peter. "Myth, History, and Theory." *History and Theory*, vol. 33, no. 1, 1994, pp. 1–19. *JSTOR*.
- Marina Sáez, Rosa María. "Penélope, Ulises y la *Odisea* en la poesía española contemporánea escrita por mujeres." *Tropelías* (12-14), 2001.
- Merino Madrid, Antonio. "La Mitología Clásica Como Instrumento Para La Construcción De Una Nueva Identidad De Género En La Poesía Española Del Siglo XX Escrita Por Mujeres." *Facultad de Filología UNED*, 2015.
- Moreno, María Paz. "Cotidianeidad y memoria en la poesía de Francisca Aguirre." *República de las Letras*. Asociación Colegial de Escritores de España. 15 de diciembre de 2019.
- Ostriker, Alicia. "The Thieves of Language: Women Poets and Revisionist Mythmaking." *Signs*, vol. 8, no. 1, 1982, pp. 68–90.
- Thompson, David R. "Return to Ithaca: Contemporary Revisions of Penelope in Spanish Women's Literature." *Hispania*, vol. 91, no. 2, 2008, pp. 320–30. *JSTOR*.

Isaiah “Isaías” Voss

Saint Louis University, Madrid

Las pruebas DELE: Desastre del Español como Lengua Extranjera

The DELE tests: disaster of Spanish as a second language

Resumen

En el ámbito de Español como Lengua Extranjera (ELE), los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) del Instituto Cervantes tienen prestigio a nivel internacional como afirman muchos profesionales de ELE, sin embargo, rara vez nos preguntamos por qué. Este estudio destaca el incumplimiento de las normas europeas para exámenes oficiales de idiomas por parte del Instituto Cervantes. A su vez, la intención del presente es entender el reconocimiento y acreditación de los DELE, la rentabilidad de los mismos y la tasa de aprobación entre los alumnos que se presentan. También se menciona la realidad de ELE y su importancia en constante aumento.

Palabras claves

Diploma de Española como Lengua Extranjera, DELE, Español como Lengua Extranjera, ELE, Instituto Cervantes, tasa de aprobación de DELE, tasa de aprobación DELE

Abstract

In Spanish as a Foreign Language/Second Language (ELE, in Spanish), the Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE) organized by the Instituto Cervantes enjoy international prestige as many Spanish as a second language professionals claim; however, this status is rarely put into question. This study highlights the Instituto Cervantes' non-compliance with European guidelines for official language exams. At the same time, the purpose of this article is to understand the recognition and accreditation of the DELE exams, their profitability, and the passing score rate among students who take them. The current situation of Spanish as a second language and its ever-growing importance is also mentioned.

Keywords

Diploma de Española como Lengua Extranjera, DELE, Español como Lengua Extranjera, ELE, Instituto Cervantes, tasa de aprobación de DELE, DELE passing rate, Spanish as a foreign language, Spanish as a second language

Introducción

Presentarse a un examen de idiomas es indudablemente el mayor reto y, a su vez, el mayor honor del proceso de aprendizaje de cualquier estudiante de una lengua extranjera. Al obtener un certificado se verifica el nivel en cuestión, la destreza comunicativa del alumno y el esfuerzo del docente. Por lo menos este concepto es el que nos venden como usuarios de un idioma. Para muchos estudiantes de español como lengua extranjera, conseguir un Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) es un gran logro académico y de muchísimo prestigio. A primera vista está bien el querer acreditar el nivel de español con un examen DELE, pero no debería ser la única herramienta de la que dependemos a la hora de evaluar el nivel lingüístico de hablantes no nativos.

Reconocimiento y acreditación

Tras muchas búsquedas en Internet, quedó claro: nadie nunca ha disputado los exámenes del Instituto Cervantes. Según su página oficial¹, “Los diplomas DELE están reconocidos internacionalmente, y gozan de un gran prestigio”, sin embargo, la organización pública enumera sólo tres organismos españoles y uno extranjero por los que los diplomas DELE son reconocidos: el Ministerio de Justicia, el Ministerio de Sanidad, la Administración General del Estado y el Ministerio de Educación de Francia. Cabe mencionar que el DELE será obligatorio para cursar estudios universitarios en Hong Kong a partir del 2025². (Instituto Cervantes 2022).

Además de la carencia de transparencia del reconocimiento de los exámenes DELE, también hace falta en cuanto a su acreditación. El Instituto Cervantes se enorgullece del sello de calidad de ALTE³ (cuyas siglas en inglés significan Asociación de Examinadores de Idiomas en Europa) (2023). La asociación europea describe su sello de calidad llamado “ALTE Q” como “un indicador de calidad que las organizaciones miembros pueden utilizar para demostrar que sus exámenes han superado una rigurosa auditoría de ALTE, y cumplen con todos los requisitos básicos de los 17 estándares de calidad de ALTE” (2023). Dichos estándares aseguran la gestión segura y justa del diseño del examen, la administración, la

¹ Instituto Cervantes. <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/que-es>

² Instituto Cervantes. <https://exámenes.cervantes.es/es/noticias/el-dele-sera-el-diploma-de-espanol-reconocido-para-acceder-la-universidad-en-hong-kong>

³ ALTE. <https://es.alte.org/Setting-Standards>

logística de materiales impresos, la calificación, el análisis empírico del éxito del candidato y la comunicación a todos los interesados. Hay más de treinta y tres miembros titulares⁴ que pertenecen a ALTE (2023). Entre ellos destaca una institución célebre alrededor del globo: Cambridge Assessment English. Los exámenes de inglés de Cambridge son “la gama líder mundial de calificaciones y exámenes para estudiantes y profesores de inglés: Cambridge English Qualifications, Linguaskill, IELTS, Cambridge English Teaching”⁵, ya que se aceptan en más de 25.000 organizaciones⁶ a nivel internacional. Todos los exámenes Cambridge cumplen los requisitos de ALTE (2023).

En cambio, sólo tres exámenes DELE siguen los diecisiete estándares ALTE al pie de la letra. Los demás no son aptos.

Según el Instituto Cervantes, “el DELE A2, el DELE A1 para escolares y el DELE A2/B1 para escolares han superado satisfactoriamente la auditoría de ALTE, y su perfil de calidad cumple los 17 estándares mínimos”.⁷

Aun así, es obligatorio tener un DELE C1 o C2 para acceder a plazas MIR y FIR según el Ministerio de Sanidad. Por otra parte, los titulares de un DELE C2 se ven exentos de cualquier otra prueba de nivel de español para acceder al sistema educativo español o prestar servicios laborales en ciertos ámbitos profesionales, como bien destaca el Real Decreto 264/2008, del 22 de febrero, publicado en el BOE⁸ (2008).

El único examen DELE no escolar conforme a las normas de ALTE es el A2. Asimismo, es el mismo nivel mínimo exigido por el Ministerio de Justicia para adquirir la nacionalidad española. Es importante tener en cuenta que el Gobierno reconoce sólo el DELE A2 o nivel superior al solicitar la nacionalidad para personas de países o territorios no hispanohablantes.

Rentabilidad

Para el Instituto Cervantes, el requisito lingüístico del Ministerio de Justicia es una gran fuente de ingresos. La primera convocatoria de los DELE en la que fue necesario demostrar competencia lingüística en español se celebró en octubre de 2015. Según el Instituto Cervantes, “desde entonces se ha registrado un sustancial aumento de aspirantes al

⁴ ALTE. <https://es.alte.org/Our-Full-Members>

⁵ ALTE. <https://es.alte.org/Our-Full-Members>

⁶ Cambridge. <https://www.cambridgeenglish.org/why-choose-us/>

⁷ Instituto Cervantes. <https://examenes.cervantes.es/es/dele/que-es>

⁸ BOE. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2008-4727

diploma, en especial en el nivel mínimo requerido, el A2”. En la misma nota de prensa del año 2016 se dice “Dicho incremento de candidatos ha sido especialmente relevante en España, donde ha pasado de 5.133 (en 2015) a 22.453 este año”⁹. Es decir, aunque hablen el castellano a un nivel superior, los extranjeros que deseen obtener la nacionalidad optan por el examen A2: el nivel mínimo.

Veamos la rentabilidad de este examen. En 2021 hubo 144.012 solicitudes para conseguir la nacionalidad española. De esta cantidad, 65.218 solicitantes eran de países hispanohablantes: Centro América y Caribe (19.422), Sudamérica (44.067), Guinea Ecuatorial (542) y México (1.187)¹⁰ (2016). Obviamente, estas personas quedaron exentas del requisito lingüístico. No obstante, la cifra de extranjeros procedentes de países no hispanohablantes fue de 78.794. Si todos estos solicitantes se presentaran al DELE A2 en España al precio establecido durante el año 2023 (134 €)¹¹, el Instituto Cervantes ingresaría 10.558.396 € brutos.

Tasa de aprobación

Como la rentabilidad de los DELE es tan alta, no hay que olvidar el porcentaje de aprobación, ya que las tasas no son reembolsables. El Instituto Cervantes no publica datos consistentes después de todos los exámenes. A pesar de la inconsistencia y tras haber recopilado datos de convocatorias de 2016 a 2022, hay un evidente patrón. De las quince convocatorias encontradas en las noticias publicadas en la página de exámenes, doce tienen una tasa de aprobación de un 70%, o en torno a este porcentaje. Lo fascinante es que los exámenes DELE A2, escolar A1 y escolar A2/B1 gozan de más “candidatos aptos” o sea, aprobados, que en los otros niveles. Su porcentaje de aptos oscila entre un 70 y un 98%¹². Recordemos que estas elevadas tasas pertenecen a los únicos exámenes con el sello ALTE Q. Hay que subrayar que el Instituto Cervantes publica noticias que describen estos datos como “muy por encima” o “llegando al 70%” cuando los otros niveles bajan de candidatos aptos. Cabe mencionar que sólo un 56% de candidatos al C2 aprobó el examen en noviembre de 2018.

⁹ Instituto Cervantes. https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2016/noticias/datos-dele-2016.htm

¹⁰ INE. <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=15071>

¹¹ Instituto Cervantes. https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/IC_DELE-TablaPrecios_2023.pdf

¹² Véase Tabla I.

A diferencia del ámbito de Español como Lengua Extranjera (ELE), los exámenes estandarizados de inglés, por ejemplo, tienen tasas de aprobación más altas. La cifra de suspensos del examen C1 de Cambridge ha oscilado entre el 2 y 5,4% de 2016 a 2021. Durante el mismo periodo, la misma cifra del examen C2 de Cambridge fue de un 3,1% a un 5,4%. Estos datos están disponibles públicamente en su página web¹³ (2023).

Aparte de la aprobación parcial de ALTE, los exámenes del Instituto Cervantes son reconocidos por la Asociación SICELE (Sistema Internacional de Certificación del Español como Lengua Extranjera), que consiste en 35 instituciones, de las cuales 22 son españolas y 13 hispanoamericanas. Según la SICELE¹⁴, “es una iniciativa multilateral de una red de instituciones de enseñanza superior de países de habla hispana y del Instituto Cervantes que se comprometen a la armonización, la transparencia y la coherencia en el reconocimiento mutuo de las certificaciones del dominio de la lengua española a hablantes de otras lenguas” (2023). Es más, la SICELE pertenece al propio Instituto Cervantes.

¿Dónde están los alumnos de español?

Los estudiantes de español – o de cualquier otro idioma – suelen iniciar sus estudios en su país de origen. En el caso del español, los países con más aprendices de ELE según datos Statistica¹⁵ de 2021 son EE.UU. y Brasil, con 8,08 millones y 5,24 millones de estudiantes, respectivamente. Hay 6,3 millones de alumnos más en estos dos países americanos que en el resto de países de todo el mundo¹⁶. Además, un dato aún más asombroso es que había casi dos millones de estudiantes de español más en 2021 en EE.UU. y Brasil que aprendices visitantes en España durante un periodo de 16 años (de 2005 a 2021)¹⁷.

SIELE

Curiosamente, hay organismos públicos que aceptan el examen SIELE en los dos países con más estudiantes de español. En EE.UU. el SIELE se utiliza para acreditar los

¹³ Cambridge. <https://www.cambridgeenglish.org/english-research-group/quality-and-accountability/grade-statistics/>

¹⁴ SIELE. <https://asociacionsicele.org/>

¹⁵ Anexo I.

¹⁶ Anexo I.

¹⁷ Anexo II.

conocimientos lingüísticos para obtener el *Seal of Biliteracy*, la cual es “una iniciativa de EE.UU. creada para motivar a los estudiantes a aprender más de un idioma” según la página oficial de SIELE. Es válido en los estados de California, Iowa, Virginia, Utah, Michigan, Illinois, Georgia, Pennsylvania y en Washington, D.C. El *Seal of Biliteracy* colabora con TESOL y ACTFL, dos de las asociaciones más importantes para profesores de lenguas extranjeras en EE.UU.

Por otro lado, Andifes-IsF y CAPES (Ministerio de Educación de Brasil) reconocen el examen en el país lusohablante.

El SIELE también goza de reconocimiento¹⁸ de la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas), el Gobierno de España para acceder a ciertas plazas de formación sanitaria, la Asociación de Centros de Lenguas en la Enseñanza Superior (miembro de ALTE), la Oficina de Enseñanza de Hungría y el Ministerio de Educación, Juventud y Deportes de la República Checa (2023).

Declaración de misión

En la página oficial de ALTE, los Miembros Titulares deben publicar su misión. Tengamos en cuenta la diferencia entre la de Cambridge Assessment English y la del Instituto Cervantes.

Cambridge:

“Ayuda a millones de personas a aprender inglés y mostrar sus competencias al resto del mundo. Para Cambridge Assessment, aprender inglés es algo más que exámenes y calificaciones. Se trata de tener la confianza necesaria para comunicarse y acceder a toda una vida de experiencias y oportunidades enriquecedoras. Con el apoyo adecuado, aprender un idioma es un viaje estimulante. Acompaña a los estudiantes, en cada paso del camino” (2023).

Instituto Cervantes:

¹⁸ SIELE. <https://siele.org/web/guest/reconocimiento-internacional>

“Los Diplomas de Español (DELE), creados en 1988 por el Ministerio de Educación (RD 826/88), son títulos oficiales que certifican el grado de competencia y dominio del español, otorgados por el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. El Instituto Cervantes posee, por el Real Decreto (RD 1137/2002), la gestión académica, administrativa y financiera del DELE. El Instituto Cervantes es una organización estatal que promueve la lengua y cultura españolas en el extranjero, y es responsable de la administración del examen DELE en todo el mundo” (2023).

Conclusión

Si el Instituto Cervantes apenas puede demostrar su acreditación y sólo se centra en la burocracia a la hora de dirigirse a su público, entonces, ¿por qué ponemos los diplomas del Instituto Cervantes en un pedestal?

TABLA I.

CONVOCATORIA	NIVELES	Nº CANDIDATOS	APTOS
AÑO 2015¹⁹	TODOS	67.600	No hay datos
JULIO DE 2016¹⁹	A2-C1	>10.000	No hay datos
NOVIEMBRE DE 2017²⁰	TODOS ESCOLARES A2/B1 A1	-	80% 98% 80%
MAYO DE 2018²¹	TODOS - ESCOLARES A1 y A2/B1	-	70% (SALVO C2) - >85%
JULIO DE 2018²²	TODOS A2	-	>70% 75%
NOVIEMBRE DE 2018²³	TODOS C2 ESCOLARES	-	≈70% 56% >85%
MAYO DE 2019²⁴	TODOS (A EXCEPCIÓN DEL NIVEL C2)	-	70%
JULIO DE 2019²⁵	TODOS A2	11.588	69% “LLEGANDO AL 70%”

¹⁹ Instituto Cervantes. https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2016/noticias/datos-dele-2016.htm

²⁰ Instituto Cervantes. <https://exámenes.cervantes.es/es/noticias/disponibles-las-calificaciones-del-dele-del-mes-de-noviembre>

²¹ Instituto Cervantes. <https://exámenes.cervantes.es/es/noticias/publicadas-las-calificaciones-de-la-convocatoria-dele-de-mayo-de-2018>

²² Instituto Cervantes. <https://exámenes.cervantes.es/es/noticias/se-publican-las-calificaciones-de-la-convocatoria-dele-de-julio-de-2018>

²³ Instituto Cervantes. <https://exámenes.cervantes.es/es/noticias/publicacion-de-las-calificaciones-de-la-convocatoria-dele-de-noviembre-de-2018>

²⁴ Instituto Cervantes. <https://exámenes.cervantes.es/es/noticias/ya-están-publicadas-las-calificaciones-del-dele-de-mayo-2019>

²⁵ Instituto Cervantes. <https://exámenes.cervantes.es/es/noticias/disponibles-las-calificaciones-de-la-convocatoria-dele-de-julio-de-2019>

SEPTIEMBRE DE 2019²⁶	A2	3.038	77% “MUY POR ENCIMA”
NOVIEMBRE DE 2019²⁷	ESCOLARES A2/B1 A1/A2	-	97% 75%
JULIO DE 2020²⁸	A1-C1	10.530	80% (AUMENTÓ EL PORCENTAJE DE “APTOS” EN NIVELES B2 Y C1 MÁS DE UN 10%)
NOVIEMBRE DE 2020²⁹	TODOS	“MÁS DE 19.000”	70%
FEBRERO DE 2021³⁰	TODOS	-	>75%
ABRIL DE 2021³¹	A1-C1	7.500	>72%
JULIO DE 2022³²	A2-C1	11.760	“ALREDEDOR DEL 70%”
NOVIEMBRE DE 2022³³	TODOS	27.294	70%

²⁶ Instituto Cervantes. <https://exámenes.cervantes.es/es/noticias/publicadas-las-calificaciones-de-la-convocatoria-dele-de-septiembre-de-2019>

²⁷ Instituto Cervantes. <https://exámenes.cervantes.es/es/noticias/publicacion-de-las-calificaciones-de-las-convocatorias-dele-de-noviembre-de-2019-y-ccse-de>

²⁸ Instituto Cervantes. <https://exámenes.cervantes.es/es/noticias/publicacion-de-las-calificaciones-de-la-convocatoria-dele-de-julio-de-2020>

²⁹ Instituto Cervantes. <https://exámenes.cervantes.es/es/noticias/ya-están-publicadas-las-calificaciones-de-la-convocatoria-dele-de-noviembre-de-2020>

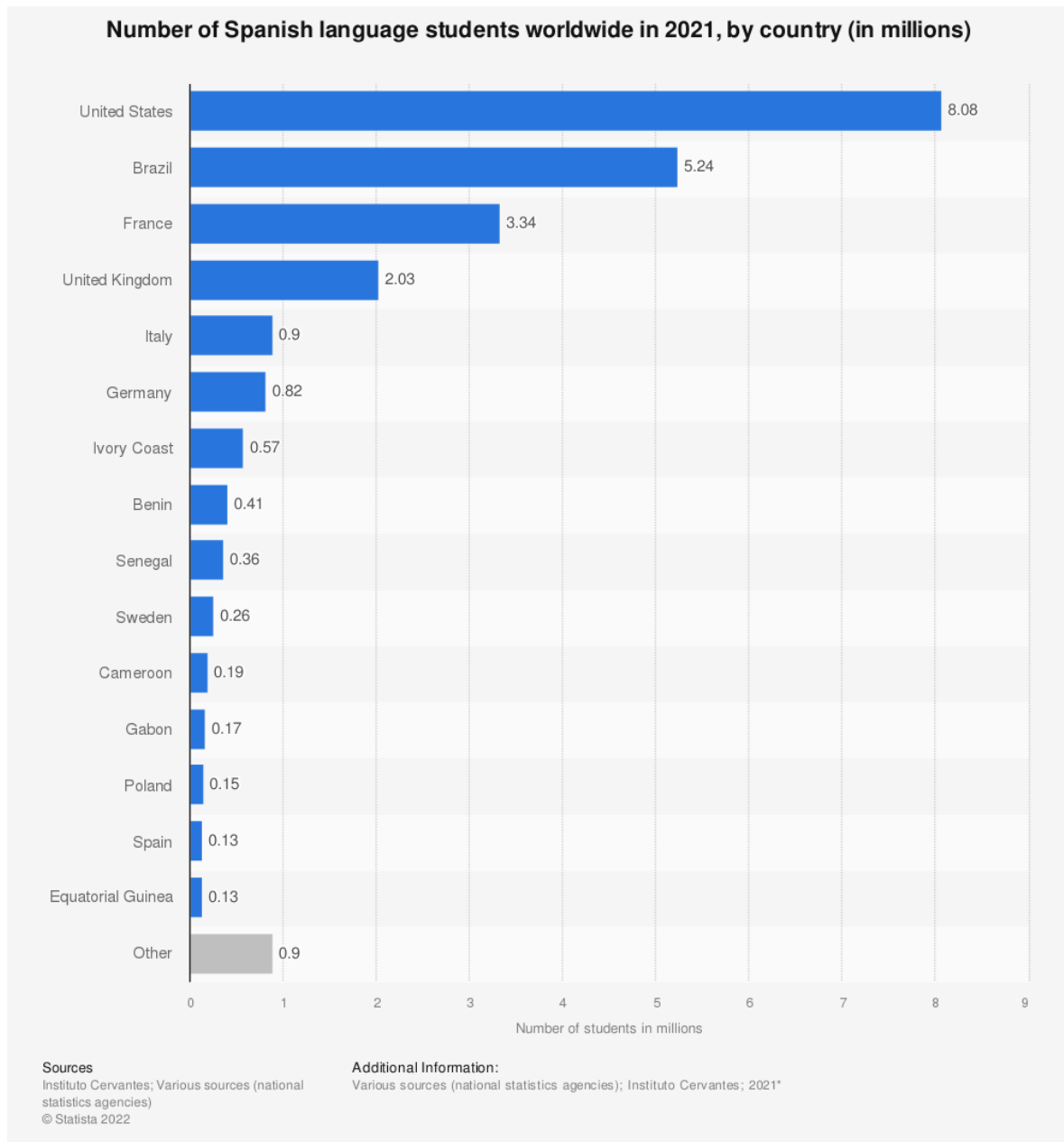
³⁰ Instituto Cervantes. <https://exámenes.cervantes.es/es/noticias/ya-están-publicadas-las-calificaciones-de-la-convocatoria-dele-de-febrero-de-2021>

³¹ Instituto Cervantes. <https://exámenes.cervantes.es/es/noticias/hoy-se-han-publicado-las-calificaciones-de-la-convocatoria-dele-de-abril-de-2021>

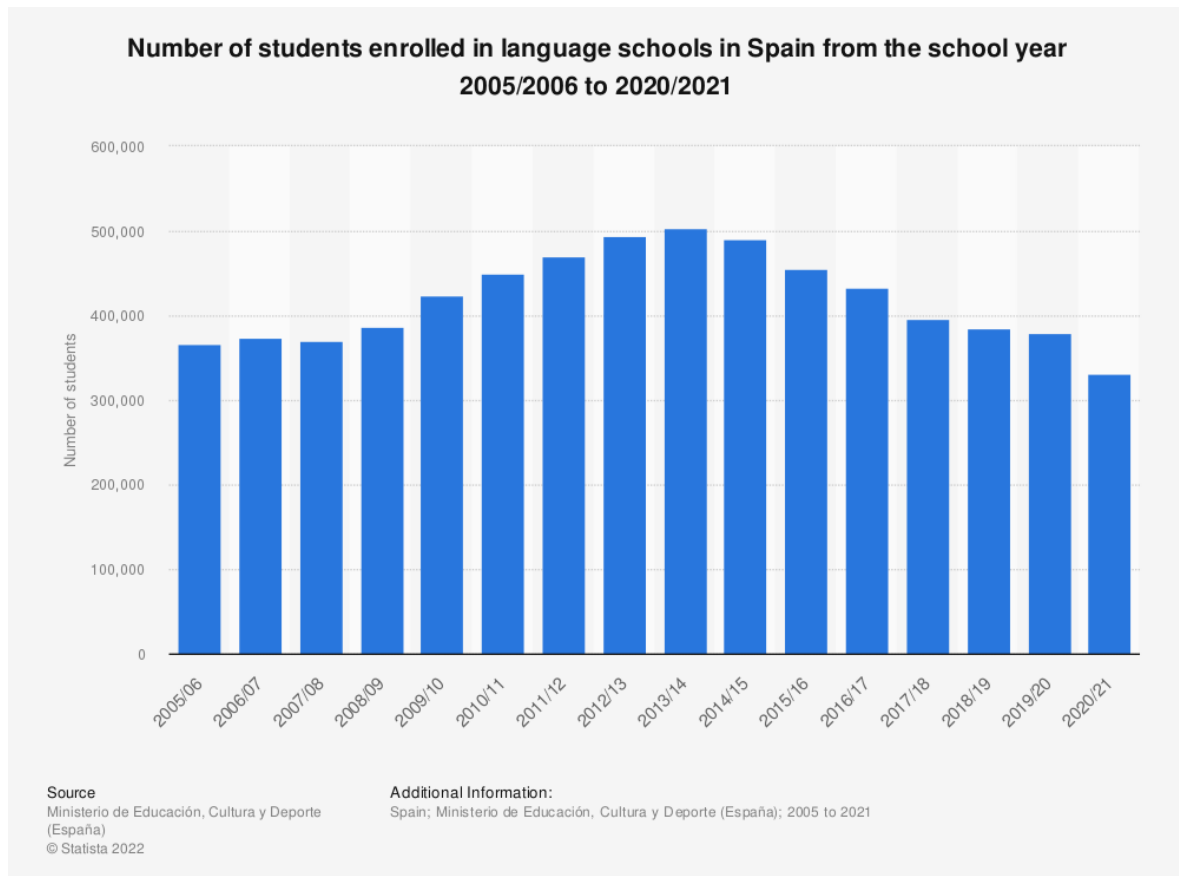
³² Instituto Cervantes. <https://exámenes.cervantes.es/es/noticias/publicacion-de-las-calificaciones-de-la-convocatoria-dele-de-julio-de-2022>

³³ Instituto Cervantes. <https://exámenes.cervantes.es/es/noticias/se-publican-las-calificaciones-de-la-convocatoria-dele-de-noviembre-de-2022>

ANEXO I.



ANEXO II.



Obras Citadas

- “Adquisiciones de Nacionalidad Por Sexo Y Nacionalidad Previa(15071).” *INE*,
www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=15071.
- “Association of Language Testers in Europe (ALTE) - Our Full Members.” *Es.alte.org*, 2023,
es.alte.org/Our-Full-Members.
- “Association of Language Testers in Europe (ALTE) - Q-Mark.” *Es.alte.org*, 2023,
es.alte.org/Setting-Standards.
- “BOE-A-2008-4727 Real Decreto 264/2008, de 22 de Febrero, Por El Que Se Modifica El Real Decreto 1137/2002, de 31 de Octubre, Por El Que Se Regulan Los Diplomas de Español Como Lengua Extranjera.” *Www.boe.es*, 2023,
www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2008-4727.
- “El DELE Será El Diploma de Español Reconocido Para Acceder a La Universidad En Hong Kong | Exámenes - Instituto Cervantes.” *Exámenes.cervantes.es*, 2022,
examenes.cervantes.es/es/noticias/el-dele-sera-el-diploma-de-espanol-reconocido-para-acceder-la-universidad-en-hong-kong.
- “Excellence in English Teaching and Learning | Cambridge English.”
[Www.cambridgeenglish.org](http://www.cambridgeenglish.org), 2023, www.cambridgeenglish.org/why-choose-us/.
- “Grade Statistics.” [Www.cambridgeenglish.org](http://www.cambridgeenglish.org), 2023, www.cambridgeenglish.org/english-research-group/quality-and-accountability/grade-statistics/.
- “Notas de Prensa | Instituto Cervantes.” *Cervantes.es*, 2023,
www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2016/noticias/datos-dele-2016.htm.
- “Qué Son Los DELE | Exámenes - Instituto Cervantes.” *Exámenes.cervantes.es*,
examenes.cervantes.es/es/dele/que-es.
- “SICELE.” *Asociacionsicele.org*, 2023, asociacionsicele.org/.