

**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

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.

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. Unac -0.001i/(dvec0 Td[(c.))4 (5TJ17.22 0 1 (e)4 (hn)-2 ([(cu)-4de)4-2 (a)451 (ag 1 (e)4 (h

(4)

Propuesta de QF para las palabras analizadas²

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 anuncien (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.

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

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.

Coral Azofra Loza

Universidad Complutense de Madrid

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

1. Introducción

En el sucesivo trabajo

Sobre cuestiones de autorías femeninas gitanas existen ya estudios que incorporan a Papusza, Nina Dudarova, Olga Pankova, etc. (Stefanovsky, 2022). Sin embargo, escasean los

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

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 rruiseñor en las cuencas / que canta miradas nuevas / aunque el tiempo apague los trinos» [vv. 11-15].

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 Romaní: 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

P

¿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

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 Erbeta 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 Erbeta 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

(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

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.

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->

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.

Raúl López Redondo
Universidad Autónoma de Madrid

**“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 en

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

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,

La *acumulativo* de los más disparatados motivos y objetos reunidos (julio-semana santa), (cofradías-compañías), (vulgo-inglés), (plumas-becerro), (pigmeos-Golíás), 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 Tratado de la Representación. 50364701128 (1920)

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

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*

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

Obras citadas

Cervantes Saavedra, Miguel de.

Novelas ejemplares. "La Gitanilla" (*Git.*),

Sarah Terrazano

Saint Louis University, Madrid

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

I. Introducción

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

enfatisa 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

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

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

Obras citadas

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

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.

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

“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.

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->

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-accede](http://examenes.cervantes.es/es/noticias/el-dele-sera-el-diploma-de-espanol-reconocido-para-accede) Td(e)4 (s)74 (n)-4 2E(-)Tj-0.003 Tc 0. 0 Td(r)3/ Tc 0.003 Tw 1.