

FGJH

REVISTË SHKENCORE E FAKULTETIT TË GJUHËVE TË HUAJA
UNIVERSITETI I TIRANËS



3/2021

Botohet për herë të parë në dhjetor 2019

Fakulteti i Gjuhëve të Huaja

Universiteti i Tiranës

Adresa: Rruga e Elbasanit, Tiranë, Shqipëri

E-mail: redaksia_fgjh@fgjh.edu.al; redaksia.fgjh@gmail.com

www.fgjh.edu.al

©Fakulteti i Gjuhëve të Huaja

Të gjitha të drejtat të rezervuara.

ISSN 2664-7346

BORDI EDITORIAL

Drejtor i Përgjithshëm

Prof. Dr. Artur SULA (Fakulteti i Gjuhëve të Huaja)

Kryeredaktore

Dr. Viola ADHAMI (Fakulteti i Gjuhëve të Huaja)

Redaktore shkencore

Prof. Asoc. Mirela PAPA (Fakulteti i Gjuhëve të Huaja)

Redaktorë

Prof. Asoc. Maklena NIKA (Fakulteti i Gjuhëve të Huaja)

Dr. Albert SHEQI (Fakulteti i Gjuhëve të Huaja)

BORDI SHKENCOR

Prof. Dr. Maks DAIU

(Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës)

Prof. Dr. Esmeralda KROMIDHA

(Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës)

Prof. Dr. Elida TABAKU

(Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës)

Prof. Dr. Viktor RISTANI

(Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës)

Prof. Asoc. Sofia DELIJORGJI

(Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës)

Prof. Dr. Brikena KADZADEJ

(Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës)

Prof. Asoc. Lindita SEJDIU-RUGOVA

(Fakulteti i Filologjisë, Universiteti i Prishtinës, Kosovë)

Prof. Enrico LUSSO

(Fakulteti i Gjuhëve dhe Letërsive të Huaja dhe Kulturave Moderne, Universiteti i Torinos, Itali)

Prof. Marco NOVARINO

(Fakulteti i Gjuhëve dhe Letërsive të Huaja dhe Kulturave Moderne, Universiteti i Torinos, Itali)

Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN

(Fakulteti i Letërsisë, Universiteti Trakya, Turqi)

Arti grafik: Orjona Domi

Shtypi u realizua nga: Ani Print shpk

Sobre literatura y cultura Hispánicas

Aktet e Simpoziumit të 3-të Ndërkombëtar

12 nëntor 2020

PËRMBAJTJA

Programi i konferencës

7

La esclavitud de Cervantes y su
visión sobre los turcos y el Islam

Ertuğrul Önalp

21

La imagen del antihéroe en las
novelas Taurinas Españolas

Ebru Yener Gökşenli

30

La memoria histórica, ¿una
herramienta útil para asumir el
pasado español?

Xavier Baró i Queralt

44

La comida y su relación con “El
caso” en Lazarillo de Tormes

Santiago García-Castañón

55

El comentario traslativo, una
alternativa empírico-experimental:
domesticación/ exotización u otro;

esta es la cuestión

Anastasi Prodani

Wendi Kasa

Jona Halimi

72

Gabimi dhe korrigjimi i tij në
punimet me shkrim në gjuhën
spanjolle të studentëve shqiptarë

Serxho Rama

83

Gazeta “Republika” e Bostonit,
pararojë e përkthimit të Don
Kishotit nga Noli
Admira Nushi

94

Enver Hoxha – La creación de
un culto
Edlira Gabili

103

Karlos Ruiz Zafon, trajektorja e
tij letrare dhe suksesi i
jashtëzakonshëm në Shqipëri
Flavia Kaba

110

Përkthimi i kopertinës nga imazhi
te fjala
Viola Adhami

118

Vështrim historik e përqasës
ndërmjet qasjeve dhe metodave
në mësimdhënien e GJH
Aida Gjinali
Leonard Xhamani

133

Përqasje kulturore dygjuhëshe
përmes përqasjes gjuhësore të
shprehjeve frazeologjike
Alnida Shano Koroshi
Kozeta Noti

148

Creation des competences, en
presence des tice, pour un
apprentissage autonome de
français authentique
Klementina Shiba

156

Termat në lidhje me strukturën
semantike të fjalës në shqipe në
përqasje me greqishten
Eda Shehu

164

Mësimdhënia e fjalorit të gjuhës
së re greke si gjuhë e huaj
Isida Metaj (Foçi)
Edlira Jorgaqi

172

Sprovë për krahasim mes “Ciklit
të Kreshnikëve” dhe eposit
spanjoll “Kënga e Mio Sidit” në
kuadër të hapësirës evropiane
Drita Isufaj

180

La situación de los exámenes de
en Albania
Sandra Pula Gjoka

188

La poetización de historia en
Mariana Pineda de F. García
Lorca y la noche de guerra en el
museo del Prado de Rafael
Alberti
Ana Huber

197

La intermedialidad en la novela
Beltenebros de Antonio Muñoz
Molina
Selen Kipmen

203

The translation from english to
albanian of wordplay in James
Joyce’s Ulysses
Rozana Bela

LA ESCLAVITUD DE CERVANTES Y SU VISIÓN SOBRE LOS TURCOS Y EL ISLAM

Prof. Dr. Ertuğrul Önalp

Hispanista, catedrático de la Universidad de Ankara

E-mail: ertugrulonalp@hotmail.com

RESUMEN

El presente trabajo se centra en la esclavitud de Cervantes y su visión sobre los turcos. Respecto a la esclavitud de Miguel de Cervantes en Argel, existen muy pocos estudios que reflejan el punto de vista turco. En este trabajo simplemente nos proponemos poner de relieve nuestro criterio, es decir exponer nuestras consideraciones acerca de algunas facetas relativas a su cautiverio sin pretender aportar nada nuevo respecto a su vida en esclavitud ni pretender plantear una antítesis ni un rechazo a lo expuesto anteriormente por eminentes cervantistas. También trataremos de exponer la visión de Cervantes respecto a los turcos y al Islam, tal y como se deduce de sus principales obras que tratan el tema del cautiverio.

Palabras clave: cautiverio, esclavitud, historia, islam, etc.

ABSTRACT

The present work focuses on the slavery of Cervantes and his vision of Turks. Regarding the slavery of Miguel de Cervantes in Algiers, there are very few studies that reflect the Turkish point of view. In this work, we simply intend to highlight our criteria, that is, to present our considerations about some aspects related to his captivity without trying to contribute anything new regarding his life in slavery or trying to propose an antithesis or a rejection of what was previously exposed by eminent Cervantists. We will also try to present Cervantes's vision of the Turks and Islam, as can be deduced from his main works that deal with the subject of captivity.

Keywords: captivity, history, Islam, slavery, etc.

Introducción

Disponemos de pocos datos referentes al cautiverio de Cervantes en Argel, comparados con los del resto de su vida, y estos se reducen a testimonios sueltos suministrados por algunos presos y también a una epístola suya escrita en Argel y enviada por él desde allí. Aún no estamos en condiciones de saber concretamente, debido a informaciones incoherentes, qué tipo de vida llevaba Cervantes durante su estancia en Argel, aunque, en los estudios sobre sus obras que tratan el tema del cautiverio no es difícil sacar algunas deducciones para encontrar huellas pertenecientes a esa época. No cabe duda de que, en el episodio del capitán cautivo de *Don Quijote*, así como en otras obras sobre la esclavitud, Cervantes recoge recuerdos autobiográficos, pero sin llegar a la conclusión de que estas obras sean un mero reflejo de su vida y de la realidad histórica.

Su esclavitud

Cervantes, en el trayecto de vuelta desde Italia a España, sufrió un asalto de las galeras turcas que venían de Argel cuando estaban tan cerca de las costas españolas en una localidad llamada “Las tres Marías”¹. Curiosamente él relata el asalto de las naves turcas contra una embarcación y la toma de ella en *La española inglesa*, haciendo alusión incluso al nombre de la localidad donde fue apresada “El Sol”, la embarcación en que viajaba: “Nos embarcamos navegando tierra a tierra con intención de engolfarnos; pero llegando a un paraje que llaman ‘Las tres Marías’...”².

Era una flotilla de tres o cuatro galeras, que abordó a la embarcación de Cervantes, capitaneada por Arnaúte Mami³, es decir Mehmed el albanés, Mami es deformación familiar de Mehmed en Africa del Norte – a propósito no considero que él fuera “renegado” como le califican algunos escritores, ya que era muy posible que fuese nacido de padres musulmanes de Albania-. Entre los arraeces figuraba también un tal Dali Mami⁴ que se apoderó de nuestro hombre Cervantes y su hermano Rodrigo -éste también se encontraba en la misma embarcación. Llegaron a Argel, encadenados, a finales de septiembre de 1575. En este punto, surge una pregunta: ¿podrían haberlos llevado a otra base de corsarios en el Mediterráneo u otra ciudad en lugar de Argelia? Por ejemplo. ¿a Ulcinj/Ulquin/Ülgün? o ¿a Estambul? Como han surgido en los últimos años dos

1 Fernando Díaz –Plaja, *Cervantes*, Plaza y Janes, Barcelona, 1974, p.45.

2 Miguel de Cervantes Saavedra, *La española inglesa*, Clásicos Ebro, Zaragoza, 1976, p. 139.

3 Arnaúte Mami era posiblemente de Avlonia. Según los datos suministrados por Haedo acerca de él, al parecer empezó su carrera yendo en corso en una galera de 22 bancos, y durante el virreinato de Ramadán Bajá, llegó a ser capitán de las galeras argelinas e intercambió su cargo periódicamente con Morato arráez, también de origen albanés. Para la información sobre él véanse *Topografía*, pp. 1927-1929, 89, 368-370, 395, 403-404, 407, 414-417, 421.

4 Dali, o más correctamente “Deli” significa en turco “loco”, por lo que quiere decir “Mami el Loco”.

leyendas populares ligadas a Cervantes, afirmando cada una, independientemente de la otra, que el célebre escritor español no estuvo preso en Argel, sino que pasó su esclavitud en otros puntos del mundo: en Ulcinj, la ciudad costera de Montenegro, y en Estambul, la sede del Imperio otomano. La primera creencia popular sostiene que el futuro escritor español, estando preso en aquella ciudad durante cinco años —casi los mismos años en que estuvo en Argel, del 1575 al 1580— se enamoró de una nativa, creando posteriormente el personaje de Dulcinea del Toboso, cuyo nombre se basa en el de dicha ciudad, llamada Dulcigno antes de la conquista otomana en 1571.

Actualmente casi todos los nativos de Ulquín creen en ello de buena fe, a pesar de todas las pruebas concretas que indican su cautiverio en Argel, y hacen alusión a los corsarios albaneses y especialmente a Arnaúte Mami que capturó a Cervantes. Respecto a esta creencia, aún no estamos en condiciones de contribuir algo afirmativo, ni tampoco denegarlo tachándolo de inventado, ya que todas las leyendas poseen una parte basada en hechos reales.

Vamos a ver ahora de lo que trata la segunda leyenda y la razón por la que vincula a Cervantes con Estambul. En ella se sostiene la estancia del escritor español en la metrópoli otomana como esclavo entre los años 1575 y 1580, trabajando en la construcción de la Mezquita de Kılıç Alí Bajá, situada en el barrio de Tophane. El origen de este rumor se debe al político y escritor turco Rasih Nuri Ileri (1920-2014), quien afirma haber visto el nombre de Miguel de Cervantes en el cuaderno de pagos, sin que haya presentado ningún documento que acredite su afirmación. Una atribución, apócrifa desde luego, ante todas las pruebas que sitúan innegablemente el lugar de su esclavitud en la ciudad norteafricana. Sin embargo, creó una polémica y pronto ganó apoyos por parte de algunos medios turcos, aunque no ha sido respaldada por ninguno de los académicos. Por lo que a mí respecta, yo había respondido repetidas veces a esta hipótesis en internet, explicando que el Cervantes de Estambul no podía ser el autor del *Quijote*, ni mucho menos trabajar en duras faenas como en la construcción de una mezquita, ya que no le era posible utilizar su brazo izquierdo debido a las heridas recibidas en la batalla naval de Lepanto. Además, subrayé también que en aquella época el nombre de Miguel de Cervantes era muy común en España y que existían varias personas homónimas.

No obstante, Cervantes despertó dudas en algunos ciclos al escribir una obra de teatro, *La gran sultana doña Catalina de Oviedo*, cuya acción transcurría en Estambul. En esta obra, el autor español demostraba su profundo conocimiento sobre la sociedad turca, así como algunas costumbres y usanzas de los turcos, desde la vida del harén hasta la recepción de los embajadores, incluyendo el suplicio que se da a las mujeres condenadas por deshonor, sin olvidar tampoco el proceso de “*selamlık*”, es decir, la visita del sultán a la mezquita los viernes con su numeroso séquito. Sin duda alguna, Cervantes construyó esta obra valiéndose de hechos reales y de libros escritos anteriormente sobre la historia y la sociedad otomanas. En efecto, la siguiente opinión de Héctor Vielva Diego, investigador español, respalda mi tesis expuesta arriba:

*(...) puesto que gran parte de las descripciones de Cervantes sobre Estambul se basan en lugares comunes ampliamente difundidos en la literatura europea de principios del siglo XVII (...) se puede concluir que es altamente improbable que Miguel de Cervantes llegase a visitar Estambul.*⁵

Por otra parte, otro investigador español y cervantista, Antonio Mendoza Mendoza, aporta un estudio suyo basado en un documento recientemente hallado por él en los archivos de Simancas (Sig.: AGS, Est., leg. 1138, 77-78), lo cual corrobora la susodicha opinión mía de que “existían varias personas contemporáneas con el mismo nombre de Miguel de Cervantes”. Mendoza afirma que había dos Miguel de Cervantes que se conocieron en algún momento de sus vidas y que vivieron vicisitudes similares. El mencionado documento es una copia de la carta de don Juan de Austria a Felipe II, fechada en Palermo el 19 de marzo de 1572, en la que se hace relación de los 409 soldados heridos y mancos que se encontraban en el Hospital de Mesina, procedentes de la batalla de Lepanto. En esa misma carta, don Juan le expone los hechos a su hermano el rey, quien dio instrucciones para que les dieran alguna indemnización a estos soldados heridos y mancos, y entre los nombres mencionados —de los heridos y mancos— figuran dos nombres de Miguel de Cervantes que pertenecen a dos individuos distintos, y a quienes se pagaron distintas cantidades: 20 ducados a un tal Miguel de Çervantes y 22 escudos al otro Miguel de Çerbantes. En fin, concluye Mendoza así:

(...) este Cervantes de Estambul, en esas fechas, no podía ser el mismo que se encontraba cautivo en Argel entre 1575 y 1580.⁶

A pesar de todo, este documento suministrado por Mendoza tampoco puede probar la estancia en Estambul de un segundo Miguel de Cervantes. Ante estas situaciones, de momento no podemos afirmar que alguien con el nombre de Miguel de Cervantes estuviera en Estambul trabajando en la construcción de la Mezquita de Kılıç Ali Bajá (Uchali), aunque sí es cierto que, en aquel tiempo, en los cuadernos de pagos aparecían los nombres de los obreros, fuesen libres o esclavos, así como la cantidad de dinero que se pagaba como jornada, y que en caso del esclavo este dinero pertenecía a su amo.

Después de esta forzosa digresión vamos a volver a nuestro hombre y ver lo que le pasó en Argel.

En el reparto de los cautivos Cervantes pasó a pertenecer a Dali Mami, en cuanto a Rodrigo, cayó en poder de Ramadán Bajá, el gobernador otomano de esta ciudad norteafricana. Cabe citar aquí que los que apresaron a Cervantes no eran piratas, sino corsarios, pues al final de la correría entregaron a Cervantes y a otros cautivos a la autoridad local.

5 [www.archivodelafrontera.com/Vielva/ Cervantes en Estambul ¿historia o ficción?](http://www.archivodelafrontera.com/Vielva/Cervantes%20en%20Estambul%20%3Fhistoria%20o%20ficcio%3F)

6 latribunadelpaisvasco.com Antonio Mendoza Mendoza, “Es evidente que hubo dos Miguel de Cervantes”, 2 de marzo de 2017.

No sabemos concretamente si Cervantes estaba encerrado en una prisión o permanecía en la casa de Dali Mami, su amo. Sin embargo el episodio del capitán cautivo del *Quijote* pone de manifiesto una faceta de la vida en cautiverio en esta ciudad, sin que podamos llegar a saber si ésta era un mero reflejo de sus propias vivencias:

(...)...encerrado en una prisión o casa que los turcos llaman 'baño', donde encierran los cautivos cristianos, así los que no son del rey como de algunos particulares, y los que llaman del 'almacen', que es como decir 'cautivos del Consejo', que sirven a la ciudad en las obras públicas que hace y en otros oficios,... Yo pues, era uno de los de rescate... Pusiéronme una cadena, más por señal de rescate que por guardarme con ella, y así pasaba la vida en aquel baño con otros muchos caballeros y gente principal, señalados y tenidos por de rescate ⁷

Al encontrarse dos importantes cartas de recomendación, que Cervantes llevaba, dirigidas a Felipe II, firmada una por don Juan de Austria, y otra por el duque de Sessa, se le consideró un personaje distinguido de su país, es decir un hombre de alto rescate. Por esta razón, para su liberación se exigió una elevada suma que ascendía a 2.000 ducados de oro. Cervantes, a pesar de que una y otra vez desmintió ser un hombre importante de España, su amo no bajó el precio fijado. El futuro escritor español, consciente de que su familia no podía pagar su rescate, tan altamente fijado, decidió huir. Sabemos que él intentó huir por lo menos en cuatro ocasiones. En una de ellas elaboró un plan de fuga justo antes de la liberación de su hermano Rodrigo quien llegó a ser libre en 1577, gracias al dinero reunido con dificultad por sus padres y traído a Argel mediante los frailes de la Merced. La realización de este plan se llevaría a cabo después de la redención de Rodrigo, quien les ayudaría desde el exterior contratando al patrón de un bergantín, que un determinado día les esperaría en las afueras de una cala, para llevar a Cervantes y sus amigos a España. Para que este plan se llevase a cabo con éxito hacía falta también un refugio en que los cautivos se pudieran esconder por algún tiempo. Este lugar era una cueva debajo de un jardín en la que nadie entraba. Los catorce cautivos librados de sus cadenas y grilletes se reunirían en este escondite. Un renegado llamado El Dorador, natural de Sevilla, les ayudaría en este asunto. En septiembre de 1577, un mercader que vino al puerto les dio la noticia de que un bergantín mallorquín, alquilado por su hermano les estaría esperando en la costa, frente a la cueva. Cervantes y los demás esclavos huyeron de sus casas para congregarse en la gruta. El bergantín llegó una noche al lugar señalado, pero los marineros no se atrevieron a saltar a tierra cuando se dieron cuenta de la existencia de los guardias que patrullaban la costa. Y cuando Cervantes y sus compañeros estaban en la cueva aguardando a que llegasen a recogerlos y llevarlos a España, acudieron en cambio los soldados con el fin de detenerlos a todos. Según todas las apariencias El Dorador, el renegado les había delatado a Hasán Bajá, el gobernador

⁷ Miguel de Cervantes Saavedra, *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Editorial Pueyo, Madrid, 1977, tomo I, p. 325.

de Argel. No se supo el porqué de esa traición, quizá se trataba del miedo o del deseo de recibir una recompensa.⁸

Sobre este hecho, el autor del *Diálogo de los mártires de Argel*, nos dice:

*Fuéronse a la cueva que el falso Judas les mostró. Y haciendo salir de ella a los cristianos, los prendieron luego a todos. Y particularmente, maniataron a Miguel de Cervantes, un hidalgo principal de Alcalá de Henares que fuera el autor de este negocio, y era, por tanto, más culpado, (...)*⁹

Cuando llevaron a Cervantes y a los demás cautivos ante el bajá, nuestro esclavo alcalaíno asumió toda la responsabilidad, dijo que ninguno había cooperado en el asunto y que él había planeado la fuga por sí solo, por lo que de castigar a alguien, debía de ser a él.¹⁰

Cervantes pinta a Hasán Bajá como un virrey muy cruel en el episodio del capitán cautivo del *Quijote* pues, en caso de un intento fallido de evasión, solía aplicar duros castigos, como por ejemplo mandar ahorcarles o cortarles las orejas y la nariz:

*(...) y aunque la hambre y desnudez pudiera fatigarnos a veces, y aun casi siempre, ninguna cosa nos fatigaba tanto como oír y ver a cada paso las jamás vistas ni oídas crueldades que mi amo usaba con los cristianos. Cada día ahorcaba el suyo, empalaba a éste, desorejaba a aquél; y esto, por tan poca ocasión, y tan sin ella, que los turcos conocían que lo hacía no más de por hacerlo, y por ser natural condición suya ser homicida de todo el género humano.*¹¹

A pesar de ello, curiosamente, el gobernador otomano no castigó a este esclavo intrépido e incluso se lo compró a su amo Dali Mami a cambio de 500 ducados de oro. El hecho de que Hasán Bajá dejase sin castigo a Cervantes sorprendió a todos. Algunos autores modernos opinaron que si a Cervantes no lo mataron, fue por el alto rescate que pedían por él. Por ejemplo Alberto Sánchez afirma lo siguiente al respecto: “Para mí, la razón es clara y única: la codicia. Si el rey hace apalear hasta la muerte, como solía hacerse con el rebelde que intenta escapar, pierde el cuantioso rescate... Había que conservar al precioso rehén, con la esperanza de un caudoloso provecho”.¹²

Esta idea nos parece improbable, por ser el gobernador de Argel, un hombre sumamente rico, por lo que no le importaría perder los 500 ducados de oro. Otros, en cambio opinan de forma más realista, como por ejemplo, Emilio Sola y de la Peña creen que hubo algunas personas importantes de Argel, moros, turcos y renegados, que eran amigos de Cervantes, y que intercedieron a favor de él ante Hasán Bajá para que le

8 Antonio de Sosa, *Diálogo de los mártires de Argel*, edición de Emilio Sola y José María Parreño, Hiperión, Madrid, 1990, relato 25, pp. 178-181; Fernando Díaz-Plaja, pp. 51-56.

9 *Diálogo de los mártires de Argel*, relato 25, p. 180.

10 Andrés Trapiello, *Las vidas de Miguel de Cervantes*, Biblioteca ABC, 2004, p. 80.

11 *Don Quijote*, tomo I, p. 325.

12 Revisión del Cautiverio Cervantino en Argel, <http://www2.h-net.msu.edu/~cervantes/Csa/artics97/sanchez.htm>.

perdonase la vida a este osado esclavo.¹³

Hubo escritores que incluso atribuyeron inclinaciones homosexuales de Hasán Bajá hacia Cervantes, razón por la que éste no fue castigado. Entre ellos figura la profesora italiana, Rosa Rossi quien insinúa la diversidad sexual de Cervantes. Esta idea se encontró con la reacción de algunos escritores españoles, -que nosotros estamos totalmente de acuerdo con ellos-: según Emilio Sola y de la Peña, el juicio de Rossi fue emitido “de manera bastante apresurada y demasiado a la ligera” sin tener en cuenta las condiciones históricas del asunto. Sola y de la Peña en su réplica a la profesora italiana arguyen lo siguiente: “ Dos son las ocasiones en las que, según los textos, Hasán Veneciano y Miguel de Cervantes se encuentran cara a cara, en octubre de 1577 y de 1579, y en ambas ocasiones en circunstancias dramáticas para Cervantes. En la primera ocasión Cervantes acabaría de cumplir los treinta años y en la segunda los treinta y dos; Hasán el Veneciano debía de tener en torno a dos años más que Cervantes. En la primera ocasión Cervantes salía de la cueva del alcaide Hasán, en donde no pocos de sus compañeros habían enfermado por las duras condiciones de habitabilidad, y había sido maltratado mientras era conducido a la presencia del rey. En la segunda ocasión, Argel salía de aquella hambruna terrible que había dado lugar a una gran mortandad, esos treinta o cuarenta muertos diarios que evocara Sosa, hambruna que debieron sufrir en especial los cautivos y esclavos. Amarradas las manos y con una soga al cuello, el ‘estropeado’ Cervantes -es expresión de Sosa- debía de ofrecer una imagen bien penosa, más para provocar rechazo que para provocar atracción o deseo sexual en un hombre, por muy aficionado que pudiera ser a garzones y bardajes (sodomita pasivo)”.¹⁴ Sola y de la Peña afirman además que ya hubo bastante leyenda negra difundida sobre las inclinaciones homosexuales de los turcos de Argel, haciendo alusión probablemente sobre todo a *la Topografía*, y que era, por lo tanto innecesario forjar nuevas leyendas negras.

En nuestra opinión, Hasán Bajá lo perdonó porque admiró la valentía y la actitud caballeresca de este cautivo español, cosa que no se veía muy a menudo. Se sabe mediante numerosos testimonios que el coraje en aquella época despertaba entre turcos respeto y admiración hacia el que lo tenía, aunque fuera un esclavo. Por otra parte respecto a Cervantes quizá le tuvieran una estima especial por ser un veterano de la famosa batalla de Lepanto.

Además, aunque no es el reflejo de la vida de Cervantes en el cautiverio, el mismo capitán cautivo del *Quijote* dice que no fue maltratado por Hasán Bajá:

(...)*Sólo libró bien con él* -se refiere a Hasán Bajá- *un soldado español, llamado Tal de Saavedra*, -el autor en esta parte de la novela hace alusión a sí mismo- *al cual, con haber hecho cosas que quedarán en la memoria de aquellas gentes por muchos años, y todas por alcanzar libertad,*

13 Emilio Sola / José F. De la Peña, *Cervantes y la Berbería*, Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1995, p. 260.

14 Emilio Sola / José F. De la Peña, *Ibid*, p. 261.

jamás le dio palo, ni se lo mandó a dar, ni le dijo mala palabra. ¹⁵

Sabemos que Cervantes, antes de ser rescatado hizo otros dos intentos de fuga, y en uno de ellos proyectó con algunos compañeros conseguir una embarcación pequeña en la que pensaba llegar a España. No obstante al ser delatado por uno de los cautivos españoles, Juan Blanco de Paz, que odiaba a Cervantes, sus esperanzas de alcanzar la libertad se vinieron abajo. ¹⁶

Tras haber sido detenido, Hasán Bajá ordenó que le diesen dos mil palos en los pies, sin embargo este castigo tampoco se aplicó. El gobernador de Argel, una vez más habría admirado la osadía de este antiguo soldado. A causa de este intento de evasión no sabemos si para Cervantes empezaría la etapa más dura de su vida en esclavitud, aunque según las declaraciones notariales de algunos cautivos Cervantes sufrió una serie de vejaciones. Posiblemente fue encerrado por Hasán Bajá en la prisión de su palacio.

Por fin los frailes redentores llegaron a Argel en el mes de mayo de 1580, y en agosto redimieron a 100 cautivos pagando sus rescates. Entre los esclavos liberados figuraba también el veterano de Lepanto. Para su libertad se exigieron 500 escudos de oro —según Antonio de Sosa pidieron mil escudos— y ni un escudo menos se aceptaría, de lo contrario hubiera tenido que embarcarse en las galeras con destino a Estambul, ya que había finalizado la misión de Hasán Bajá en Argel y se preparaba para volver a la sede del Imperio con todos sus esclavos. El padre Juan Gil consiguió reunir los 220 escudos que faltaban con préstamos de mercaderes cristianos y judíos residentes en esta ciudad. ¹⁷

Cervantes tenía que quedarse todavía algún tiempo en Argel, pues antes de dejar la ciudad, el autor del *Quijote* quiso aclarar ciertas calumnias y atribuciones difundidas como “cosas viciosas” ¹⁸ por el doctor Juan Blanco de Paz, quien le había delatado cuando intentó fugarse. Cervantes, para evitar problemas en el futuro debido a las declaraciones de Juan Blanco de Paz, pidió a algunos cautivos que testificaran sobre su comportamiento en “los baños” ante el eclesiástico Pedro de Ribera, quien actuó como notario. Los doce cristianos, que habían sido elegidos por él mismo y que eran amigos suyos, testificaron a su favor.

Casi todos los declarantes confirmaron el maltrato que recibió Cervantes en Argel y subrayaron asimismo su coraje y actitud caballeresca. Uno de ellos declaró que Cervantes estuvo “aherrado y cargado de hierros, y con guardias, siendo vejado y molestado”. Un sacerdote llamado Felipe Enríquez expresó en su declaración que Juan Blanco de Paz odiaba a Cervantes y que todas sus acusaciones eran infundadas. La mayoría de los testigos declaró que “durante todo el tiempo que Cervantes paso en prisión, no sólo

15 *Don Quijote*, p. 325.

16 Celia Viñas Olivella. *Estampas de la vida de Cervantes*, Almería.1949, p. 70.

17 Emilio Temprano, “Cervantes, cautivo en Argel”, *Mar maldito*, Mondadori Omnibus, Madrid, 1989 pp. 133-134.

18 Andrés Trapiello, p. 83.

había cumplido con máximo rigor sus deberes religiosos, sino que había logrado acercar de nuevo a la Iglesia a cinco jóvenes renegados españoles”.¹⁹ A pesar de que los testigos eran sus amigos y elegidos por él mismo, además de que el cuestionario compuesto de 25 preguntas que ellos respondieron había sido preparado también por él, debemos reconocer la verosimilitud de estos testimonios.

Los turcos y el islam

Sobre la visión de Cervantes con respecto al islam y a los turcos, sólo estamos en condiciones de emitir un juicio limitado al contenido de sus obras. Como en aquella época en España los manuscritos, antes de llegar a la imprenta, tenían que pasar por una estricta censura, tanto la civil como la canónica, los autores no podían expresar libremente sus opiniones en ciertas materias. A pesar de que, por la razón arriba expuesta, es casi imposible saber lo que opinaba Cervantes en realidad acerca de los turcos y del islam, mediante el estudio de sus obras podemos afirmar que la imagen que reflejó sobre los turcos en sus obras no es positiva. Al contrario, son pocas las ocasiones en las que el autor manifestó alguna cualidad de los turcos, aunque sí afirmó claramente en sus obras que ellos constituían entonces la clase dirigente y militar en Argel, y que solían oprimir a los nativos de la ciudad. Asimismo, expresó que la gente tenía miedo a los turcos, y que incluso los odiaba.

Casi en todas sus obras que tratan el tema turco o de esclavitud, Cervantes censura a los turcos, quienes aparecen como figuras negativas, como por ejemplo ocurre en el *Persiles*: “se entregaron [los moriscos] a los turcos, ladrones pacíficos y deshonestos públicos”²⁰. En este punto hemos de expresar entre paréntesis que no tenemos ninguna intención de censurar a Cervantes por su uso de palabras o expresiones insultantes, pues en aquella época tanto en las obras otomanas como en las españolas era muy natural el uso de expresiones peyorativas similares dirigidas a los considerados infieles.

Antes de interpretar su visión referente al islam, hemos de subrayar que, en aquella época, el turco se identificaba con el musulmán y enemigo empedernido de España. Teniendo en cuenta esa realidad, era muy natural que la consideración del autor alcalaíno acerca del islam fuese negativa. Los motivos de ese negativismo son múltiples: militares, políticos y religiosos, además de que puedan incurrir razones personales de Cervantes. El autor, como todos sus conciudadanos, vivía en una sociedad donde las formas de vida eran orientadas según la religión católica, tan estricta que no permitía la coexistencia de otras creencias. Esa diferencia de creencias tan aguda no sólo separaba las comunidades

19 Prosper Mérimée, *Vida y obra de Cervantes*, edición de Luis Revenga, Biblioteca ELR Ediciones, Madrid, 2006, p. 29.

20 Miguel de Cervantes Saavedra, *Los trabajos de Persiles y Sigismunda*, Edición de Emilio Carrilla, Biblioteca Anaya, Salamanca, 1971, p. 1020.

y naciones una de la otra, sino que también provocaba una profunda enemistad entre ellas. Y las diferencias de fe, cuanto más profundas eran, más odio producían entre los religiosos de ambas partes, pues cada uno consideraba que su propia creencia era la verdadera y, por consiguiente, la del otro un desvío de la senda recta.

Por otra parte, los investigadores no están de acuerdo sobre lo que pensaba Cervantes en referencia al islam. Algunos de ellos afirman que el escritor español era un acérrimo enemigo del islam, mientras que otros opinan que profesaba una profunda admiración hacia la religión islámica. Incluso hay quienes creen que Cervantes era un musulmán secreto.

En nuestra opinión, Cervantes no era un acérrimo enemigo del islam ni tampoco un admirador del mismo. Es cierto que el célebre escritor asumió una postura hostil frente al islam, sin embargo, sus escritos, comparados con los de algunos sacerdotes fanáticos de la época, pueden considerarse mucho más moderados. Si se investigaran sus obras a fondo, esta realidad se haría patente, pues él utilizó un lenguaje más neutral y más cuidado hacia los seguidores del islam y su profeta Mahoma, con alguna excepción en *El trato de Argel*, su primera obra con temática de cautiverio, escrita al mismo volver de Argel, manteniendo todavía vivas en su memoria las desagradables experiencias pasadas en el cautiverio. Cervantes, al contrario de lo que hacían los escritores religiosos, no mantiene el hábito del uso frecuente de palabras peyorativas respecto al islam y a los turcos y, si en alguna ocasión lo hace en su obra, es, sin duda, sólo por complacer al que la censuraba. Por ejemplo, Aurelio, el esclavo en *El trato de Argel* dice:

¡ O secta fementida de Mahoma,
Ancha, lasciva, poco escrupulosa!
¡Con qué facilidad los simples doma!²¹

Es cierto que palabras insultantes como éstas son abundantes en *El trato de Argel*, aunque aquí no consideramos necesario enumerarlas. En esta obra, el autor manifiesta su amor a su patria y la religión católica más que en ninguna otra obra suya. Asimismo, exalta el catolicismo frente al islam, y alaba el comportamiento de los cautivos cristianos por su fidelidad al amor y a sus deberes religiosos. En cambio, describe a los musulmanes como figuras lascivas, propensas a cometer adulterio o como unos bujarrones, inclinados al homosexualismo. Por ejemplo, la mora casada (Zahara) y su marido (Ysuf), al proponerse mantener relaciones amorosas con sus respectivos cautivos, no respetan las normas de la fidelidad. Aunque la tradición islámica permitía al amo, casado o no, mantener relaciones carnales con su esclava, a las amas se les prohibía estrictamente la relación sexual con su esclavo —por eso Zahara intenta consumir la acción clandestinamente.

En *Los baños de Argel* observamos, del mismo modo, el uso de términos y expresiones

21 Miguel de Cervantes Saavedra, “El trato de Argel”, *Obras dramáticas*, Estudio preliminar y edición de Don Francisco Yndurain, Biblioteca de Autores Españoles, Madrid, 1962, p. 601.

insultantes en algunas partes de la obra. Sin embargo, en esta obra encontramos a un Cervantes mucho más objetivo, que posee el afán de mostrar juntamente lo negativo y lo positivo, aunque en esta comedia, por boca de un cautivo, se expresa un insulto dirigido a sus cautivadores: “estos perros sin fe”²². A lo que continúa diciendo: “nos dejen guardar nuestra religión”.²³ En nuestra opinión, la intención aquí de Cervantes no era insultar, sino subrayar la libertad religiosa que concedían los argelinos a los cautivos cristianos. No obstante, debido a la censura, como no lo podía expresar abiertamente, lo consigue mediante el camuflaje de un insulto, tratando de desviar así la atención del censurador.

No cabe duda de que el célebre autor, en estas dos obras, exaltó la religión cristiana frente al islam. En *El gallardo español* y en *La gran sultana*, sin embargo, se muestra más imparcial. En realidad, es un autor impregnado de contrastes, cuyos motivos no son pocos. Primeramente, escribió cada obra en diferentes épocas y en distintos estados de ánimo. Además, él vivió tanto en el Renacimiento como en el Barroco, por lo que en su obra se ven reflejadas las influencias de ambos movimientos literarios. Cervantes, por una parte, es un escritor renacentista con ideas humanistas, de otra parte, es un hombre del barroco con creencias patrióticas y religiosas. Donde pesa más el factor religioso queda patente la influencia barroca. Precisamente en su última obra, en el *Persiles*, es evidente el peso de la religión, en la que no se observa la tolerancia que domina en *La gran sultana*. En esta última obra, contrariamente a lo que ocurre en *El trato de Argel*, se percibe una cierta tolerancia religiosa.

En *La gran sultana*, desde el primer acto hasta el último, presenciamos la postura inflexible del catolicismo hacia el judaísmo. Con esta postura rígida, que a primera vista pudiera parecer ser la del propio Cervantes, en nuestra opinión, él no hizo menos que reflejar, a través de las palabras de los personajes de la comedia, el punto de vista del catolicismo de hace 400 años hacia otras religiones. Resulta muy curioso que, en esta obra, Cervantes ponga implícitamente de relieve la característica tolerante del islam, al mismo tiempo que, como humanista renacentista, refleja la amplia libertad religiosa de los turcos. Por ejemplo, cuando el gran turco llega de improviso en el momento en que Catalina invoca a la Virgen, espera paciente y respetuosamente a que ella termine su rezo. Y al cabo de un rato Catalina, al darse cuenta de la llegada del sultán, se siente incómoda. Sin embargo, las siguientes palabras de éste, respecto a la Virgen María, la tranquilizan:

(...) Reza, reza Catalina,
que sin la ayuda divina
duran poco humanos bienes;
y llama, que no me espanta,

22 Miguel de Cervantes Saavedra, “Los baños de Argel”, *Obras dramáticas*, Estudio preliminar y edición de Don Francisco Yndurain, Biblioteca Autores Españoles, Madrid, 1962, p. 124.

23 Ibid, p. 124.

antes me parece bien,
a tu Leila Marién,
que entre nosotros es santa.

Bien la puedes alabar
que nosotros la alabamos,
y de ser Virgen la damos
la palma en primer lugar.²⁴

Cervantes, al demostrar en *La gran sultana* que las diferentes culturas y creencias pueden coexistir y unirse por amor, muestra un ejemplo de tolerancia que contrasta con las obras anteriores.

Atestiguamos también hasta cierto punto la misma tolerancia religiosa en *El gallardo español*. Los dos caballeros, pertenecientes a distintas creencias, no se consideran el uno al otro como enemigos. Aunque en esta obra Cervantes exalta la religión cristiana a través de los personajes, no desdeña la otra, ya que los dos guerreros rivales, Fernando y Alimuzel, demuestran mutuo respeto. El autor, al poner de manifiesto una cierta tolerancia respecto a Alimuzel y a los musulmanes, en un ambiente en que la enemistad, derivada por la diferencia de fe, está en su apogeo, demuestra su objetivismo. Por ejemplo, Fernando describe a su rival Alimuzel como “buen criado y de gran brío”, mientras que Alimuzel acerca de éste pronuncia las siguientes palabras: “no es enemigo el cristiano”. En otra parte de la obra, Fernando de Saavedra responde a Alimuzel lo siguiente:

(...) y aun pienso hacer por tí
lo que un amigo fiel,
porque, la ley que divide
nuestra amistad no me impide
de mostrar hidalgo pecho.²⁵

De la misma manera, entre los cristianos y musulmanes se intercambian frases respetuosas dirigidas a los respectivos profetas. Por ejemplo, Guzmán dice así: “*Tu Mahoma, Alí te guarde*”. Mientras que el guerrero musulmán responde: “Tu Cristo vaya contigo”. Cervantes, en esta obra suya, parece brindar un mensaje: la diferencia de creencias no es impedimento para ser amigos. A diferencia de su posición neutral en esta obra— aunque es posible pensar que Cervantes, a medida que pasa el tiempo, se vaya

24 Miguel de Cervantes Saavedra, “La gran sultana”, *Obras dramáticas*, Estudio preliminar y edición de Don Francisco Yndurain, Biblioteca de Autores Españoles, Madrid, 1962, p. 272.

25 Miguel de Cervantes Saavedra, “El gallardo español”, *Obras dramáticas*, Estudio preliminar y edición de Don Francisco Yndurain, Biblioteca de Autores Españoles, Madrid, 1962, p. 20.

alejando de los antiguos sentimientos hostiles que debía tener cuando era soldado—, en su obra póstuma, el *Persiles*, escrita en plena época barroca, el autor asumió una postura totalmente distinta a la de *La gran sultana* y la de *El gallardo español*.

Conclusión

Aunque disponemos de pocos datos sobre la vida de Cervantes referente a esa época, podemos suponer que por ser manco no podría haber trabajado en faenas muy duras. Otro problema es saber hasta qué punto refleja Cervantes su vida y los hechos históricos en sus obras. No cabe duda que, en el episodio del capitán cautivo de *Don Quijote*, Cervantes recoge recuerdos autobiográficos mezclado con lo irreal. Tampoco estamos en condición de saber concretamente, cuando se encontraba en posesión de su primer amo Dali Mami, ¿pasó realmente sus días en los baños tal como se narraba en la novela? Era muy probable que Cervantes no hubiese pasado la totalidad de su cautiverio en las mazmorras y estuviese algún tiempo en casa de Dali Mami, su primer amo, dedicándose a las tareas domésticas, como limpiar, barrer, cocinar o realizar encargos de su amo.

Opinamos también que Cervantes pudo disponer de bastante tiempo libre fuera de sus obligaciones y limitaciones de su libertad, para observar todo lo que ocurría a su alrededor y tomar apuntes para sus futuras obras literarias, cuyos protagonistas, turcos, árabes, judíos, bereberes, renegados y cautivos, todos parecen reales. Esta ciudad contenía entonces una importante población turca, constituida principalmente por la clase dirigente, soldados y marineros, con los que seguramente Cervantes había trabado amistad. Quizá mediante el uso de “la mixta lengua”, es decir la lengua franca que él mismo hace alusión en algunas obras con la que se entendían los diferentes pueblos mediterráneos. El hecho de ver muchas de estas palabras de origen turco, árabe y persa en la obra cervantina, nos induce a pensar que tal vez Cervantes durante su estancia en Argel hubiese aprendido algo de las lenguas turca y árabe para poder expresarse.

Creemos que, el hecho de que aparezca con frecuencia el tema de la esclavitud en la obra de Cervantes, puede interpretarse como consecuencia de una nostalgia que él hubiese sentido por sus antiguos años vividos en esa exótica ciudad del litoral norteafricano. Es cosa bien sabida que cuando uno vive sufriendo lejos de su hogar, su estado de ánimo es muy distinto, pero una vez terminados los sufrimientos, todo lo sucedido le parecerá como un recuerdo grato o una aventura. Por esta razón, opinamos que Cervantes al marcharse de Argel, a donde nunca volvería, no albergaba sólo las impresiones negativas, sino que también abrigaba sentimientos mezclado de alegría y tristeza.

Como conclusión podemos afirmar que, respecto a la visión de Cervantes frente al islam, no es posible calificarlo como amigo ni tampoco como enemigo, ya que en cada obra se muestra con distintas ideas, lo que nos obliga a emitir un juicio independiente según lo que expone en cada una de sus obras.

BIBLIOGRAFÍA

- De Sosa, Antonio, *Diálogo de los mártires de Argel*, edición de Emilio Sola y José María Parreño, Hiperión, Madrid, 1990.
- Díaz-Plaja, Fernando, *Cervantes*, Plaza y Janés, 1974, Barcelona.
- Haedo, Diego de / Antonio de Sosa, *Topografía e historia general de Argel*, Sociedad de Bibliófilos Españoles, Madrid.
- Mendoza, Mendoza Antonio, **latribunadelpaisvasco.com**, “Es evidente que hubo dos Miguel de Cervantes”, 2 de marzo de 2017.
- Mérimée, Prosper, *Vida y obra de Cervantes*, edición de Luis Revenga, Biblioteca ELR Ediciones, Madrid, 2006.
- Rossi, Rosa, *Escuchar a Cervantes. Un ensayo biográfico*, Ámbito, 1988, Valladolid.
- Saavedra, Miguel de Cervantes:
- *El gallardo español*, Obras dramáticas, Estudio preliminar y edición de Don Francisco Yndurain, Biblioteca de Autores Españoles, Madrid, 1962
 - *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha*, Editorial Pueyo, 1977, Madrid.
 - *El trato de Argel*, Edición de Florencia Sevilla Arroyo y Antonio Rey Hazas, Alianza Editorial, 1996, Madrid.
 - *La española inglesa*, Clásicos Ebro, Zaragoza, 1976.
 - *Los trabajos de Persiles y Sigismunda*, Edición de Emilio Carrilla, Biblioteca Anaya, Salamanca, 1971,
 - *La gran sultana*, Obras dramáticas, Estudio preliminar y edición de Don Francisco Yndurain, Biblioteca de Autores Españoles, Madrid, 1962.
 - *Los baños de Argel*, Obras dramáticas, Estudio preliminar y edición de Don Francisco Yndurain, Biblioteca de Autores Españoles, Madrid, 1962.
- Sánchez, Alberto, *Revisión del Cautiverio Cervantino en Argel*, <http://www2.h-net.msu.edu/~cervantes/Csa/artics97/sanchez.htm>.
- Sola, Emilio / José F. De la Peña, *Cervantes y la Berbería*, Fondo de Cultura Económica, 1995, Madrid.
- Sola, Emilio, *Un Mediterráneo de piratas: corsarios, renegados y cautivos*, Técnos, 1988, Madrid.
- Temprano, Emilio, “Cervantes, cautivo en Argel”, *Mar maldito*, Mondadori Omnibus, 1989, Madrid.
- Trapiello, Andrés, *Las vidas de Miguel de Cervantes*, Biblioteca ABC, 2004.
- Vielva Diego, Héctor, [www.archivodelafrontera.com/Vielva/](http://www.archivodelafrontera.com/Vielva/Cervantes%20en%20Estambul%20y%20historia%20de%20la%20ficc%20n%20) Cervantes en Estambul ¿historia o ficción?
- Viñas Olivella, Celis, *Estampas de la vida de Cervantes*, 1949, Almería.

LA IMAGEN DEL ANTIHÉROE EN LAS NOVELAS TAURINAS ESPAÑOLAS¹

Dra. Ebru Yener Gökşenli

Departamento de Lengua y Literatura Españolas
Universidad de Estambul

E-mail: eyener@istanbul.edu.tr

RESUMEN

Las novelas taurinas ocupan un lugar importante en la literatura española. Las novelas sobre el torero de los siglos pasados retrataban generalmente su valentía. Esta tradición literaria cuenta a menudo la historia de un joven muy valiente y sus sueños de salir de su situación social y la pobreza que lo rodea, convirtiéndose en un gran torero. Muchas veces logra lo más difícil y se convierte en héroe. Pero se ve que, en la literatura española, la historia y las características de un torero pueden cambiar según los movimientos literarios. En el período romántico, el sueño de este humilde joven se hace realidad y las novelas taurinas narran su coraje y fama. Los toreros, que hasta el siglo XX habían sido calificados con características heroicas, por los cambios del mundo, empezaron a reflejarse como antihéroes, como seres que perdieron la voluntad y el coraje en las novelas naturalistas y realistas. Esta nueva imagen del antihéroe también se puede definir como una contribución al movimiento realista en la literatura española. La novela *Sangre y arena* de Vicente Blasco Ibáñez y su inolvidable personaje Juan Gallardo es un ejemplo de este importante cambio encontrado en la tradición de la novela taurina. Este estudio tiene como objetivo centrarse en el mundo del toreo tal y como se refleja en la literatura española y analizarlo a través de los antihéroes en la novela realista y naturalista española del siglo XX.

Palabras clave: antihéroe, *Las águilas*, novela taurina española, *Sangre y arena*, Vicente Blasco Ibañez.

ABSTRACT

Bullfighting novels occupy an important place in Spanish literature. In past centuries, novels about the bullfighter generally portrayed his fearlessness. This literary tradition often tells the story of a very brave young man and his dreams of getting out of his social situation and the poverty that surrounds him, becoming a great bullfighter. Many times achieves the most difficult and becomes a hero. But it's seen that, in Spanish literature, the story and the characteristics of a bullfighter can change according to the literary movements. In the romantic period, the dream of this humble young man comes true and bullfighting novels narrate his courage and fame. The bullfighters, who until the 20th century had been described with heroic characteristics, by the changes of the world, began to be reflected as antiheroes, as beings who lost their will and courage in the naturalist and realist novels. This new image of the antihero can also be defined as a contribution to the realist movement in Spanish literature. Vicente Blasco Ibañez's novel *Sangre y arena* and its unforgettable character Juan Gallardo is an example to this important change seen in the tradition of the bullfighting novel. This study aims to focus on the world of bullfighting as it is reflected in the Spanish literature and analyze it through antiheroes in the Spanish naturalist and realist novel of the 20th century.

Keywords: antihero, *Las águilas*, *Sangre y arena*, Spanish bullfighting novel, Vicente Blasco Ibañez.

1 Este estudio fue apoyado por la División de Proyectos de Investigación Científica (BAP) de la Universidad de Estambul, con el número de proyecto: 47988.

Introducción

La novela taurina ocupa un lugar importante en la historia de la literatura española. A lo largo de siglos se ha creado una tradición literaria sobre este tema. Según la tradición, generalmente se cuenta la historia de un joven de clase social humilde, pero muy valiente. Este joven sueña con salir de su situación social y de la pobreza que le rodea, convirtiéndose en un gran torero. Estos jóvenes, muchas veces logran lo más difícil y se convierten en héroes. Pero los toreros, que hasta el siglo XX habían sido descritos con características heroicas, con los cambios en el mundo, a partir de ese momento comienzan a ser reflejados como antihéroes, como seres que han perdido su voluntad y su valentía. Se muestran inclinados a la derrota y al suicidio. En este estudio se intentará mostrar cómo se cambió la imagen de nuestro héroe y cómo se convirtió en un perdedor en muchos ejemplos de la narración española del siglo XX.

Este cambio importante en la tradición de la novela taurina se puede ver en *Sangre y arena* de Vicente Blasco Ibáñez y en su inolvidable torero Juan Gallardo. Gallardo se enfrenta a sus miedos a pesar de mostrarse con los rasgos de un héroe a su alrededor. En este análisis, además de la novela *Sangre y arena* de Blasco Ibáñez, se destacarán también *Las águilas* de José López Pinillos y *El gallego y su cuadrilla* de Camilo José Cela, intentando mostrar las características comunes de los antihéroes en dichas obras. En primer lugar, nos centraremos en cómo ha cambiado la imagen de los toreros con el paso del tiempo y con el cambio de la sociedad hasta llegar al siglo XX y también en el siglo XX.

1. Las primeras huellas de las corridas de toros en la literatura española

Antes que nada, tenemos que mencionar que las primeras narraciones en las que se destaca las corridas en la historia de la literatura española, son las novelas de caballerías. En aquellos tiempos se hablaba de este tema como si fuera una hazaña heroica y este ritual se cumplía en las ceremonias de la nobleza. Por ejemplo, en *Tirant lo Blanch* se encuentra escenas donde se cuentan las corridas de toros de una manera heroica.

Otro ejemplo que habla de las hazañas de los toreros es *El Quijote*. Aunque es una parodia de las novelas de caballerías, es como un documental que nos habla de las costumbres del tiempo. En *El Quijote* se destaca el corte y su gran afición por los toreros. En algunos capítulos de la novela, los toreros se califican como humanos con las características de héroe (Cossio, *Los Toros: Literatura y Periodismo* 203).

Al destacar el papel de los toreros como héroes, la época en la que se dió más importancia a la descripción de los toreros como héroes era la Edad Media. Estos son las narraciones donde se consolida la imagen del héroe, y a ésta le sigue la época

romántica por la que muchas veces se vive por un ideal, se toma riesgo por el amor y se muere trágicamente por él. González Troyano, filólogo e investigador del tema, llama la atención a las etapas en las que la imagen de los toreros se convirtió de héroes a antihéroes (1988). En el siguiente apartado vamos a analizar más detalladamente estos períodos de la literatura española relacionándolo con el tema taurino. Pero antes, destacaremos los toreros en las obras románticas francesas y su influencia en el ámbito literario español.

2. La narración romántica y las siguientes etapas

En los principios del siglo XIX, con la narración romántica, la influencia de los escritores extranjeros se dominaba en el ámbito literario español. El escritor francés, Próspero Mérimée con su famosa novela *Carmen* (1846) era un ejemplo para las siguientes que hablaban de los toreros como si fueran dioses. Estos libros también ponían al centro de la trama la figura de la mujer, mostrando cómo se atraía a este torero quien era tan fuerte y valiente. Los toreros se describían con características nobles.

Otro novelista francés, Teóphile Gautier, en su libro *Voyage en Espagne* (1843) y también en *Militone* (1847), contaba que los toreros españoles parecían los cuadros de Tiziano o Hércules con su aspecto físico. Gautier en la novela *Militone* narraba su propia experiencia que tuvo en España durante las corridas. En las novelas románticas sobre las corridas, la escena se convertía en las ciudades dejando a un lado el campo. El torero en las narraciones románticas se definía con su valor y heroísmo. Pero después de la época romántica, se pasó a las épocas realistas y naturalistas. En la época realista se empezó a contar las historias de los toreros más detalladamente. Pero especialmente con las narraciones naturalistas se suponía un acercamiento muy renovador en la literatura: un torero se dibujaba por primera vez con todas las debilidades del ser humano, incluso en la literatura española. González Troyano, en su obra *El torero héroe literario* (1998), divide cronológicamente los movimientos generales de la novela española de los siglos XIX y XX. Según esta división las fases significativas son (40):

1. La literatura del *Barroco*: Las narraciones que tienen un origen caballeresco, pero son reelaboradas a través del romancero y narraciones moriscas y cortesanas.
2. La literatura *romántica*: Seguiría la época de las obras que consolidan la figura del héroe. Se pone de relieve sobre todo la vida amorosa.
3. La novela *realista*: Las décadas en las que el medio social en que se desenvuelve el héroe adquiere el mayor interés literario. Describir desde dentro su ambiente es lo que más moviliza a los autores.
4. La novela *naturalista*: Se radicaliza la degradación del héroe de la narración. Se

ponen de relieve sobre todo sus atributos más negativos. Se manifiesta el lado más negro de la fiesta taurina.

3. La imagen cambiada del torero en la novela taurina de los siglos XIX y XX

Hacia los finales del siglo XIX se observaba nuevos enfoques y puntos de vista en las novelas que destacaban al tema taurino. Sin embargo, la pérdida de las últimas colonias de España en el año 1898 jugó un papel importante en la formación de la literatura de la época. En este período se observa una variación en los géneros. Con el desastre de 98 muchos autores empezaron a pensar lo que también imperaba en la mayoría del pueblo: “*La protección del alma y la identidad española y no perderla*”. Muchos escritores empezaron a escribir sobre las razones porque España vivió estas desventuras y empezaron a buscar respuestas sobre cómo España se debilitó tanto.

Como escritor José Bergamín mencionó, la inquietud que vivió España estaba estrechamente relacionada con el mundo de la tauromaquia y con este espectáculo. Según sus palabras, este espectáculo “tiene de *ejemplar y significativo* de lo que fuera de la plaza sucede en la vida española” (1985: 66) y por esta razón tenía más importancia que antes.

González Troyano opinó como Bergamín sobre la pérdida del héroe en las narraciones. Según él, esta pérdida del héroe hacía referencia a la pérdida colectiva del pueblo español (204). Los antiguos heroísmos que se mostraban en la plaza de toros se hacían referencias como si destacaran de las riquezas coloniales que España tenía en un período de su historia. Pero en la novela del siglo XX, se rompió los hilos con la imagen del torero y en las narraciones de varios autores, como Blasco Ibáñez y Parmeno, el torero se convirtió de un héroe mítico a un anti-héroe. En esta época, en las obras realistas o naturalistas, se veía el cambio en el punto de vista del pueblo. Este cambio se reflejó también a las novelas taurinas. Ya los toreros se describían con sus características graciosas, con las concesiones que dieron en el camino hacia la victoria y también con sus debilidades.

Como un ejemplo del acercamiento crítico al mundo taurino podemos destacar Pío Baroja y las palabras de su obra *La busca* (cit. en Díaz-Plaja 60):

En vez de una apoteosis sangrienta del valor y de la fuerza, veía una cosa mezquina y sucia, de cobardía e intestinos, una fiesta donde no se notaba más que el miedo del torero y la crueldad cobarde del público, recreándose en sentir la pulsación del miedo.

3.1 Primeros ejemplos de la imagen cambiada del torero

Uno de los primeros ejemplos que muestra el cambio en la imagen del torero es *La torería. Luis Martínez, el espada (en la plaza)* (1886) de Eduardo López Bago. En esta narración la imagen del torero pierde su esencia heroica y se define con las debilidades humanas. En la obra se dice que ya el torero es como todos los demás (30). Según el narrador, este cambio es algo positivo y la imagen del torero sigue cambiándose. Estas palabras resumen también el cambio en la recepción de esta imagen.

Al llegar a la segunda mitad del siglo XX, la mayoría de los temas de las novelas taurinas consiste en la soledad y los problemas psicológicos de los toreros. Como también menciona Savater (134), en la literatura española del siglo XX seguían existiendo héroes triunfantes en la novela popular, canción ligera o televisión. Pero para círculos más exigentes, el único héroe tolerable era el héroe vencido, abandonado, aquel en que se revelaba la imposibilidad de la virtud y no su triunfo. Por ejemplo, Camilo José Cela, en sus obras generalmente define los toreros como individuos tristes y como los que pierden. Los refleja caricaturizándolos (Yener Gökşenli 81). Otra novela taurina del siglo XX que está lejos de los estereotipos de la época romántica pertenece a José López Pinillos, quien se conoce con el apodo “Parmeno” y su obra *Las águilas* se publicó en 1911.

3.1.1. Una narración lejos de los estereotipos: *Las águilas*

Las águilas de José López Pinillos lleva el subtítulo *De la vida del torero*. Al contrario de la mayoría de las novelas taurinas escritas hasta la fecha, ninguna duquesa se enamora jamás de un torero. Además, casi no existen narraciones sobre el amor o pasiones que lleven al torero al heroísmo en esta novela. En esta novela, en la que se refleja los ambientes taurinos de la ciudad de Sevilla, no se trata de la nobleza con la clase trabajadora. En *Las águilas*, el autor refleja todos los detalles del mundo taurino de forma realista, tratando de presentar los lados podridos y brutales de la fiesta nacional.

Al describir las corridas de toros, Pinillos radicaliza su narrativa y también transmite los aspectos deprimentes, humillantes y degradantes de esta profesión. *Las águilas* pretende plasmar la tristeza, la miseria representada en un lenguaje frío y el primitivismo salvaje que subyace en la fascinante aparición de las corridas de toros, con los elementos cargados de cruda violencia, episodios narrativos humorísticos o los estados de ánimo turbulentos del protagonista Josele.

López Pinillos olvida voluntariamente de los recursos sentimentales y eróticas que habían servido hasta entonces para mantener la intriga, las funciones, los motivos de la novela taurina, tal como señala José María de Cossio (453):

No mezcla, como es uso convencional en novelas de esta clase, el ambiente aristocrático y popular, ni duquesa alguna se enamora del torero. Es más: el amor casi está ausente de la novela, y son otras

pasiones, la ambición, la gloria. Las que mueven al torero en sus hazañas y las que acaban ocasionando su ruina y su muerte. El convencionalismo del ambiente de Las águilas está en una deformación de lo popular y flamenco hacia el lado de la caricatura unas veces (...) La historia es cruda y triste, y el final con el suicidio del torero inválido es francamente desconsolador y pesimista.

A lo largo de la obra se ve que López Pinillos ha eludido en la obra los elementos que pudieran contribuir a darle la vida del diestro un aspecto pintoresco. Nos relata a los lectores su mundo interior, sus dudas y saca a relucir su intimidad problemática. Incluso su muerte, no es la muerte ritual del héroe durante la lidia, sino un suicidio llevado a cabo en la soledad de un cuarto de hotel. Su suicidio, provocado por la frustración y el desencanto está reflejada en estas líneas de la obra (291):

¡Ah! Las fincas soberbias, los palacios de ensueño, los magníficos corceles, los carruajes, los cotos, las joyas... ¡qué lejos estaban! ¡Cómo se había evaporado todo lo que creyó a su alcance! (...) Abrió los ojos a la luz, para volver a la oscuridad. Le halagó un momento la fortuna para burlarle. Cató la miel de la riqueza para tornar en seguida a alimentarse con las hieles de la mediocridad. Después de su desdicha, la existencia ¿qué podía reservar para él que no fuese amargo?

3.1.2. Toreros de salón de Cela

Al hablar de la primera mitad del siglo XX, se puede decir que el franquismo puso a la novela española en una pausa cultural, pero con la aportación de algunos autores, la narrativa española supo escapar lentamente de este período. Camilo José Cela es uno de estos escritores innovadores. Continuando con la línea narrativa de López Pinillos, Cela, en sus obras sobre tauromaquia, suele relatar toreros fracasados y tristes que nunca han conseguido una victoria. El tema taurino lo vemos en las obras de Cela como *Madrid* (1966), *Toreo de salón* (1972) y *El gallego y su cuadrilla* (1973).

Su estilo sarcástico de Cela se encuentra en el *Toreo de salón*. Cela también prefiere una expresión caricaturesca en este trabajo. Por ejemplo, en un lado, el torero sostiene en la mano una espada de imitación prestada. Por otro lado, otros toreros quienes han renunciado a su verdadero enemigo, el toro, exhiben movimientos estéticos artificiales frente al espejo del vestíbulo. Estos elementos que Cela añade a su narración a menudo se combinan con elementos cliché, haciendo la parodia de las novelas taurinas (Yener Gökşenli 82)

La imagen del torero que describe Cela en este libro de cuentos es un verdadero ejemplo de antihéroe. También se considera que las escenas y personajes de las novelas del autor *El Gallego y su cuadrilla* y *Toreo de salón* representan la España de esos años y los problemas sociales vividos (González Troyano 332).

3.1.3. Un ejemplo de la novela de formación: *Sangre y arena*

La novela *Sangre y arena* (1908) de Vicente Blasco Ibáñez, es la novela más universal y conocida de temática taurina. Abundan en esta obra los elementos críticos hacia la figura del héroe y reflejan ciertas facetas negras de la fiesta de toros. Refleja también situaciones en que se hiciera evidente la degradación social del héroe.

El protagonista de la novela, Juan Gallardo, hijo de un zapatero, logra llegar a lo más alto tras muchas dificultades económicas. Sin embargo, al cabo de un tiempo, resulta gravemente herido por el golpe de un toro y se retira de la plaza de toros (Del Moral 514). Mientras tanto, se abandona por su noble amante Doña Sol. Pero mantenerse alejado de la plaza de toros no apaga su pasión taurina. Pensando que Doña Sol solo puede recuperar su atención con el poder de su arte, el torero decide volver a la tauromaquia. Sin embargo, ha perdido su agilidad y coraje: no puede vencer el miedo que lo roe. Cuando llega el momento y Juan Gallardo vuelve a la plaza de toros ve a otro hombre que acompaña a Doña Sol. De hecho, de repente se distrae, justo cuando muestra que ha recuperado su antigua habilidad. Así, el toro le clava el cuerno a Gallardo y le provoca la muerte.

3.1.3.1. Un perfil de antihéroe: Juan Gallardo

Incluso en el nombre de este torero se ve una palabra para contrarrestar la cobardía de la personalidad de Juan Gallardo. Después de un tiempo, Gallardo pierde su pasión por la tauromaquia y se convierte en un antihéroe que le tiene miedo al toreo. De esta forma el autor se opone a la heroica imagen del torero que persistió hasta entonces.

“Rugía la fiera: la única, la verdadera”. Con estas palabras, Vicente Blasco Ibáñez describe en su obra *Sangre y Arena* a los públicos del único espectáculo de masas de aquel tiempo: el toreo, pero también traza la identidad de la sociedad española (Belmonte 2013). Esta intención de Blasco Ibáñez se ve también en otras obras del mismo ciclo literario: *La bodega*, *El intruso* o *La horda*.

La narración del héroe sobre el caos del que no pudo salir ha sido descrita por la mayoría de los críticos como “verdaderamente revolucionaria”. Santiago Araúz de Robles afirma lo siguiente en su obra *Sociología del toreo*: “En nuestra opinión, nadie se ha ocupado de este tema con tanta seriedad como él. Cuando escribió esta novela, tenía en mente una revolución social y la lideró. En este sentido, *Sangre y arena* se centra obsesivamente en Juan Gallardo, es una novela profundamente revolucionaria y habla de la futilidad del esfuerzo personal” (90).

En cualquier caso, Blasco Ibáñez demuestra conocer a la perfección el mundo del toro, hace una selección impecable y da un tratamiento desapasionado a la fiesta de

los toros, que es metáfora de una revolución social (Belmonte 2013). Ibáñez aporta el enfoque realista y la diversidad que necesitaba las novelas taurinas. El aspecto sociológico de las razones de Gallardo para ser torero se ha reflejado con éxito en la novela al pasar por el filtro del naturalismo. Esta novela también se puede leer como los cambios del torero Juan Gallardo, quien participa en una verdadera aventura en todos los ámbitos de su vida. La obra contiene características de la novela de formación (*Bildungsroman*) que se encuentran con frecuencia en la narrativa romántica alemana.

Vemos que la mayoría de los toreros de las novelas taurinas contemporáneas critican de alguna manera el mundo de la tauromaquia. Por ejemplo, el matador Josele en *Las Águilas* afirma que le disgustaban las corridas de toros y el público. También Blasco Ibáñez, en su *Sangre y arena* transmitió claramente al lector la mente del torero. El mejor ejemplo de esto es un banderillero en la plaza de toros, pero en realidad asustado de los toros.

En su libro *Héroes y antihéroes en la literatura*, Nicolás Casariego describe al protagonista como “una persona virtuosa que ha obtenido grandes victorias de valentía”, y argumenta que el antihéroe se diferencia del héroe tradicional por su imagen y valores. Según Casariego, este antihéroe es hijo de una realidad pesimista y es el resultado de una observación realista del mundo (2000).

Conclusión

Al pasar al siglo XX, el acercamiento de muchos escritores suele llevar a cabo desde una perspectiva más crítica. Para ellos, a la imagen romántica de la invulnerabilidad heroica debe suceder un héroe más frágil y expuesto al descrédito. Con la aportación que en la narrativa española ha supuesto el realismo y el naturalismo, los autores se prestan a mostrar la figura de un diestro que puede ser ridiculizado, a describir con un cierto recelo sus triunfos y a incidir en sus aspectos más patéticos. En estas obras también se aprecia la perspectiva cambiante de la sociedad. Pero, ¿todos estos elementos comunes en estas obras ficticias pueden denominarse como indicadores culturales de la conciencia colectiva española? El filólogo y escritor ruso Jurij Lotman, en su trabajo sobre los mecanismos semánticos de la cultura, afirma que un cierto sistema de signos se encuentra en una narración, y estos signos reflejan los deseos y problemas del autor. Según Lotman (1979), a través del autor, el sistema de pensamiento de sus generaciones anteriores se traslada a la narrativa. En este sentido se puede relacionar la psicología de la sociedad española de aquellos años con la literatura de la misma sociedad. No podemos negar que el escritor forma parte de esta sociedad.

Como afirman los teóricos literarios Georg Lukács (2007) y Lucien Goldmann (2005), la diferenciación social y económica ha llevado a la diferenciación del sistema de valores sociales a lo largo del tiempo. En este caso, Juan Gallardo de la *Sangre y arena* y todos los

demás antihéroes, donde la imagen del antihéroe se define por la figura de un torero, son el resultado de esta diferenciación y de una observación realista del mundo. Y como opinaba Bergamín, la angustia vivida por España a finales del siglo XIX estaba íntimamente relacionada con el mundo taurino y este espectáculo ejemplificaba simbólicamente los hechos que tienen lugar fuera de la plaza de Toros, en la vida española (66).

Después de analizar las obras más importantes de tema taurina, se puede decir que es muy notable el cambio en la imagen de los toreros en las novelas españolas del siglo XIX y XX. Estas obras tienen muchos rasgos en común. Se radicaliza la degradación del héroe de la narración y se ponen de relieve sobre todo sus atributos más negativos, manifestándose el lado más negro de la fiesta taurina.

Para concluir, podemos indicar que por la derrota del héroe que se ve en las obras realistas y naturalistas, se hace referencia a las pérdidas colectivas de la sociedad española después del desastre de 98. Este antihéroe es el resultado de una realidad pesimista del siglo XX, también el reflejo de una observación realista del mundo.

BIBLIOGRAFÍA

- Araúz de Robles, Santiago. *Sociología del Toreo*, Madrid: Prensa Española. (1978)
- Belmonte, Francisco. *El torero, héroe literario*. Web. 17 dic.2020<<https://www.cultoro.es/cultorizate/catedra-del-toreo/2013/10/27/el-torero-heroe-literario-5906.html>>.
- Bergamín, José. *La claridad del toreo*. Madrid: Turner, 1985.
- Blasco Ibáñez, Vicente. *Sangre y arena*. Madrid: Alianza, 1998.
- Casariego, Nicolás. *Héroes y antihéroes en la literatura*. Madrid: Anaya, 2000.
- Cossio, José María de. *Los Toros*. vol. II, Madrid: Espasa-Calpe. (1965).
- Cossio, José María de. *Los Toros: Literatura y Periodismo*. vol. VIII, Madrid: Espasa, 2007.
- Díaz- Plaja, Guillermo. *Estructura y sentido del Novecentismo español*. Madrid: Alianza, 1971.
- Goldmann, Lucien. *Roman Sosyolojisi*. Ankara: Birleşik Yayınlar, 2005.
- González Troyano, Alberto. *El Torero Héroe Literario*. Madrid: Espasa-Calpe, 1988.
- López Bago, Eduardo. *La torería. Luis Martínez, el espada (en la plaza). Novela social*. Madrid: Fernando Fe, 1886.
- López Pinillos, José. *Las águilas. De la vida del torero*. Madrid: Renacimiento, 1911.
- Lotman, Jurij y Boris Uspenskij. “Sobre el mecanismo semiótico de la cultura”, en *Semiótica de la Cultura*. Madrid: Cátedra, 1979.
- Lukács, Georg. *Roman Kuramı*. İstanbul: Metis, 2007.
- Moral, Rafael del. *Enciclopedia de la novela española*. Barcelona: Planeta, 1999.
- Savater, Fernando. *La tarea del héroe*. Madrid: Planeta, 2009.
- Yener Gökşenli, Ebru. *İspanyol Edebiyatında Boğa Güreşi*. İstanbul: Beşir Kitabevi, 2016.

LA MEMORIA HISTÓRICA, ¿UNA HERRAMIENTA ÚTIL PARA ASUMIR EL PASADO ESPAÑOL?

Dr. Xavier Baró i Queralt

Facultad de Humanidades
Universitat Internacional de Catalunya
E-mail: xbaro@uic.es

RESUMEN

Comprender y asumir el pasado no es una tarea fácil. El ser humano tiende a interpretar el pasado en base a elementos muy distintos: la educación, las creencias, la propia experiencia, etc. En este sentido, la memoria histórica surgió con el afán de reconstruir la memoria de un colectivo. Sin embargo, en los últimos años la memoria histórica está siendo objeto de una profunda controversia en España. No existe un acuerdo de mínimos sobre cómo interpretar el complejo siglo XX español (la Segunda República, Guerra Civil, franquismo y Transición). En el presente estudio trataremos de estudiar los motivos de tal desencuentro.

Palabras clave: España, Francisco Franco, historiografía, Memoria histórica, Transición.

ABSTRACT

Understanding and assuming the past is not an easy task. The human being tends to interpret the past based on very different elements: education, beliefs, experience, etc. In this sense, the historical memory emerged with the desire to rebuild the memory of a collective. However, in recent years historical memory has been the subject of deep controversy in Spain. There is no minimum agreement on how to interpret the Spanish 20th century complex (the Second Republic, Civil War, Franco and Transition). In the present study we will try to study the reasons for such disagreement.

Keywords: Francisco Franco, historiography, Historical Memory, Spain, Transición.

Introducción

A inicios del siglo XXI, el análisis de la Transición española parecía gozar de una excelente salud. El discurso mayoritario remarcaba el éxito de una reforma política, que condujo a España de una dictadura a una democracia, sin grandes problemas, sin fracasos dignos de ser mencionados. Un ejemplo sería la síntesis que aparece en la obra dedicada a Torcuato Fernández-Miranda:

La continuidad franquista era la reivindicación política de los vencedores de la guerra civil. La revolución política defendida por los rupturistas era la bandera de los vencidos. La reforma fue el punto de encuentro que permitió alumbrar una democracia con los defectos que se quiera, pero libre de un defecto inevitablemente letal: una nueva división entre vencedores y vencidos. La reforma fue, pues, cauce de reconciliación y el origen de una democracia nacida sin grandes enemigos, precisamente porque no hubo grandes derrotados. Pasar de la ley a la ley” (Fernández-Miranda: 29).

Sin embargo, el panorama comenzó a cambiar en el segundo lustro de la primera década del nuevo milenio. La aprobación de la Ley 52/2007, más conocida como ley de memoria histórica, vino acompañada de una crisis económica sin precedentes, y el malestar social creció en el país. En ese contexto, la ley de memoria histórica suscitó una polémica notable. Para unos, la ley se quedó corta, y no ponía en tela de juicio a los partidarios del franquismo. Para otros, la ley era un despropósito que volvía a abrir heridas del pasado que parecían ya cerradas (Sánchez Marcos: 186-187). Por lo tanto, merece la pena analizar por qué la gestión de los tiempos pretéritos es tan compleja en España, hasta el punto de seguir marcando el debate político en el día a día.

Como punto de partida, la reflexión de Eladio Balboa Zaragoza sobre el triple fracaso español en el siglo XX (fracaso de la República, que no supo generar consensos; fracaso de la Guerra Civil, por su estallido de violencia indiscriminada y/o planificada y fracaso del franquismo porque se estableció un régimen dictatorial que solo benefició a los vencedores de la guerra) parece, cuanto menos, pertinente (Balboa Zaragoza: 6). En este orden de cosas, siguiendo el planteamiento de Manuel González de Molina y Salvador Cruz Artacho en la obra colectiva *La memoria de todos* (dirigida por Martínez y Gómez), creemos que resulta necesario pasar de un discurso tradicional y equidistante (“todos fuimos culpables”) a un nuevo relato, que resalte la destrucción de la democracia y de los demócratas a partir de la Guerra Civil (Martínez; Gómez: 24-25). Sin embargo, esta idea no sólo no genera consenso, sino que hoy en día sigue dividiendo a buena parte de los españoles, tal y como se verá al final de nuestro trabajo.

1. Una reflexión sobre la memoria histórica. Los motivos de un desencuentro

Hace más de cuatro décadas, el historiador marxista Pierre Vilar (1906-2003) reflexionaba sobre el concepto de “horizonte epistemológico” como herramienta útil y necesaria para distinguir entre “las sucesivas adecuaciones de las construcciones del espíritu a las estructuras de lo real”. En este sentido, tenía sentido hablar de la historia como una ciencia “en vías de constitución” (Vilar, 1975: 9). Esta “historia en construcción” se refleja de manera clara cuando nos acercamos a la reciente memoria histórica en España.

Parece, pues, pertinente reflexionar sobre el fenómeno de la memoria histórica en España. En las dos últimas décadas se ha disparado de manera exponencial el interés de los especialistas (y la sociedad civil en general) sobre la cuestión de la memoria histórica. Resulta una tarea ingente conocer todo lo que se publica en España sobre esta cuestión, ya sea en los ámbitos especializados o a nivel de divulgación. De hecho, en los últimos años la memoria histórica ha alcanzado ya la categoría de disciplina del saber histórico, hasta el punto que se ha publicado ya incluso un Diccionario de memoria histórica (2011), que tiene, entre otras virtudes, la de evitar confusiones terminológicas y plantear la cuestión de fondo desde una perspectiva interdisciplinar (sobre todo política, filosófica, sociológica, jurídica, histórica y artística). La obra, estructurada en cuatro ejes que engloban la definición de los principales conceptos de este proceso, hace referencia a las piezas de la memoria (Reyes Mate, José María Sauca, Francisco Ferrándiz y Mirta Núñez), el contexto de la memoria (Francisco Espinosa Maestre, Sebastián Martín, Ariel Jerez, José Antonio Martín Pallín, Ramón Sáez y Emilio Silva), las políticas de la memoria (Francisco Etxeberria, Rafael Escudero, Luis Castro y Antonio González Quintana) y la memoria y la lucha contra la impunidad (Javier Chinchón, Hernando Valencia, Margalida Capellà, Carmen Pérez González y Montse Armengou).

Entre otras causas que explican el creciente interés por el tema, probablemente se hallan dos elementos: tal y como ya se ha dicho, las diversas polémicas suscitadas a raíz de la aprobación de la ley de memoria histórica (2007) y el proceso, lento pero inexorable, de replanteamiento sobre las grandezas y miserias de la transición española, que se suele ubicar entre 1975 (muerte de Franco) y 1982 (victoria del PSOE en elecciones generales). Así lo ha planteado recientemente José Antonio Rubio Caballero (Rubio Caballero: 41-53).

En cualquier caso, a nadie se le escapan, como mínimo, un par de observaciones más: la constatación de la existencia de un pasado traumático en España, y la falta de un mínimo consenso (político, institucional y académico) sobre cómo afrontar una política de memoria que resulte, en el mejor de los casos, mínimamente satisfactoria para una parte notable de la sociedad. Por otra parte, los efectos de la crisis económica (2007), las tensiones surgidas entre el nacionalismo catalán y el Estado Español y el resurgir de la extrema derecha ponen de relieve aun más, si cabe, que el tema de la memoria está

lejos de encontrar una solución mínimamente satisfactoria. El discurso autocomplaciente sobre la Transición ha sido puesto en tela de juicio por una parte de la sociedad, y parece necesario que el/la historiador/a se ocupe del tema.

Resulta difícil encontrar los motivos que expliquen de manera rápida tal situación. Sea como sea, a modo de hipótesis, podríamos apuntar uno, a saber: cuando se habla de memoria, de políticas de memoria, son muy (demasiado) divergentes las expectativas de uno u otro sector político y social. No existe un mínimo consenso sobre cómo interpretar el pasado y, por lo tanto, en estos momentos parece imposible poder afrontar el futuro desde una mínima concordia, en aras de una necesaria reconciliación.

Y probablemente por este motivo la ley de memoria histórica consiguió algo realmente difícil: no contentar prácticamente a nadie. Para unos, se trataba de una ley demasiado poco ambiciosa. Para otros, hizo hincapié en un “error” de base: atorgar la categoría de “democráticos” a todos los represaliados por el franquismo (y la Transición), cuando en sus filas se hallaban miembros que defendían ideologías que en ese momento no se caracterizaban por la defensa de una democracia liberal de corte occidental (anarquistas, comunistas). Según este razonamiento, esos antifranquistas no debían ser recordados “de la misma manera”, con los mismos honores. Y a partir de aquí las posiciones se han enrocado de manera aparentemente irresoluble, mientras que, por otra parte, ha llegado ya el momento de valorar más de diez años de políticas de memoria en España (Guixé; Alonso; Conesa, 2019).

Sin embargo, el debate –a nivel académico y a nivel divulgativo– parece más enrocado que nunca, y se ha hecho de la historia una suerte de fiscal acusador o abogado defensor, olvidando una mínima profesionalidad y afán de objetividad. Se han olvidado los consejos de autores como Vilar (marxista), pero también de Batllori (católico, liberal), que apelaban al conocimiento de la historia para comprender el pasado, pero no para juzgarlo y/o justificarlo (Vilar, 1991: 9; Batllori: 66). También Moradiellos advierte del riesgo de la propaganda historiográfica, al servicio de una ideología política, con la pretensión de olvidar un pasado incómodo (Moradiellos: 15-18). Y en términos similares se expresa Enzo Traverso:

Escribir libros de historia significa ofrecer la materia prima necesaria para un uso público del pasado. Aquella no hace del historiador un guardián del patrimonio nacional –dejémosle esta ambición a otros– porque su intento consiste en interpretar el pasado, no en favorecer procesos de construcción de identidad o de reconciliación nacional. Un intelectual –y por lo tanto también un historiador–, “orgánicamente” ligado a una clase, a una minoría, a un grupo o a un partido, corre el peligro de olvidar dar la autonomía crítica esencial para su trabajo (Traveso: 24).

En definitiva, como afirma Servando Rocha en *España salvaje* nos hallamos ante una realidad cargada de emotividad y pasiones, en un país del que “alguien una vez dijo que nunca ha sido un país de lecturas sino de posicionamientos” (Rocha: 49).

2. Una reflexión sobre la memoria y la historia

Existe un claro consenso, eso sí, en reconocer el carácter poliédrico y subjetivo de la memoria (aunque la historia tampoco ofrezca, para todos los casos, verdades irrefutables y empíricas). Pero poco más. Mientras autores como Torralba esperan de la memoria una dimensión de perdón y reconciliación (“el perdó demana com a condició *sine qua non* el lament públic, el penediment del botxí”; Álvaro (ed): 34)¹, Vinyes considera que no debe tenerse como objetivo el perdón, sobre todo cuando este, por las causas que sean, no es posible. Tomando como punto de partida las reflexiones de Primo Levi (1919-1987), Vinyes considera que:

*Ante lo irreparable el perdón no tiene sentido. No lo tiene ni la demanda de perdón por parte del Estado, ni la concesión de que pueda hacer de él la sociedad afectada. No hay nada que perdonar ni nada que vengar. El daño causado por el golpe de Estado y los cuarenta años de una dictadura, que como la del general Franco hizo de la violencia su primer valor y, por tanto, su práctica permanente, es un daño que ha tenido unas consecuencias y un legado sencillamente irreparables y, por tanto, imperdonables. Tan sólo ha de ser explicado, reconocido y asumido con todas las consecuencias que la sociedad, dotada de un Estado de Derecho, establezca, nada más que esto, y una de estas consecuencias es instituir una política pública de memoria” (Vinyes (ed): 49).*²

En este estado de las cosas deben entenderse las críticas de Vinyes a Todorov (1939-2017). Mientras el pensador búlgaro considera que del conocimiento del pasado debe extraerse una suerte de aprendizaje moral, “*El trabajo del historiador, como cualquier trabajo sobre el pasado, no consiste solamente en establecer unos hechos, sino también en elegir algunos de ellos por ser más destacados y más significativos que otros, relacionándolos luego entre sí; ahora bien, semejante trabajo de selección y de combinación está orientado necesariamente por la búsqueda no de la verdad, sino del bien*” (Todorov: 49) el historiador catalán considera que Todorov olvida, en su proceso selectivo, el estatus de víctima a quien sufrió la represión política:

Un planteamiento al cual me resulta imposible no poner reservas por la función estrictamente moral que atribuye a la disciplina, y si bien ilumina la morfología del sujeto víctima, lo hace desubicándolo de las coyunturas tanto históricas como políticas. Por este motivo no percibe el estatus de víctima” (Vinyes (ed): 55).

- 1 Torralba también considera que una memoria justa (y plural) no puede articularse desde el resentimiento (p. 31).
- 2 Vinyes parece confundir el perdón con la reconciliación. El primero es posible, mientras que el segundo no siempre lo es. Conviene aquí introducir la “teoría de las tres erres” de Galtung: “reconstrucción, reconciliación y resolución”. <https://www.unav.edu/web/global-affairs/detalle/-/blogs/tras-la-violencia-las-tres-erres-de-galtung-reconstruccion-reconciliacion-y-resolucion> (consulta: 24/10/2020).

Por otra parte, a nadie se le escapa que la memoria tiene un claro componente de reconstrucción del pasado, y que, aunque lo pretérito ya aconteció, las aproximaciones a ese pasado se realizan siempre desde el presente, desde un sistema de valores y creencias actual, que no tiene por qué corresponder con el del periodo estudiado. Eso explica, según Vila, que la gestión de la memoria sea el fruto “*Del record selectiu del passat, sotmès, a més, a l'erosió del pas del temps. L'exercici de la memòria està ben lluny, doncs, de ser un procés fàcil i innocent (neutre). En conseqüència, no ha de resultar estrany que la gestió de la memòria esdevingui, per definició, conflictiva*” (Vila: 65).

Por lo tanto, la memoria (su interpretación) cambia con el paso del tiempo, en función de la experiencia vivida (Vila: 137). Además, debe tenerse presente una objeción más: la memoria no deberá ser considerada como “objeto epistemológico” si afecta a uno o pocos testimonios aislados. No se puede generalizar sobre lo anecdótico. Tal y como advertía Pierre Vilar, “el historiador, como el juez, rechaza el testimonio aislado. A sus ojos, sólo la frecuencia en la repetición confiere al documento subjetivo su grado de significación objetiva” (Vilar, 1976: 347). Eso explica que autores como Moradiellos sean críticos ante el concepto de “memoria histórica”:

Yo pongo en cuestión un movimiento que reduce mi disciplina, que tiene ya 2.500 años de existencia, a un mero adjetivo de un sustantivo. Del cual, por ser adjetivo, es mero atributo. Memoria histórica. ¿Por qué? Para los historiadores, un testimonio nunca puede ser la última palabra. Porque hay que cotejarlo, hay que cribarlo, hay que ponerlo en cuestión, es sistemáticamente revisable por otros puntos de vista y el cotejo de documentos” (<http://revistaleer.com/2019/04/enrique-moradiellos-decir-que-franco-era-inteligente-no-te-hace-franquista/>)

3. España ante su pasado: entre la reforma, la ruptura y las continuidades

Ante tal realidad, es comprensible (aunque quizás no resulte modélico) que las diferentes generaciones se posicionen de manera diferente ante los acontecimientos del pasado. Es de sobras conocido que tras la muerte de Franco se edificó en España una única memoria de Estado que, en palabras de Vinyes, pasa a ser “la buena memoria” (Vinyes (ed): 25), basada sobre todo en determinadas renunciadas ideológicas. Mientras el PCE renunció al marxismo-leninismo, el PSOE renunció al legado de Marx. Así, los dirigentes políticos de la izquierda mayoritaria (PSOE y, en menor medida, PCE) comenzaron a ver con malos ojos la utilización de la bandera republicana (Vinyes (ed): 27-28) y el PCE aceptó que, junto a la bandera comunista, la bandera rojigualda fuera el único emblema oficial que debía presidir sus actos. Santiago Carrillo argumentaba esta posición, advirtiendo sobre su posición frente al restablecimiento de la monarquía en España:

En lo sucesivo -recalcó el señor Carrillo- la bandera con los colores oficiales del Estado figurará al lado de la bandera del Partido Comunista. Siendo una parte de ese Estado, la bandera de éste no puede ser monopolio de ninguna fracción política, y no podíamos abandonarla a los que quieren impedir, el paso pacífico a la democracia. El comité central recibió con grandes reservas la instauración de la Monarquía (...) Los hechos que estamos presenciando es que bajo el Gobierno de la Monarquía se avanza hacia las libertades democráticas entre ellas la legalización del Partido Comunista, aunque falten todavía otras medidas. Si la Monarquía continúa obrando de manera decidida para restablecer la democracia, en unas próximas Cortes nuestro partido podría considerar la Monarquía como el régimen constitucional democrático. Si no fuera así, no tendríamos ningún compromiso en ese sentido. Hemos defendido la República, y las ideas de nuestro partido son republicanas; pero hoy, la opción no es entre Monarquía o República, sino entre dictadura o democracia” (https://elpais.com/diario/1977/04/16/espaa/229989610_850215.html)

He aquí, según nuestra opinión, la clave para comprender la dificultad de los temas relacionados con la memoria más reciente. A excepción de los partidarios de la extrema derecha, a nadie se le escapa la naturaleza dictatorial, autoritaria y tiránica del régimen establecido por Franco, consecuencia de la guerra civil. Onésimo Redondo, fundador de las JONS, defendía con ardor la necesidad de la violencia frente al adversario político:

Ellos [enemigos de España] amenazan y ejecutan por el camino de la violencia. ¿La quieren? ¡Pues sea! La nuestra es justa y será santa, ya que se ejerce en servicio directo de España. La juventud, además, necesita el tónico de la lucha verdad, de la lucha física, sin la que toda energía creadora perece. La violencia nacional y juvenil es necesaria, es justa, es conveniente” (España salvaje: 337).

A su vez, la Iglesia Católica se posicionó, mayoritariamente, en favor de los sublevados, destacando el conflicto entre la civilización católica y la “barbarie de Moscú”:

Choque entre las dos Españas, que mejor diríamos de las dos civilizaciones; la de Rusia, que no es más que una forma de barbarie, y la cristiana, de la que España había sido en siglos pasados honra y prez e invicta defensora” (Gomá: 31).

Además, desde un primer momento el general Franco se posicionó de manera clara en favor de un nacionalismo español radical y excluyente, basado en la identificación de Castilla con España:

(Al tomar posesión de la Jefatura del Estado, 4 octubre 1936), “recibisteis nada más que pedazos de España. Os alzasteis en las distintas guarniciones desplegando la verdadera bandera de España encarnada en las tradiciones y en la espiritualidad del pueblo, la bandera de España de una raza que no quiere morir, que entrañaba igualmente la civilización occidental, atacada ahora, y en trance de desaparecer, por las hordas rojas de Moscú. Al levantaros contra aquello no defendíais sólo un espíritu castellano nacional, sino que resolvíais un problema de civilización, demandado por un espíritu castellano, un espíritu español que iba faltando ahora en España” (Franco: 9).

Por último, sobre el tema de la violencia, conviene tener presente una reflexión del general Mola:

Hay que sembrar el terror, hay que dejar sensación de dominio eliminando sin escrúpulos ni vacilación a todos los que no piensen como nosotros (...) serán pasados por las armas, en el trámite de juicio sumarísimo (...) cuantos se opongan al triunfo del expresado Movimiento salvador de España” (Vinyes (ed): 407).

La bibliografía sobre la represión franquista es extensa y empírica. Entre muchísimos casos, destacamos ahora el caso de Joaquín García Labella, catedrático de Derecho político de la Universidad de Granada, una buena muestra de la manera de proceder de la represión franquista. A modo de ejemplo, la viuda de García Labella no cobró su pensión de viudedad hasta 1983 (Sánchez Aranda: 211-262).

Contamos ya con datos empíricos que demuestran lo salvaje –y planificado- de la represión franquista. Y hay que resaltar que con eso no queremos entrar en un baile de cifras (“y tú más”), puesto que cualquier represión por motivos ideológicos, culturales o religiosos resulta deleznable, fuera llevada a cabo por los republicanos o por los franquistas (Viñas)

Así las cosas, la oposición antifranquista, en su inmensa mayoría, no estimó que su principal preocupación en esos momentos fuera el restablecimiento de la dignidad y la memoria de sus represaliados, que yacían (y muchos siguen haciéndolo) en las cunetas de las carreteras, sino el restablecimiento de un régimen democrático en el que, entre otras cuestiones, sus formaciones fueran legalizadas. Ysàs insiste, de manera acertada, en esta idea. A pesar de reconocer de manera nítida la frontera entre la violencia de uno y otro bando, y teniendo en cuenta que la guerra civil fue la consecuencia del fracaso del golpe de Estado, Ysàs apunta que la oposición antifranquista redobló sus esfuerzos para que la dictadura no continuara tras la muerte de Franco, a pesar (y este “a pesar” cobra hoy en día especial importancia) de que esa “ruptura pactada” comportara, entre otros aspectos, el restablecimiento de la monarquía y el mantenimiento de diversas estructuras de poder, que a penas se vieron alteradas (Vinyes (ed): 405-406). En este sentido Francesc-Marc Álvaro ha estudiado cómo el aparato de poder franquista supo adaptarse a la nueva realidad: mientras el ministro Martín Villa legaliza a los comunistas, no depura a la policía franquista (y así también el ministro de defensa socialista, Narcís Serra, que moderniza el ejército pero premia a los veteranos militares con cuantiosas pensiones de jubilación). Y se justificaron a políticos como Manuel Fraga o José María Porcioles por ser fruto de su tiempo, olvidando a los antifranquistas y a los “afranquistas” (Álvaro, 2005: 56-69).

Por otra parte, el PCE, principal partido de la oposición clandestina, optó por la vía de la reconciliación. En el mes de junio de 1956 el PCE, justo cuando se iba a cumplir el 20 aniversario del inicio de la guerra, se hizo público el documento “Por la Reconciliación Nacional. Por una solución democrática y pacífica del problema español” (Vinyes (ed): 398-400). En síntesis, el PCE defendía que ya había nacido una nueva generación que

no había protagonizado el conflicto armado, y que debía tomar fuerza un nuevo estado de espíritu que fuera favorable a la reconciliación entre los españoles, de manera que “no podemos, sin incurrir en tremenda responsabilidad ante España y ante el futuro, hacer pesar sobre esta generación las consecuencias de hechos en los que no tomó parte” (Vinyes (ed): 399). Esta apuesta se reforzó en el VI Congreso del PCE (Praga, diciembre de 1959).

Años más tarde, Carrillo reflexionaría sobre lo que supuso esta apuesta por la reconciliación y la vía pacífica:

La “vía pacífica” no significaba que el Partido Comunista renunciase a poner término al régimen franquista; nunca nos resignamos a que Franco muriese ejerciendo de dictador, cosa a la que otras fuerzas sí se habían resignado. Vía pacífica suponía la renuncia a la lucha armada, tomando en cuenta el deseo de paz civil del pueblo español y la ineficacia del período de lucha guerrillera, a raíz de la segunda guerra mundial. Se trataba de encontrar otras formas de acción que pusieran fin al régimen sin una nueva sangría entre españoles” (Carrillo: 598-599).

Además hay que tener presente cuál era la realidad de la sociedad española a inicios de la transición (1976). Así, en enero de 1976 se realizó una encuesta en la que se preguntaba a los españoles sobre sus prioridades en lo político y social: destacaba el deseo de reforma, pero no de ruptura, algo comprensible por el recuerdo de la guerra, la represión y el cambio y modernidad de la sociedad española (Hernández: 45). He aquí algunos datos reveladores:

Paz	36%
Justicia	27%
Libertad	7%
Desarrollo	7%
Orden	6%
Democracia	6%
Mantenimiento situación anterior (tradición)	4%
Estabilidad	3%

Así pues, el deseo de conformidad, de reformas básicas (paz, orden, tradición) sumaban un 46%, mientras que los valores que podían representar una cierta disconformidad hacia el *statu quo* anterior (justicia, libertad, democracia) sumaban un 40%. En definitiva, una parte importante de la sociedad española de ese momento prefirió la reforma a la ruptura. Esta realidad sociológica (fundamentada en gran parte en el “desarrollismo” del tardo franquismo) fue la que hizo posible que en España se pasase “de la ley a la ley”, sin ruptura o juicios a los responsables del franquismo. El desarrollismo había permitido un mínimo desarrollo económico, pero no un sistema de libertades. Ese frágil bienestar económico, acaecido ya antes de la muerte de Franco, implicó, a la práctica, que los

cambios económicos precedieran a los cambios políticos.

Por otra parte, la ley de amnistía (1977) vino a promulgar este estado de las cosas. Según la opinión del Manuel Fraga (Alianza Popular/Partido Popular), “aquí hubo una amnistía, y amnistía quiere decir no solamente mutuo perdón, sino mutuo olvido. Amnistía quiere decir amnesia, y eso, insisto, quiere decir olvidar, olvidar” (*El País*, 12 de agosto de 2007). Y por eso en España ningún franquista ha sido aún condenado por sus actos. Pero los españoles (sobre todo las generaciones que no vivieron esa época) han ido tomando conciencia de los “agujeros negros” de la Transición, sobre todo la violencia política de esos años. Autores como Sánchez Soler han radiografiado la violencia política en la Transición, ofreciendo unos datos reveladores: entre 1975 y 1983, 2663 víctimas por violencia política. De estos 2663, 591 muertos. De estos 591, 188 lo fueron por la violencia de origen institucional. Estos 188 forman parte de un total de 3173 muertos (homicidios, parricidios, etc) entre 1975 y 1983. Los datos hablan por sí mismos. Y eso sin olvidar el terrorismo de ETA, que se cobró 830 víctimas (Sánchez Soler: 353).

Bajo este punto de vista se enmarcan las diversas declaraciones de los distintos gobiernos españoles de esas décadas, resaltando el afán de olvido y de un (a veces) poco disimulado relativismo moral, en el cual se insistía en la equiparación entre los dos bandos (y sin hacer referencia, claro está, a los que no se sintieron plenamente identificados con uno u otro bando). Queda pendiente aún el estudio sobre la “tercera España”. Sea como fuere, la situación parecía haber quedado resuelta, pero sobre todo porque ninguno de los bloques había conseguido doblegar completamente al otro. En este contexto, la declaración oficial del gobierno socialista español de 1986, en la conmemoración del 50 aniversario del inicio de la guerra, define la dictadura como “sociedad diferente”, de manera que se confundió al ciudadano sobre la “línea ética que separa democracia y franquismo, democracia y dictadura, [que] es una frontera que a menudo el estado democrático no ha respetado, generando un particular modelo español de impunidad” (Vinyes (ed): 37).

Ante tal panorama, autores de posiciones liberales y conservadoras han clamado repetidamente por “mirar hacia el futuro”, para no insistir en las heridas del pasado. Tal sería, por ejemplo, la opinión de Ranzato: “pero salir de las trincheras es tomar nota de que aquella injusticia ya se ha consumado –aunque todavía son posibles algunas reparaciones– y que hoy es preciso distanciarse de todo aquel pasado para construir el futuro” (Ranzato: 112). Además, retoma la idea de la diversidad ideológica de los opositores al franquismo, que debería tenerse en cuenta para dilucidar las diferentes tipologías de represaliados por el régimen de Franco:

Pero no es cierto que la totalidad –y ni siquiera la mayor parte– de aquellos que sufrieron la represión franquista la hayan padecido por haber defendido los valores de la actual democracia. Decir esto es situarse en la misma óptica de Franco, que masacró sin distinciones a liberales, anarquistas y comunistas” (Ranzato: 125).

Para concluir esta reflexión, surgen inmediatamente las preguntas. Si aún no existe un acuerdo generalizado sobre cómo gestionar la memoria “en general”, ¿qué ha sucedido en España? Siguiendo a Weber, se aplicó una “moral de la responsabilidad” (pragmatista y pactista) a nivel interno, y una “moral de la convicción” (combativa y rupturista) a nivel externo. Bajo este parámetro interpretativo, podemos entender que se haya indultado a los franquistas pero se haya perseguido a Pinochet, por poner un ejemplo (Álvaro: 86). En España no tuvo lugar una verdadera reconciliación. La prueba más evidente la tenemos en la permanente polémica que siguen suscitando estos temas. En España se optó, por los motivos que hemos tratado de analizar, por un “dejémoslo estar”, provocado seguramente por un hartazgo sobre el tema. Cuando se produce una reconciliación, el vencedor trata de ponerse en el lugar del vencido, y el vencido perdona al vencedor. Se produce un intercambio. Eso, lamentablemente, no ha pasado en España. O no ha pasado entre una parte importante de los españoles.

En definitiva, este panorama marcado por la falta de reconciliación se ha asentado en lo que se conocen como los “mitos de la Transición ejemplar”. Según Ariel Jerez, estos mitos se refieren al carácter consensuado y pacífico del período (se produjo un debate asimétrico entre el poder y la oposición), al carácter modélico de sus líderes (olvidando a “los de abajo”) y la exaltación del “pacto del olvido”, que también (y sobre todo) olvidó la naturaleza criminal del régimen franquista. El relato mítico de la Transición ha comportado dos consecuencias: el mantenimiento del legado del franquismo (despolitización, cultura autoritaria) y la “profunda depresión” de la izquierda política, incapaz de actuar ante el recorte de derechos.

4. ¿Qué hacemos con la memoria? Una pregunta con múltiples respuestas

Si es difícil hallar consenso sobre la gestión del Valle de los Caídos (Moreno Garrido: 31-44), ¿cómo estudiar la memoria de los represaliados en el tardofranquismo y la Transición? Es ampliamente conocido el caso de Salvador Puig Antich (1948-1974), pero se produjeron muchísimos más. Por ejemplo, la muerte de Cipriano Martos (1942-1973), militante del FRAP. ¿Debe ser investigado su fallecimiento, a causa de las atrocidades *presuntamente* cometidas por miembros de la Guardia Civil? ¿O debe “mirarse al futuro”, entendido como eufemismo de “olvido”? Y más, teniendo en cuenta que la memoria del FRAP no genera precisamente elogios unánimes por su defensa de la violencia, aunque este fuera una respuesta a la violencia de Estado franquista. Mientras que los grandes partidos mayoritarios (PSOE, ERC o, recientemente, Unidas Podemos) reivindican la memoria de los que consideran “sus” represaliados/as, ¿qué sucede con el PCE (m-l), el PCE (r) y otros grupos minoritarios? Un último ejemplo. Yolanda González (1961-1980) era militante del Partido Socialista de los Trabajadores (PST), de orientación trotskista.

González fue asesinada a la edad de 19 años por un grupo de extrema derecha, en un caso extraordinariamente espeluznante, ya que la mataron por su origen vasco, y le atribuyeron, de manera errónea, vinculaciones con ETA. Hasta hace poco, este caso no ha despertado especial interés, sus asesinos no han cumplido toda la condena y la placa del jardín que lleva su nombre en Madrid ha aparecido en más de una ocasión pintada con esvásticas nazis (https://elpais.com/ccaa/2018/12/03/madrid/1543858678_710065.html). Quizás no deba negarse todo el relato sobre la Transición, pero parece necesario cuanto menos actualizarlo, e incluir a todas las víctimas olvidadas de esos años. Fonseca ha aportado una nueva definición de ese periodo, que como mínimo debería llevar a la reflexión: “la Transición fue un afán colectivo, en el que decenas de personas perdieron la vida intentando asentar las frágiles libertades que comenzábamos a recuperar frente a quienes defendían la pervivencia de un franquismo sin Franco” (Fonseca: 390).

Conclusiones

A modo de conclusión, debemos preguntarnos por qué se consolidó un determinado relato sobre la Transición. En primer lugar, porque una parte de la sociedad había progresado económicamente, pero no en el uso de las libertades políticas. Buena parte de los españoles no querían inestabilidad (ruptura) pero querían más libertad (reforma). En segundo término, porque se consolidó una “ruptura pactada”, sobre todo a partir de la victoria socialista en 1982, que implicó una clara victoria del relato oficial sobre la “Transición modélica”. Sin embargo, no se llevó a cabo una reconciliación sino un “dejémoslo estar”. En paralelo, en el caso de la extrema izquierda, la falta de realismo y la caída de los regímenes socialistas la hizo desaparecer del panorama político (Gabancho: 155). La extrema derecha se vinculó a Alianza Popular/Partido Popular, y recientemente a Vox.

Una vez más, la reflexión de Roger Mateos sobre el caso de Cipriano Martos nos puede orientar sobre lo acontecido entre los partidarios de la ruptura con el franquismo. Los luchadores antifranquistas de la extrema izquierda merecerían, pues, “más compasión que admiración”, puesto que *“Son pocas las historias personales que se libran de ese poso que sedimenta en quienes, con el paso de los años, se dieron cuenta de que habían perseguido un espejismo; porque la revolución, en la España de las emergentes clases medias, nunca llegó a ser una alternativa verosímil a la Transición. Se desgañitaron, se jugaron la piel por una causa que creían justa, pero la mecha de la insurrección popular no prendió”* (Mateos: 324).

En la actualidad, como hemos visto, la cuestión del relato sobre la memoria sigue sin resolverse. Se mantiene el problema no haber resuelto qué ha sido, qué es (o qué puede ser) España. O no alcanzar un mínimo consenso sobre estas cuestiones. Esas se han replanteado de nuevo sobre todo a partir de la crisis de 2007. Se ha reavivado el debate

sobre una serie de dicotomías aparentemente irresolubles: modelo territorial e identitario (centralizado, descentralizado), tradición *versus* renovación, monarquía o república,³ etc. Para determinados sectores, la Transición ha pasado a ser la “alfombra” en la que se han escondido los fantasmas del pasado español, de la que ahora se plantea su vigencia. Para otros, cuestionar el relato sobre la Transición implica reabrir heridas que se suponían superadas.

Otro problema es haber hecho de la unidad de España un dogma, con una tendencia preocupante a la descalificación del adversario político. Tampoco deben olvidarse esos casos paradigmáticos de los represaliados por las “dos Españas”, como Joan Comorera (comunista) o Manuel Carrasco i Formiguera (nacionalista catalán, católico), perseguidos (y condenados) por los dos bloques que se enfrentaron en la Guerra Civil. O los religiosos vascos asesinados por el franquismo. Parece como si España no supiera convivir con la diferencia (¿herencia del franquismo?). Y queda mucho por estudiar sobre cuestiones como el pacifismo durante la Guerra Civil (Romeu; Rahona).

BIBLIOGRAFÍA

Álvaro, Francesc-Marc. *Els assassins de Franco*. Barcelona: L'esfera dels llibres, 2005.

Álvaro, Francesc-Marc (ed.). *Memòria històrica, entre la ideologia i la justícia*, Barcelona: Institut d'Estudis Humanístics Miquel Coll i Alentorn, 2007.

Azcona Pastor, José Manuel y Torregrosa Carmona, Juan-Francisco. “La caída del comunismo en la prensa española (ABC y La Vanguardia, 1989-1990): los casos de Rumanía y Bulgaria”. *Revista de Historia Actual* 10 (2012): 87-100.

Balboa Zaragoza, Eladio (coord). *Historia de tres fracasos: la Segunda República, la Guerra Civil y el Franquismo*. Elche: Universidad Miguel Hernández, 2016.

Batlloir, Miquel. *Cultura i finances a l'Edat Moderna*. Valencia: Tres i Quatre, 1997.

Escudero Alday, Rafael (coord), *Diccionario de memoria histórica: conceptos contra el olvido*. Madrid: Los libros de la catarata, 2011.

España salvaje: los otros episodios nacionales. Madrid: Editorial La Felguera, 2019.

3 La marcha de España del rey emérito Juan Carlos I (agosto de 2020) y los presuntos casos de corrupción no han facilitado precisamente el debate sereno sobre el tema.

- Fernández-Miranda, Pilar y Alfonso. *Lo que el Rey me ha pedido: Torcuato Fernández-Miranda y la reforma política*. Barcelona: Plaza&Janés, 1995.
- Fonseca, Carlos. *No te olvides de mí: Yolanda González, el crimen más brutal de la Transición*. Barcelona: Planeta, 2018.
- Gabanchó, Patricia. *A la intempèrie. Una memòria cruel de la Transició catalana (1976-1978)*. Barcelona: L'arquer, 2011.
- Gomá, Isidro. *Por Dios y por España: Pastorales, instrucciones pastorales y artículos. Discursos, mensajes*. Barcelona: Rafael Casulleras, 1940.
- Guixé, Jordi; Alonso Carballés, Jesús; Conesa, Ricard (eds), *Diez años de leyes y políticas de memoria (2007-2017): la hibernación de la rana*. Madrid: Los libros de la catarata, 2019.
- Hernández, Abel (ed). *Adolfo Suárez: fue posible la concordia*. Madrid: Espasa, 1996.
- Martínez López, Fernando. Gómez Oliver, Miguel (coords). *La memoria de todos: las heridas del pasado se curan con más verdad*. Sevilla: Fundación Alfonso Perales, 2014.
- Mateos, Roger. *Caso Cipriano Martos. Vida y muerte de un militante antifranquista*. Barcelona: Anagrama, 2018.
- Moradiellos, Enrique. *El oficio de historiador*. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- Moreno Garrido, Belén. “El Valle de los Caídos, una nueva aproximación”, *Revista Historia Actual* 8 (2010): 31-44.
- Ódena, Elena.: *Escritos sobre la Transición*. Madrid: Vanguardia Obrera, 1986. *Palabras de Franco*. Bilbao: Editora Nacional, 1937.
- Ranzato, Gabriele. *El pasado de bronce: la herencia de la guerra civil en la España Democrática*. Barcelona: Destino, 2006.
- Romeu Alfaro, Fernanda. Rahona Saure, Alexia. *Memoria en sombra: la Internacional de Resistentes a la Guerra (IRG/WRI) y la Guerra Civil Española*. Barcelona: El Viejo Topo, 2017.
- Sánchez Aranda, Antonio. “El “non omnis moriar” del Franquismo. El proceso “postmortem” de responsabilidades políticas a Joaquín García Labella, Catedrático de Derecho político de la Universidad de Granada”, Pérez Juan, José Antonio; Moreno Tejada, Sara (coords.) *Represión y orden público durante la II República, la Guerra Civil y el Franquismo: una visión comparada*. Pamplona: Editorial Aranzadi, 2019: 211-262.
- Sánchez Marcos, Fernando. *Las huellas del futuro: historiografía y cultura histórica en el siglo XX*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2012.
- Sánchez Soler, Mariano. *La Transición sangrienta (1975-1983): una historia violenta del proceso democrático en España*. Barcelona: Península, 2010.
- Traverso, Enzo. *A sangre y fuego. De la guerra civil europea, 1914-1945*. Valencia: PUV, 2007.
- Todorov, Tzvetan. *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós, 2000.
- Vila, Santi. *Elogi de la memòria: records, silencis, oblits i reinencions*. València: Edicions 3i4, 2005.
- Vilar, Pierre. *Historia marxista, historia en construcción. Ensayo de diálogo con Althusser*. Barcelona: Anagrama, 1975.
- Vilar, Pierre. *Crecimiento y desarrollo*. Barcelona: Ariel, 1976.
- Vilar, Pierre. *Historia de España*. Barcelona: Editorial Crítica, 1991.
- Vinyes, Ricard (ed.): *El Estado y la memoria: gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*, Barcelona, RBA, 2009.
- Viñas, Ángel (ed). *En el combate por la historia: la República, la Guerra Civil y el Franquismo*. Barcelona: Pasado & Presente, 2020.

LA COMIDA Y SU RELACIÓN CON “EL CASO” EN LAZARILLO DE TORMES

Prof. Dr. Santiago García-Castañón

Catedrático de Literatura Española, Departamento de Lenguas
Western Carolina University, USA
E-mail: sgarcia@wcu.edu

RESUMEN

Con el *Lazarillo de Tormes* se inaugura el género de la novela picaresca. Las “fortunas y adversidades” a que se refiere el título completo están en íntima relación con la capacidad de supervivencia (de subsistencia) del protagonista. El móvil del relato son precisamente las penurias que pasa Lázaro a lo largo de toda su vida desde su infancia. Sin su hambre y sus carencias, Lázaro no habría aceptado el concubinato de su esposa y no habría tenido que escribir este relato autobiográfico para justificar ante “Vuestra Merced” la degradación moral en que vive al final, cuando, según su opinión, ha llegado a “la cumbre de toda buena fortuna”.

Palabras clave: alimentación, bebida, comida, hambre, pícaro.

ABSTRACT

Lazarillo de Tormes initiates the genre known as the picaresque novel. The “fortunes and adversities” to which the longer title refers are closely related to the protagonist’s ability to survive (and subsist). The motive that triggers the story is Lázaro’s necessities throughout his life. Without his hunger, Lázaro would have never accepted his wife’s blatant infidelity and would not have had to write the autobiographical account to justify to “Your Mercy” the moral degradation in which he finds himself in the end, when, in his own words, he has reached “the summit of all good fortune”.

Keywords: diet, drink, food, hunger, rogue.

Entendemos por comida el conjunto de sustancias nutritivas que se ingieren con el propósito de conservar la vida, generar energía y facilitar el desarrollo, el mantenimiento y la salud del cuerpo.¹ Pero la ingesta de viandas y de bebidas también es uno de los placeres del ser humano, y por el contrario, la renuncia a ellos es un acto de penitencia, como queda patente en el pasaje de Jesús en el desierto:

Luego el Espíritu llevó a Jesús al desierto para ser tentado por el diablo. Y después de haber ayunado cuarenta días y cuarenta noches, al final tuvo hambre. El tentador se acercó y le dijo: “Si eres hijo de Dios, di que estas piedras se conviertan en panes”.²

Y es que la comida y la bebida son, además de una necesidad vital, una fuente de placer, su privación forzosa un acto de crueldad y su renuncia voluntaria un sacrificio. Todo ello está reflejado en la literatura española desde fechas tempranas. En la literatura española medieval el ejemplo más antiguo se halla en Gonzalo de Berceo:

Sant Johan el Baptista, luego en su niñez
abrenunció el vino, sizra, carne e pez,
fuyó a los desiertos, donde ganó tal prez...³

Aproximadamente un siglo después, Juan Ruiz, que de los menesteres de la vida parecía saber mucho, escribió que:

Como dice Aristóteles, cosa es verdadera,
el mundo por dos cosas trabaja: la primera
por aver mantenencia; la otra cosa era
por aver juntamiento con fenbra placentera.⁴

No es que lo diga yo, se apresura a añadir el arcipreste con un guiño malicioso, es Aristóteles quien lo dice. Y es que de todas las actividades humanas ninguna tiene tanta trascendencia como el sexo y la comida.

Muy pocas actividades o funciones del ser humano tienen tanta importancia como la gastronomía. Tal vez sea cierto, como nos cuenta el libro del Génesis, que “en el principio fue el verbo”, pero una vez creada la vida, del modo que fuere, solo el sexo y la comida hacen posible su conservación, así que el Arcipreste de Hita y Aristóteles tenían razón:

1 “Lo que se come y bebe para nutrirse”. *Diccionario de la Lengua Española*, 23ª ed. 2 vols. (Madrid: Espasa, 2014).

2 Mateo 4: 1-3. *La Santa Biblia*. (Madrid: San Pablo, 1989); p. 1406.

3 Gonzalo de Berceo, *Vida de Santo Domingo de Silos* (estr. 53)

4 Juan Ruiz, *Libro de Buen Amor*, ed. Jacques Joset; 2 vols (Madrid: Espasa-Calpe, 1974); vol 1, p. 36. Retengo la ortografía arcaica que conserva el editor moderno.

la comida es el instrumento que permite la supervivencia de la especie humana. Y la comida ya ocupó la atención de los estudiosos desde la Edad Media. Una de las primeras referencias que hallamos en este campo es el *Arte cisoria* (1423), de Enrique de Villena, que trata de los rituales relacionados con las celebraciones gastronómicas de la época. De unas décadas después es el *Llibre del coch* (1490), de Ruperto de Nola, un compendio de más de doscientas recetas, que fue muy popular y que constituye un valioso testimonio de lo que comían los españoles de la época. A principios del siglo XVI surgió una cierta preocupación sobre la salud y su relación con la comida. En este contexto destacan el *Vanquete de nobles caballeros* (1530), de Luis Lobera de Ávila, y el *Regimiento de Sanidad para todos los géneros de alimentos* (1586), de Francisco Núñez de Coria. Al final de la obra se afirma taxativamente que “para conseguir una buena salud son precisos bebida, comida, ejercicio, baño, sueño y uso venéreo”. O sea, comer, beber, bañarse, hacer ejercicio, dormir y tener sexo. Buena vida era esa.

A finales del XVI tenemos el *Libro de Arte de Cocina* (1599), de Diego Granado Maldonado, y ya en el XVII, el *Libro del Arte de Cocina* (1607), de Domingo Hernández Maceras, y el *Arte de cocina, pastelería, vizcochería y conservería* (1611), de Francisco Martínez Montañón, obra que gozó de enorme popularidad y de la que se hicieron veintiséis reimpresiones en los casi doscientos años que van desde la edición príncipe de 1611 hasta finales del siglo XVIII.

La alimentación de los siglos XVI-XVII se sustentaba sobre tres pilares: pan, carne y vino. El pan y el vino eran alimentos generales y así se recoge en la sabiduría popular en el refranero: “Con pan y vino se anda el camino”. Pero la carne era un alimento prohibitivo para la mayoría de los españoles de la época, y los estamentos sociales más bajos solo consumían grosura, casquería y carne de mala calidad.

La comida y la bebida tienen un tratamiento importante en la literatura del Siglo de Oro, tanto en las obras canónicas (los ejemplos son particularmente abundantes en la novela picaresca), como en opúsculos y tratados de menor difusión. En el inicio de *Don Quijote*, cuando Cervantes quiere definir a su personaje, nos explica con más detalle lo que comía que su nombre, edad o lugar de residencia. No sabemos cuál era el “lugar de la Mancha”, ni el nombre real o la edad del hidalgo, pero Cervantes nos cuenta con todo tipo de detalles la base de su alimentación. Y es que las viandas que ingería el hidalgo cincuentón eran consecuencia directa de su condición social y su capacidad económica. Y a lo largo del libro, cuando Cervantes quiere dejar claro el poder económico de algún personaje, siempre lo hace ser anfitrión de un banquete o celebración gastronómica (don Diego Miranda, las bodas de Camacho, los duques...)

También pueden hallarse numerosas referencias a los platos de la época en comedias, entremeses, novelas y tratados de muy diverso tipo, sobre todo en misceláneas y obras didácticas, como es el caso de los *Diálogos* de Juan Luis Vives o los *Coloquios* de Pedro Mexía, en que se ofrecen descripciones detalladas de banquetes en los que abunda la comida, y todo ello para reprobar los excesos de tales celebraciones, que lógicamente

solo estaban al alcance de los más pudientes.

En ocasiones el consumo de comida está asociado a lo festivo y carnavalesco. Esto puede apreciarse en numerosas comedias burlescas, pobladas de grandes tragones que devoran con desmesura todo tipo de viandas. Ejemplo de ello son algunos entremeses de Luis Quiñones de Benavente o poemas de Quevedo, entre cuyas obras mencionaremos la *Boda y acompañamiento del campo*, un poema burlesco cuyos personajes son productos comestibles, como las naranjas, el melón, el pepino o el nabo.

Pero pasemos al *Lazarillo de Tormes*...

A lo largo de la historia de Lázaro encontramos abundantes referencias a la comida y la bebida, como ya han señalado otros estudiosos, aunque frecuentemente el pobre muchacho no puede catar ni una ni otra. En este trabajo argumentaré que es precisamente la comida el móvil de todo el relato autobiográfico de Lázaro.

Prólogo

Ya desde el prólogo, se nos asegura “lo que uno no come, otro se pierde por ello”.⁵ Y debemos considerar que Lázaro era de los que se perdían por comer lo que otros dejaban. La carencia de comida va a ser una constante de la vida del mozo y uno de los factores que van a justificar “el caso”, el quid de la cuestión, los cuernos que acepta al final, cuando consiente que su esposa le haga la cama -y se la deshaga- al arcipreste de San Salvador.

1. A. La familia

Desde su más tierna infancia, Lázaro aprende el valor de la comida, tal vez porque en su hogar nunca fue abundante. De hecho, su padre, que era molinero, se veía obligado a hurtar una parte del grano que molía. Tras enviudar, la madre de Lázaro “metióse a guisar de comer a ciertos estudiantes...” (15), hasta que apareció Zaide, el caballerizo morisco que “algunas veces se venía a nuestra casa y se iba a la mañana” (16). A pesar del rechazo inicial que siente por el morisco, Lázaro pronto cambia de opinión y es a causa de la comida: “mas de que vi que su venida mejoraba el comer, fuile queriendo bien, porque siempre traía pan, pedazos de carne y en el invierno leños” (17). Así que

5 Anónimo. *Lazarillo de Tormes*. Ed. Francisco Rico. Madrid: Cátedra/Letras Hispánicas, 1987; p. 4. Todas las citas subsiguientes vendrán de esta edición.

Lázaro acepta a Zaide, el morisco amante de su madre, porque proporciona la comida que la familia necesita. Pero la presencia del morisco y sus transgresiones legales van a desencadenar otros serios acontecimientos, entre ellos el que Lázaro entre al servicio del ciego.

1. B. El ciego

Una vez al servicio del ciego, Lázaro aprende la dura realidad: que tampoco con este amo va a comer en abundancia. Es cierto que el ciego no le niega la comida, sino que comparte con él lo poco que tiene.

Algunos estudiosos han querido ver en las referencias a nabos y longanizas cierta actividad sexual entre el ciego y Lazarillo,⁶ pero a pesar de tener ciertamente connotaciones fálicas, no hay nada en el relato, ni explícita ni implícitamente, que apunte en esa dirección. Eso vendrá después... Lo que sí es cierto es que el ciego alimenta a su criado como buenamente puede y hasta le da vino, al cual el mozo pronto se aficiona.

2. El clérigo de Maqueda

El clérigo de Maqueda es el primer personaje que aparece en la novela perteneciente al estamento eclesial y por cierto que no acaba muy bien parado. Lejos de practicar la caridad (una de las tres virtudes teologales, junto con la fe y la esperanza), el mezquino sacerdote niega a Lázaro lo más básico y mantiene la comida encerrada bajo llave en un arcón. La comida (o el deseo de obtenerla) es lo que provoca los acontecimientos de este tratado, de modo que los alimentos juegan un papel esencial no solo para la propia subsistencia de Lázaro, sino en el desarrollo del relato, al empujar a Lázaro a engañar arteramente a su amo haciéndose con una llave que abre el arcón. Giancarlo Maiorino afirma que “Lázaro had no choice other than to steal from the priest because the priest starved him”.⁷ Yo no considero que se trate de un robo (“hurto” es vocablo que se ajustaría más a la definición legal de nuestros días), ya que a Lázaro no le queda otra alternativa que tomar mediante engaño aquello que injustamente se le niega.

6 Esta es la postura que defiende Javier Herrero, “The Great Icons of Lazarillo: The Bull, the Wine, the Sausage, and the Turnip”, *Ideologies and Literature* 1:5 (1978): 3-18; especialmente 12-15.

7 Giancarlo Maiorino, *At the Margins of the Renaissance: Lazarillo de Tormes and the Picaresque Art of Survival*. University Park: The Pennsylvania State UP, 2003; p. 25.

Así describe Lázaro la situación en casa del clérigo:

Él tenía un arcaz viejo y cerrado con su llave [...], y en viniendo el bodigo de la iglesia, por su mano era luego allí lanzado y tornada a cerrar el arca. Y en toda la casa no había ninguna cosa de comer, como suele estar en otras; algún tocino colgado al humero, algún queso puesto en alguna tabla o en el armario, algún canastillo con algunos pedazos de pan que de la mesa sobran [...]. Solamente había una horca de cebollas [...]. Destas tenía yo de ración una para cada cuatro días... (47-48)

Frente a este cuarto de cebolla que Lázaro recibe como única alimentación, el clérigo se llena la panza del siguiente modo:

Pues, ya que conmigo tenía poca caridad, consigo usaba más. Cinco blancas de carne era su ordinario para comer y cenar. Verdad es que partía conmigo del caldo, que de la carne, ¡tan blanco el ojo!, sino un poco de pan, y ¡pluguiera a Dios que me demediara! Los sábados cómense en esta tierra cabezas de carnero [...]. Aquella le cocía y comía los ojos y la lengua y el cogote y sesos y la carne que en las quijadas tenía, y dábame todos los huesos roídos, y dábamelos en el plato diciendo: *“Toma, come, triunfa, que para ti es el mundo. Mejor vida tienes que el Papa.”* (49-50)

Maiorino considera que el cura representa un estamento social cuya única preocupación es evitar el hurto de alimentos en vez de transformar las estructuras de la sociedad que hacen posible que muchos no tengan comida (Maiorino 25). Está claro que Lázaro (si hemos de creer su relato) obró obligado por el hambre, por un “estado de necesidad” que, según el ordenamiento jurídico español de la actualidad, es una circunstancia eximente que elimina la culpa en la comisión de un delito. De modo que Lázaro se las arregla para “vencer” las trampas de ratones y acceder a la ansiada comida del arcón. Las trampas físicas son una representación, una sinécdoque de las trampas de la sociedad, que para este punto, Lázaro ya ha aprendido a sortear.

En una España depauperada y famélica, la abundancia de comida se veía como un signo de opulencia y se asociaba a estamentos sociales más privilegiados, como queda patente de las palabras del clérigo: *“Toma, come, triunfa, que para ti es el mundo. Mejor vida tienes que el Papa.”*

Lo que hace más cruel e incomprensible el comportamiento del clérigo es la mezquindad con que trata a Lázaro frente a los excesos que se permite a sí mismo. De hecho, el listado de las viandas que ingiere este cura es una muestra de su voracidad. Como quedó dicho al principio de esta presentación, la carne no estaba al alcance de la mayoría de los españoles de la época. El clérigo de Maqueda la consume en abundancia, con un exceso que roza la gula y recordemos que la gula es uno de los siete pecados capitales. Para Santo Tomás de Aquino se trata de un deseo desmesurado de comer y beber, y ha de evitarse porque disminuye la capacidad racional del ser humano, provoca un placer desmedido y es causa de un comportamiento inadecuado y de una deficiente

higiene corporal.⁸

Si creemos las palabras de Lázaro (pero hay que dudar de su veracidad), el clérigo se come prácticamente un carnero entero los sábados, tal vez para compensar con el ayuno del día anterior. A Lázaro le da tan solo “los huesos roídos”, y a ello añade con crueldad verbal el malévolos comentario de la “buena vida” que lleva Lázaro, para sentenciar que “...los sacerdotes han de ser muy templados en su comer y beber, y por esto yo no me desmando como otros.” (52) Y sin embargo sabemos que en los funerales y velatorios este clérigo glotón se ponía ciego de comida: “Mas el lacerado mentía falsamente, porque en cofradías y mortuorios que rezamos, a costa ajena comía como lobo y bebía más que un saludador.” (52) Y es precisamente en estas ocasiones cuando Lázaro tiene oportunidad de alimentarse bien: “*Y porque dije de mortuorios, Dios me perdone que jamás fui enemigo de la naturaleza humana sino entonces. Y esto era porque comíamos bien y me hartaban.*” (52-53) Pero lamenta que en los seis meses que estuvo al servicio del clérigo solo murieron unas veinte personas: “*... en todo el tiempo que allí estuve, que serían cuasi seis meses, solas veinte personas fallescieron, y éstas bien creo que las maté yo, o, por mejor decir, murieron a mi recuesta...*” (53)

De modo que Lázaro depende de los funerales para comer bien, y así desea que haya más muertes en el pueblo. Parece ser que sus ruegos no son atendidos (veinte muertos en medio años) y solo pudo comer una comida “de verdad” cada nueve días, o sea, menos de una vez a la semana.

Todas estas cuitas se acaban cuando Lázaro se hace con una llave que abre el arcón y accede al tan ansiado contenido:

Yo, por consolarme, abro el arca y, como vi el pan, comencélo de adorar, no osando rescebilllo. Contélos, si a dicha el lacerado se errara, y hallé su cuenta más verdadera que yo quisiera. Lo más que yo pude hacer fue dar en ellos mil besos, y, lo más delicado que yo pude, del partido partí un poco al pelo que él estaba, y con aquél pasé aquel día, no tan alegre como el pasado. (58-59)

En este episodio la comida también hace la función de moneda de cambio, ya que Lázaro paga al calderero que le proporcionó la llave con un bollo de pan: “*‘Yo no tengo dineros que os dar por la llave, mas tomad de ahí el pago.’* Él tomó un bodigo de aquellos, el que mejor le pareció, y, dándome mi llave, se fue muy contento, dejándome más a mí.” (56)

En este tratado segundo, la comida es el móvil de todo cuanto sucede. Sí en el episodio del ciego, la comida era un elemento auxiliar (aunque importante), aquí se convierte en el elemento central del relato. Por culpa de la carencia de comida, Lázaro se ve obligado al hurto y a causa de este recibe los golpes del clérigo y su consiguiente despedido de él.

8 Santo Tomás de Aquino, *Summa Teologæ*, v. 44 131,133).

3. El escudero

La comida brilla por su ausencia en el tercer tratado. Lázaro pasa el primer día con el escudero sin comer hasta que saca tres bollos de pan duro para matar el hambre. El escudero le arrebató el mayor de ellos y lo engulle con voracidad. Este es el momento en que Lázaro comprende que su tercer amo tampoco va a ser pródigo en darle alimentos. El escudero está más preocupado por la higiene de las manos, rasgo característico de los cristianos viejos y los hidalgos, para quienes el trabajo causaba inevitablemente cierta suciedad a quienes trabajaban con las manos. El escudero, que desdeña todo tipo de trabajo, muestra una preocupación desmedida por la “limpieza” y por las apariencias.

Helen Reed defiende la hipótesis de que en el tercer tratado (el del escudero) y en el quinto (el del buldero) la presencia de la comida tiene connotaciones sexuales, y llega a afirmar que la lechuga y las frutas que recibe del buldero describen órganos sexuales y hacen que el lector establezca una clara asociación entre comida y sexo.⁹ Debo de ser un lector muy obtuso o muy ingenuo porque yo no veo nada de eso. Más plausible me parece la postura de Víctor Moreyra, que relaciona la actitud de los amos de Lázaro con los pecados capitales.¹⁰

4. El fraile de la Merced

En el cuarto tratado, Lázaro entra al servicio de un fraile mercedario. La Orden Real y Militar de Nuestra Señora de la Merced y la Redención de los Cautivos, conocida como Orden de la Merced, fue fundada en 1218 para la redención de los cristianos cautivos en manos de musulmanes (recordemos que Cervantes fue liberado gracias al rescate que juntaron los frailes de esta orden). Sus miembros hacían cuatro votos, en vez de los tres tradicionales de otras órdenes. Pero el fraile de este tratado cuarto incumple sus votos (ciertamente el de castidad). Sin embargo, no hay en este tratado ninguna referencia a la comida. Dejo al criterio del lector el imaginarse lo que este fraile mundano daba de “comer” al joven Lázaro. Recordemos que los dos placeres de la vida, como quedó dicho al principio, son la comida y el sexo. Lázaro no se queja de la falta de alimentación, seguramente porque sus quejas eran de otro tipo.

9 Helen H. Reed, “*Dining with Lazarillo: The Discourse of Pleasure in “Lazarillo de Tormes”*”; *Crítica hispánica*, 19:1-2 (1997): 57-74; especialmente 66-67.

10 Víctor Moreyra, “Los vicios capitales en la *Suma Teológica* de Santo Tomás de Aquino: la gula”. http://www.mercaba.org/ARTICULOS/V/VICIOS/gula_moreyra.htm

5. El buldero

El buldero utiliza ciertos alimentos como moneda de cambio para ganarse el favor y la complicidad de los curas rurales. Por medio de lechugas, limas, naranjas, melocotones, duraznos y peras, el buldero soborna a las curas en cuyas parroquias espera hacer buen negocio con la venta de sus falsas bulas. El uso de alimentos como instrumento de trueque es propio de sociedades en que las personas sufren carencias. En la España del siglo XVI esto era evidente. De nuevo, Helen Reed quiere ver en la mención a estas frutas inocuas una referencia a órganos sexuales, aunque no hay nada en el episodio con el buldero que apunte fehacientemente en esa dirección.

6. El capellán

Lázaro nos cuenta muy poco de su sexto amo, a pesar de estar a su servicio por espacio de cuatro años, tiempo muy dilatado que la voz narrativa se despacha en media página. “Este fue el primer escalón que yo subí para venir a alcanzar buena vida, porque mi boca era medida”. (126) Inferimos que con este amo Lázaro no pasó hambre, que no es poco... Sin embargo, los silencios de Lázaro -y su memoria selectiva- son muy elocuentes.

7. El alguacil y el arcipreste

En el tratado séptimo, y tras un breve tiempo al servicio de un alguacil, Lázaro establece su relación profesional con el arcipreste de San Salvador, quien, además de darle trabajo, le proporciona una esposa; igualmente recibe del arcipreste “todo favor y ayuda”, lo que incluye la criada del clérigo, que Lázaro toma por esposa:

Y así, me casé con ella, y hasta agora no estoy arrepentido, porque, allende de ser buena hija y diligente servicial, tengo en mi señor arcipreste todo favor y ayuda. Y siempre en el año le da, en veces, al pie de una carga de trigo; por las Pascuas, su carne; y cuando el par de los bodigos, las calzas viejas que deja. E hízonos alquilar una casilla par de la suya; los domingos y fiestas casi todas las comíamos en su casa.

Mas malas lenguas, que nunca faltaron ni faltarán, no nos dejan vivir, diciendo no sé qué y sí sé qué de que veen a mi mujer irle a hacer la cama y guisalle de comer. Y mejor les ayude Dios que ellos dicen la verdad. (132)

La mujer de Lázaro entra en casa del arcipreste para hacerle la cama y guisarle de comer. Es su criada, pero por Toledo corre el rumor como un reguero de pólvora de

que esa relación encierra algo más... Llegados a este punto, Lázaro describe su vida, muy diferente de lo que nos contó a lo largo del relato. Tras una infancia mísera y abundante en privaciones, violencia y engaños, ahora es un hombre casado, tiene un empleo, una morada, comida... De modo que al final del relato, Lázaro tiene cubiertas sus necesidades básicas. Lo de menos, según él, es “el caso”, ese asuntillo que dicen que su esposa tiene con el arcipreste de San Salvador, que es quien le proporciona el empleo, la vivienda y el medio de subsistencia. A eso precisamente: a la casa, la comida y la bebida se limita lo que un Lázaro endurecido y cínico, espera de la vida. Durante toda su vida Lázaro ha padecido mil penurias, entre ellas el hambre. Y ahora que tienen comida en abundancia no va a pararse en el detalle insignificante de los cuernos...

En conclusión, como señaló hace tiempo Francisco Rico, es cierto que el móvil del *Lazarillo de Tormes* es “el caso”, el espinoso asunto en el que están involucrados el pregonero de vinos, su esposa y el arcipreste de San Salvador, para quien Lázaro trabaja, y sobre el cual una alta dignidad (“Vuestra Merced”) le pide explicaciones al pregonero. Sin embargo, el astuto Lázaro utiliza la comida, o la ausencia de comida, como *Leitmotiv* de su existencia, con el fin de provocar la lástima (y acaso el perdón) del misterioso personaje “Vuestra Merced”. La comida, así, adquiere una importancia crucial en el relato precisamente porque también la tiene en la vida, sobre la cual trata esta novela (*La vida de Lazarillo...*) Puesto que la vida no es posible sin alimentación, Lázaro enfatiza lo escasa que fue la suya a lo largo de su existencia y cómo, por el contrario, su búsqueda se convirtió en algo cotidiano y recurrente hasta el punto de modelar su personalidad.

Al final, asentado como pregonero de vinos en Toledo, casado con una moza de buen ver, residente en una casa de la ciudad, Lázaro se halla “en la cumbre de toda buena fortuna”. Gracias al arcipreste tiene un empleo, y también gracias a él tiene comida y sexo, los dos componentes básicos de la existencia, si hemos de creer al arcipreste de Hita, a quien cité al principio. Ahora por fin puede “comer” y no va a rasgarse las vestiduras por el hecho de que del mismo plato que él come lo haga también el taimado arcipreste de San Salvador. A ninguno de los dos le falta la comida. Esta insólita relación que se estableció entre el clérigo, su empleado y su sirvienta es la “comidilla” de Toledo, si se me permite el juego de palabras.

Pero hay algo terriblemente moderno -o tal vez tan antiguo como la propia humanidad- en ese punto del relato: Lázaro y su esposa se han adelantado en cuatrocientos años a la práctica de este estilo de vida alternativo; la esposa de Lázaro es una *hot wife* que se acuesta con el arcipreste con el pleno consentimiento de su marido, desafiando las convenciones sociales y hasta el ordenamiento legal de la época, que penaba severamente esos actos de adulterio, aunque fuera consentido.

Ya para concluir, quedémonos con esta frase de Lázaro que cité al principio: “lo que uno no come, otro se pierde por ello”. El arcipreste le da de comer a Lázaro y este, a su manera, también le facilita a su jefe otro manjar que él tiene y que el clérigo desea, ese

cuerpo que los dos “comen” a turnos, entregados a un estilo de vida que escandalizaría incluso a la sociedad de nuestros días.

La diferencia entre el Lázaro niño pasando penurias en Salamanca y el Lázaro adulto viviendo “en la cumbre de toda buena fortuna” en Toledo es que de niño no tenía comida y ahora la tiene. Todo lo demás es -podría decirse- circunstancial; lo demás es lo que Lázaro nos cuenta, seguramente plagado de mentiras, para justificar el “caso”. Así, lejos de ser un elemento accesorio, la comida -o su carencia- informa y motiva las acciones de Lázaro y es el móvil que genera la trama de la novela.

BIBLIOGRAFÍA

- Anónimo. *Lazarillo de Tormes*. Ed. Francisco Rico. Madrid: Cátedra/Letras Hispánicas, 1987.
- Bennassar, B. *La España de los Austrias*. Barcelona: Editorial Crítica. 2000.
- Cacho Casal, Rodrigo. “El ingenio del arte: introducción a la poesía burlesca del Siglo de Oro”. *Criticón* 100 (2007): 9-26.
- Ceribelli, Alessandra. “Comida y bebida en la poesía de Francisco de Quevedo”.
- Cervantes, Miguel de. *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Madrid: Real Academia Española, 1787.
- Del Val, J. *Novela picaresca. Textos escogidos*. Madrid: Taurus, 1967.
- Díez Borque, José María. *La vida española en el Siglo de Oro*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1990.
- Garrido Aranda, A. *Cultura alimentaria de España y América*. Huesca: La Val de Onsera, 1995.
- Herrero, Javier. “The Great Icons of Lazarillo: The Bull, the Wine, the Sausage, and the Turnip.” *Ideologies and Literature* 1:5 (1978): 3-18.
- López Piñero, J.M. *El Vanquete de nobles caballeros (1530) de Luis Lobera de Avila y la higiene individual del siglo XVI*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, 1991.
- Luján, Néstor. *Historia de la Gastronomía*. Barcelona: Folio, 1997.
- Maiorino, Giancarlo Maiorino. *At the Margins of the Renaissance: Lazarillo de Tormes and the Picaresque Art of Survival*. University Park: The Pennsylvania State UP, 2003.
- Martínez Llopis, M. *Historia de la Gastronomía Española*. Madrid: Alianza, 1998.
- Martínez Montañón, F. *Arte de cocina, pastelería, vizcochería y conservería*. Madrid, 1822.
- Moreyra, Víctor. “Los vicios capitales en la *Suma Teológica* de Santo Tomás de Aquino: la gula”.
http://www.mercaba.org/ARTICULOS/V/VICIOS/gula_moreyra.htm
- Pérez Samper, María de los Ángeles. “La comida escrita en la España del Siglo de Oro”. *Food & History* 2.1 (2004): 85-136.
- Reed, Helen H. “Dining with Lazarillo: The Discourse of Pleasure in *Lazarillo de Tormes*.” *Crítica hispánica*, 19:1-2 (1997): 57-74.
- Tuñón de Lara, M. *La frustración de un imperio (1476-1714)*. Barcelona: Labor, 1989.
- Toussaint-Samat, M. *Historia natural y moral de los alimentos*. Madrid: Alianza, 1987.
- Villegas Becerril, Almudena. “Hábitos alimentarios y cocina del *Quijote*”. *Ámbitos. Revista de Estudios de Ciencias sociales y Humanidades* 13 (2005): 23-27.

EL COMENTARIO TRASLATIVO, UNA ALTERNATIVA EMPÍRICO-
EXPERIMENTAL: DOMESTICACIÓN/ EXOTIZACIÓN U OTRO;
ESTA ES LA CUESTIÓN

Prof. Dr. Anastasi Prodani

Catedrática en el Departamento de Lengua y Literatura Española
Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de Tirana.
E-mail: anastasi.prodani@unitir.edu.al

Wendi Kasa

Máster en Traducción e Interpretación en la Universidad de Tirana
Facultad de Lenguas Extranjeras, Departamento de Lengua y Literatura Española
E-mail: wendikasa@hotmail.com

Jona Halimi

Máster en Traducción e Interpretación en la Universidad de Tirana
Facultad de Lenguas Extranjeras, Departamento de Lengua y Literatura Española
E-mail: jonahalimi@gmail.com

RESUMEN

El comentario descriptivo será el punto focal de este trabajo y el objetivo principal es proporcionar algunas pautas metodológicas durante el proceso de traducción basadas en el enfoque cognitivo-funcional de la traducción. El comentario traslativo como alternativa empírico-experimental es una necesidad del presente. La importancia de incluir este método en la preparación de la Tesis de Fin de Master(TFM) abre nuevas perspectivas para los futuros traductores de la era de la Nueva Orientación en la traducción. Este nuevo método tiene como objetivo evaluar también el propio proceso de traducción. Proporciona pautas inter, intra y extratextuales para describir los razonamientos que están detrás de los porqués de los problemas de traducción y dar soluciones. Permite también reflexionar sobre diversas técnicas y estrategias durante este proceso. Para ello, hemos tomado un par de fragmentos de dos TFM presentadas en junio de 2020 en el Departamento de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de Tirana. Los nombres de los estudiantes que trabajamos en esto aparecen como coautores de este artículo.

Keywords: comentarios traslativos, enfoque cognitivo-funcional, Nueva Orientación, plantas exóticas y aves.

ABSTRACT

The descriptive comment will be the focus of this paper and the main objective is to provide some methodological guidelines during the translation process based on the cognitive-functional approach to translation. The translational comment as an empirical-experimental alternative is a necessity of the present. The importance of including such a method in the preparation of the Master's Thesis opens up new perspectives for future translators of the New Orientation era in translation. This new method aims to also evaluate the translatum process itself. It gives inter, intra and extratextual guidelines for describing the rationale of the whys behind translation problems, and it enables reflection on various techniques and strategies during this process. For this purpose, we have taken a couple of fragments from two Master's Thesis presented last June, at the end of the academic year at the Department of Spanish Language and Literature at the University of Tirana. The names of the students who worked on this appear as co-authors of this paper.

Keywords: cognitive-functional approach, exotic plants and birds, New orientation, translational comments.

Introducción

Hace un par de años se abrieron los estudios de Máster en Traducción e Interpretación en el Departamento de Español de la Universidad de Tirana y en julio de 2020 se graduó la primera promoción. Mi simple experiencia de profesora de traducción y de tutora de diferentes Tesis de Fin de Máster (TFM) me hizo reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en las clases de traducción y en la redacción de la TFM en traducción. El estudio de caso que a continuación os presentamos está basado en dos fragmentos extraídos de dos TFM que he trabajado junto con mis estudiantes (ahora exestudiantes) y en las observaciones externas e internas del proceso traslativo que compartí durante las horas de tutoría en los meses de cuarentena con las dos coautoras que me acompañan en este artículo: Wendy Kasa, estudiante de español como primera lengua y alemán como segunda y Jona Halimi, estudiante de español e inglés. La principal dificultad a la hora de comentar los problemas de las traducciones era la falta de conocimiento declarativo, pero, sobre todo, la de conocimiento procedimental; como consecuencia, los comentarios traslativos se limitaban a comentarios relativos a las sinonimías, estructuras morfosintácticas o léxicas, sin tener presente otros parámetros, otras variables relativas a la intertextualidad y extratextualidad. Es por eso que pensamos compartir nuestra experiencia de seis meses con el fin de que la aportación de las dos TFM pueda servir como un modelo procedimental a la hora de interpretar un texto de origen (TO) y redactar un texto meta (TM) en las clases de traducción y en las TFM de los demás estudiantes.

Enfoque cognitivo-funcional frente al enfoque tradicional en la traducción

La traducción siempre ha sido considerada como una mera reproducción lingüística y como parte de la lingüística aplicada. Esta posición cambió hace años cuando se abrieron las primeras cátedras de traducción, pero con la apertura de estas aún hoy en día sigue y predomina un enfoque lingüístico a la hora de comentar y analizar una traducción. Asimismo, la terminología relativa a este campo consiste en una buena dosis de lingüística. Basta referirnos a Ana María García Álvarez, profesora de traducción en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, que comparte las mismas ideas también para la enseñanza-aprendizaje de la traducción en otras universidades:

El marco teórico- metodológico del que parte el estudio de la traducción literaria se ha caracterizado a lo largo de la historia por las nociones de fidelidad, traducibilidad, literalidad, libertad, pérdida, autoría o equivalencia como pilares básicos en los que se ha asentado el pensamiento tradicional sobre la traducción. Aún hoy, cuando asistimos a la crítica de una traducción literaria, se perciben visiones marcadamente

prescriptivas sobre lo que es una buena o mala traducción. (La didáctica 43)

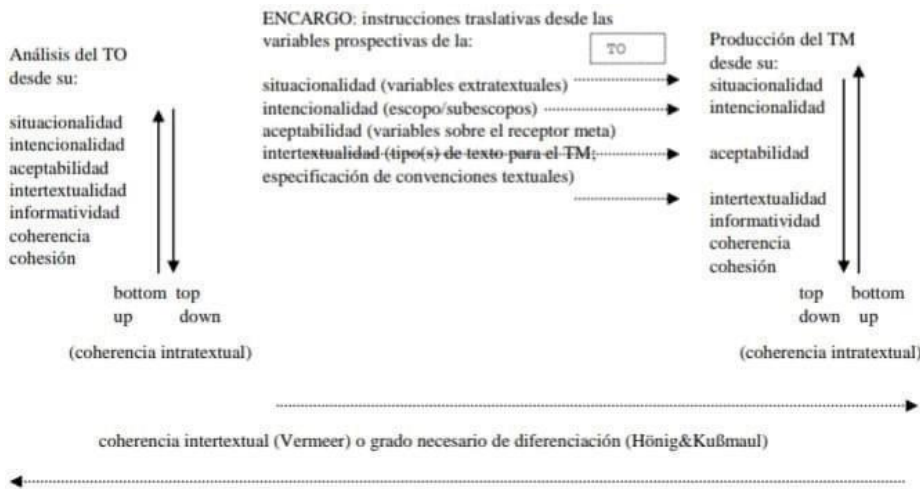
Por lo tanto, los tradicionalistas hablan en términos de fidelidad absoluta al TO, de equivalencias, utilizan una metodología prescriptiva y es el profesor el que tiene la mejor solución traductológica en sus manos sin tener en cuenta y sin tomar en consideración las experiencias personales de los propios estudiantes; los análisis del texto traducido están impregnados de un análisis basado en lo visible, sobre la mera expresión lineal de la(s) palabra(s) sin considerar los demás elementos de tipo socio-ideológico, comunicativo, cognitivo, funcional, situacional etc. Una excepción hace el enfoque cultural que últimamente está creciendo a la hora de los comentarios traductológicos en algunos TFM de mi facultad.

Frente a este tipo de análisis de traducción, frente a esta orientación retrospectiva al TO, surge, a finales de los años ochenta del siglo pasado, una *Nueva Orientación* en la traducción con algunos de sus teóricos más representativos como Paul Kußmaul, H. G. Hönig, Vermeer & K. Reiß, Christiane Nord, Maria Snell-Hornby, etc., que van más allá de la orientación hacia el TO y se inclinan por el receptor meta, el TM, las nuevas intencionalidades del traductor y las nuevas funciones que tiene que cumplir un texto determinado traducido en una nueva situacionalidad. Surgen nuevas consideraciones sobre lo que es la traducción y teóricos como Katharina Reiß y Hans J. Vermeer recapitulan las ideas y hablan sobre la teoría de la acción en la traslación, de la intencionalidad, de la cultura-en-situación, etc. (Nord 210-215). Vermeer habla también sobre la coherencia intratextual e intertextual (Richter 25) y Umberto Eco, en su libro de reflexiones sobre la traducción “Decir casi lo mismo”, sintetiza lo que supone la traducción para él. Para aclarar este concepto de *decir casi lo mismo*, para explicar este “casi”, escribe todo un libro justificando, interpretando y analizando, con ejemplos suyos y de los demás, las dificultades de la traducción según cada caso, y no generalizando o prescribiendo soluciones, sino tomando en consideración multitud de variables para un texto dado, describiéndolos caso tras caso.

El profesor es muy importante y basándose en el enfoque cognitivo-funcional hay un cambio enorme con el papel tradicional del professor en el aula. Refiriéndonos a Celia Martín de Leon, del grupo de investigación PETRA, “el profesor no desempeña un papel de transmisor de verdades prefabricadas, sino de guía que orienta a los futuros traductores en la construcción de sus propios significados (Király 2000:23)”. Y para continuar: En traducción, adoptar un enfoque que integre los hallazgos del conexionismo y de la cognición situada puede resultar ventajoso tanto para el estudio de los procesos de traducción como para su didáctica. (5)

Pautas para los comentarios traslativos

El proceso traslativo incluye cada vez más dimensiones nuevas que podemos clasificar en dimensiones extratextuales, intertextuales e intratextuales, sin olvidar la idiosincrasia del autor. Este esquema que presentamos a continuación es un modelo básico cognitivo-funcional aplicado en mis clases de traducción que está basado en el esquema presentado por la profesora de la Universidad de las Palmas antes mencionadas, quien ha reunido los criterios de textualidad y los procesos ascendientes y descendientes en su Tesis de Doctorado. (García Álvarez, Principios 77)



Este esquema ha sido la estructura base a la hora del análisis, interpretación y producción de textos traducidos en las horas de traducción y de la tutoría. Como se ve, los siete criterios de textualidad de Beaugrande y Dressler están organizados en dos columnas principales, una a la izquierda (la de la interpretación del TO con su propio procedimiento *bottom-up* y *top-down*) y otra a la derecha (la de la producción del TO, con el mismo procedimiento, pero ahora con dirección opuesta, donde el análisis parte de arriba para abajo y otra vez para arriba como un procedimiento *top-down* y *bottom-up*) (García Álvarez, Principios 77-80).

A continuación, presentamos brevemente cada uno de los criterios de textualidad recogidos y analizados por Ana María García Álvarez en el apartado “Posibles actantes que intervienen en el proceso traslativo. Los criterios de textualidad. La importancia de

su inclusión en la enseñanza de la traducción como aspecto metodológico” en el que hace una clasificación de los criterios de textualidad. La autora empieza con la referencia situacional de un texto; *la situacionalidad* como contexto comunicativo del texto, sus variables manifestadas y ocultas. Después continúa con los aspectos que se relacionan con los actantes principales del acto comunicativo, *la intencionalidad* como intención-función comunicativa (escopo) del traductor y *la aceptabilidad* que tiene que ver con el receptor/lector. Al final se detiene en los aspectos centrados en el texto, *la intertextualidad*, es decir, la doble relación entre TO y TM y también la relación con el género al que pertenece; *la informatividad* que tiene que ver con la información dada en el texto y también con la información sobre cada uno de los demás criterios; *la coherencia*, vinculación de contenido al conocimiento y objetivos del mundo; y, la última, *la cohesión*, que indica la conexión entre unidades de superficie de texto y dependencias gramaticales correspondientes (67-77).

Comentarios traslativos sobre los nombres de frutos exóticos

A continuación, presentamos el primer caso de estudio, dos traducciones al albanés de una frase extraída del libro *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez, que tiene que ver con la traducción de las plantas/frutos exóticos. Siguiendo el esquema anterior, empezamos con la fase de la interpretación del TO (del texto en español) y al mismo tiempo analizamos las dos traducciones al albanés de los dos traductores. Después seguimos con la fase de la producción del TM aportando otra versión nuestra de dicho fragmento. Los traductores al albanés son:

1. Robert Shvarc (traducción del alemán)-TM1- publicado en 2000.
2. Mira Meksi (traducción del español)-TM2- publicado en 2018.

TO: Fue ésa la época en que adquirió el hábito de hablar a solas, paseándose por la casa sin hacer caso de nadie, mientras Úrsula y los niños *se partían el espinazo en la huerta cuidando el plátano y la malanga, la yuca y el ñame, la ahuyama y la berenjena*. (Márquez 3)

TM1: Në atë periudhë kohe u mësua të bisedonte me vetveten dhe të bridhte nëpër shtëpi pa përfillur askënd ndërsa Ursulës dhe fëmijëve *u binte bretku në bahçen e zarzavateve, duke kultivuar bananet, malangën, rrënjët e jukës dhe jasmit, akujanën dhe patëllxhanët*. (Shvarc 8)

TM2: Në këtë kohë e bëri zakon që të fliste me vete, duke u vërtitur nëpër shtëpi pa i përfillur të tjerët, ndërkohë që Úrsula-s dhe të bijve *iu thyhej kurrizi në perimore duke u kujdesur për bananen dhe malangën, për jukën dhe injamen, për kungullin dhe patëllxhanin*. (Meksi12)

En la tabla a continuación, para facilitar el trabajo, listamos los nombres de las plantas/frutos exóticos del TO, del TM1 y del TM2.

TO	TM1	TM2
malanga	malanga	malanga
yuca	rrënjët e jukës	jukën
ñame	jamsit	injamen
ahuyama	akujanën	kungullin

El receptor del TM puede crear en su mente una escena aproximada, sea por su memoria episódica o semántica de las grafías de las plantas/frutos exóticos. Es más, todo el listado de estas palabras desconocidas viene precedido de la expresión verbal *se partían el espinazo*, de la referencia de lugar *en la huerta* y del propósito *cuidando* aplicado a tales plantas desconocidas para el receptor albanés que se encuentra al otro lado del mundo.

En el TM1 se dice: ... *u binte bretku në bahçen e zarzavateve, duke kultivuar bananet...* y en el TM2: ... *iu thyhej kurrizi në perimore duke u kujdesur për bananen....* Basándose en una de las variables de textualidad, la de la aceptabilidad, vemos que el receptor albanés percibe que se trata de plantas o frutos exóticos, que se cultivan en la huerta, que la gente se cansa mucho a la hora de cuidarlas hasta *partirse el espinazo*, como dice Márquez. Pero ¿qué es lo que sucede en su percepción, en su memoria icónica? Cuando Márquez como autor del TO enumera las plantas/frutos exóticos uno tras otro, los pone directamente detrás del *plátano*. Esta enumeración y coordinación visual puede llevar a la confusión escénica al receptor albanés meta (si el traductor al albanés siguiera este orden de aparición de las imágenes), porque desconoce totalmente estas palabras ajenas de frutos comestibles. Si esto ocurriera el lector albanés entraría en un marco lingüístico y una escena equívoca, ya que relacionaría todas las plantas mencionadas con los frutos de los árboles, como el plátano, cuando en realidad se trata de plantas de tierra, pues habría cambio de tipo cognitivo.

En las dos versiones al albanés hay una expresión verbal que es una adecuación muy buena de la expresión en español *partirse el espinazo*, que significa cansarse mucho, ya sea recogiendo frutos del árbol, sembrando o trabajando la tierra, pues presupone una doble referencia, arriba y abajo. El referente —la postura del cuerpo acompañada con las manos arriba o con las manos abajo— es ambiguo. Pero si a este referente le añadimos *plátano* y el resto de las plantas exóticas con orden de aparición como en el TO, el receptor albanés seguramente se va a confundir y su representación mental no va a ser clara.

Es verdad es que, si dejáramos las palabras *malangas*, *yuca*, *ñame* y *ahuyama* domesticadas a la grafía albanesa, para el receptor albanés evocarían lejanía y extrañeza; exotismo,

en pocas palabras. Pero, por otro lado, para hacer que este mismo receptor meta cree un *marcoCescena* más aproximado a los tipos cognitivos de estas plantas, que son tan recurrentes para el receptor del TO, y tan exóticas y desconocidas para el receptor albanés, sugeriríamos la utilización de otra técnica, aparte de la domesticación de la grafía: la de la extensión y del desplazamiento. Tal recurso lo implementa el traductor del TM1 cuando traduce *yuca* (solo para esta palabra y no para las demás plantas exóticas) añadiendo delante *rrënjët e jukës*, (raíces de yuca), dando así un poco más de información al receptor albanés y, de esta manera, ayudándolo a que le dé más contenido a este tipo cognitivo de planta (la yuca). Este detalle que el traductor del alemán ha añadido —*rrënjët e jukës* (las raíces de la yuca)— es una propiedad de forma que ayuda al receptor albanés a reconstruir mejor el “tipo cognitivo” en términos de Umberto Eco (*Decir* 65).

Todos estos procedimientos ascendentes y descendientes del proceso traslativo se hacen en función del receptor meta. De esta manera, negociamos las propiedades, como escribe Umberto Eco en su capítulo cuatro, “Significado, interpretación, negociación”: “Por lo tanto, hay que renunciar a algunas de las propiedades (porque, si las explicitamos todas, corremos el riesgo de dar una definición de diccionario, perdiendo el ritmo), y salvar sólo las propiedades relevantes para el contexto. (Eco, *Decir* 62). A la hora de seleccionar del montón de propiedades que tiene la *yuca*, escogemos la propiedad que nos ayuda a construir mejor el contenido nuclear de planta exótica, familiarizándola a la grafía albanesa. Al mismo tiempo añadimos una de sus propiedades según la nueva situacionalidad del texto, sin abusar del proceso de domesticación total, conservando así el elemento de lo extraño, de lo ajeno, que lleva al lector del TM al mundo de más allá del océano Atlántico.

Continuamos el mismo procedimiento para la visualización del otro tipo cognitivo, el de *malanga*. Según el diccionario “Español-Albanés” de Kristofor Ndreu, la palabra *malanga* significa: “Zhardhok, pjesë e rrënjës së një bime, që rritet në Kubë, e stërzgatur, e fryrë, e tultë dhe e ngrënshe” (636) (tubérculo, parte de la raíz de una planta, que crece en Cuba, alargado, hinchado, pulposo y comestible).

Dado que se trata de un diccionario bilingüe, nos ofrece solamente las propiedades más recurrentes y genéricas y, como es una planta exótica, el autor del diccionario formula su clasificación genérica y no su subclasificación. Pero nosotros vamos a profundizar en nuestro conocimiento semántico dirigiéndonos a la consulta de un diccionario monolingüe (mejor sería una enciclopedia especializada en plantas, pero no encontramos una gratis online) para obtener el *contenido molar*, refiriéndonos siempre a términos que Umberto Eco utiliza en su libro *Decir casi lo mismo*: «Se trata de un “conocimiento ampliado”, que incluye también nociones no indispensables para el reconocimiento perceptivo...» (67) Y según el *Diccionario de la lengua española (DLE)*, *malanga* significa lo siguiente:

Del bantú *malanga*.

1. f. Col., Cuba, El Salv., Guin., Hond., Méx., Pan. y P. Rico.

Planta arácea, de hojas grandes acorazonadas, tallo muy corto y tubérculos comestibles, que se cultiva en terrenos bajos y húmedos.

2. f. Ant., Col., Guin., Hond., Méx. y Pan. Tubérculo de la malanga.

Esta consulta nos ayuda más a extender nuestro *contenido molar* respecto a *malanga*, ya que no significa solamente *zhardhok* (tubérculo-clasificación genérica), sino que también es el nombre propio de un tipo de tubérculos comestibles. Seguimos el mismo procedimiento con las palabras ñame y *ahuyama*. Como última fase de la reflexión traductológica volvemos otra vez, tras terminar todo este procedimiento de *bottom-up* y *top-down*, al TO, como un proceso de reflexión e introspección y no retrospectivo, sino retroactivo, en función del TM. Y, para concluir contundentemente, incluimos las imágenes de estas plantas exóticas, para lo que recurrimos a *Google Images*. He ahí las imágenes de la *yuca* y el ñame.



Fig. 1 Yuca



Fig. 2. Ñame

De la misma manera seguimos con el procedimiento respecto a la siguiente palabra, *ahuyama*, que aparece en el TO y que viene traducida como *akujanë* en el TM1 y como *kungull* en TM2. En el TM2 hay una adecuación al albanés del significado de *ahuyama* y la traductora ha elegido el prototipo de esta palabra que corresponde a *kungull* y no una subcategoría. El procedimiento es igual: consulta de diccionarios bilingües, monolingües, imágenes en *Google Images* y, al final, concluimos que la *ahuyama* no es el prototipo de *kungull* para un receptor albanés, que sería más un calabacín, largo y delgado de color verde claro como en la Fig. 3:



Fig. 3 Calabacín

Y una *ahuyama* es una calabaza grande, redonda, amarilla o verde, como aparece en la imagen a continuación:



Fig. 4. Ahuyama

Según el *DLE* *ahuyama* significa como lo siguiente: *Fruto de la acuyama, grande, redondo, de pulpa amarilla y abundantes semillas.*

Eso es precisamente lo que vemos en la foto. Para definir este tipo de planta en albanés lo podemos traducir sin ninguna duda con el prototipo de *kungull/ calabaza o calabacín*, pues *kungull* engloba dos contenidos, el de calabaza y calabacín a la vez, según el *Diccionario de la lengua albanesa de hoy* (Fjalori i Gjuhës së Sotme Shqipe- *DLAH*). Pero en la práctica, el *kungull* es el calabacín, es el prototipo para el receptor albanés (sin abrir el diccionario), que lo identifica más comúnmente en el mercado y, teniendo presente el principio de informatividad meta, no podemos dejar traducida *ahuyama* por *kungull*, porque la representación formal de la palabra no dará el contenido en el que piensa el

receptor albanés, que difiere totalmente del contenido del receptor de origen. De esta manera recurrimos a otras versiones: 1- salvando la propiedad de la grandeza de la *ahuyama* = *kungull i madh* (calabaza), aunque este tiene el riesgo de que puede ser grande y redondo o grande y alargado al mismo tiempo; 2-salvando dos propiedades de la *ahuyama*, la grandeza y la forma redonda, traduciéndola *kungull i madh dhe rrumbullak*, se correría “el riesgo de dar una definición del diccionario, perdiendo el ritmo” según dice Eco (62); y 3- introduciendo un término de poco uso en albanés, que engloba perfectamente el mismo contenido de la materia de la *ahuyama* y que aparece en la entrada del diccionario *DLAH*, como la entrada de *kungullhaes* (de escasa utilización), pero que dentro de esta situacionalidad tiene algo de exótico por su sufijo añadido a la raíz *kungull*+el sufijo *haes*. Finalmente, optamos por la tercera versión donde la expresión escrita *kungullhaes* expresa el contenido de la palabra *ahuyama*. Basta con verificar el acierto consultando el *DLAH*, donde *kungullhaes* es “lloj kungulli, që bën kokrra të mëdha me lëkurë të trashë në ngjyrë të verdhë ose të blertë e me fara të mëdha” (tipo de calabaza, que produce frutos grandes con piel gruesa amarilla o verde y semillas grandes). Todo este proceso fue un proceso ascendente y descendente, y viceversa, hasta llegar a la mejor solución posible.

Por eso optamos por esta versión, respetando no solamente la informatividad de la palabra sino, al mismo tiempo, salvando otra propiedad de la *ahuyama*, poniendo en relevancia la rareza de la palabra para un albanés, porque *kungullhaes* suena raro, ajeno, y, siendo así, da más exotismo a la palabra *kungull* (la genérica y prototípica). Por lo tanto, la añadimos al final del listado de las plantas exóticas como *malanga*, *yuca*, *ñame*, y delante de la *berenjena* (bien conocida en el Mediterráneo). Todo esto va a servir también como un nexo entre plantas exóticas y plantas más frecuentes, más familiares, lo que ayuda a crear en el receptor albanés un *marcoCescena* extranjerizado pero, al mismo tiempo, familiar, dándole a entender que todos estos productos pertenecen a la alimentación diaria en el mundo latino; son su pan de cada día. De esta manera en el TM el lector entiende que a la gente se le parte el espinazo cuidando plantas tan familiares para el receptor del TO y tan exóticas para el del TM. No obstante, para los dos receptores son alimentos de uso diario, el pan de cada día, porque esa fue la intención del autor del TO y, consecuentemente, la función que tenía que cumplir el texto, la misma que nosotros respetamos si añadimos, por ejemplo, ganarse el pan de cada día.

Para completar la representación gráfica y mental sugerimos también la técnica de desplazamiento, en la que empezamos la traducción con las raíces/tubérculos de las plantas *rrënjët e...* o *zhardhokët e...* y al final de la enumeración de las plantas añadimos el plátano. Pues no empezamos *cuidando del plátano*, sino lo contrario, eso lo ponemos al final. El propósito de esta técnica es dar una secuencia de información ordenada y lógica, que traducida reversiblemente al español sería la siguiente: *se partían el espinazo en la huerta, asegurando la comida de cada día + cuidando los tubérculos de la malanga, yuca y ñame, la ahuyama y la berenjena + el plátano* (al final).

De ahí que la versión albanesa sería *iu thyhej kurrizi në selishtë duke u kujdesur për zhardhokët e malangës, jukës, njames si dhe kungullhaesit, patëllxhanët dhe bananet...* Como se puede ver en la versión albanesa hay un desplazamiento del orden de aparición de las plantas exóticas, que se ponen directamente detrás de la expresión verbal *iu thyhej mesi* (que indica más o menos la inclinación del cuerpo para abajo; elemento referencial) seguida de los tubérculos. Luego va el grupo de plantas como calabazas y berenjenas, con menos inclinación corporal hasta llegar al final de la enumeración al *plátano*, cuando el cuerpo se yergue. En resumen, todos estos procedimientos verticales, sean ascendentes o descendientes, sean retroactivos y prospectivos, o reflexivos, introspectivos y episódicos, se hacen para llegar a decir en el texto meta que la malanga, la yuca y el ñame son como la patata, la remolacha y la zanahoria para otro lector meta, a pesar de los nombres exóticos que llevan.

La traducción de los pájaros tropicales

El segundo caso de estudio lo constituye la traducción de los pájaros exóticos que se nos presentó como una dificultad. En un párrafo del relato de “El Hijo”, del escritor Horacio Quiroga, aparecen cuatro pájaros exóticos. La dificultad de la traducción consistía en que, a primera vista, estos pájaros no habitan en Europa ni en el Mediterráneo. Vamos a ver más detalladamente cómo se presenta el problema traductológico en el siguiente párrafo:

TO: ... en procura de palomas, **tucanes** o tal cual **casal de garzas**, como las que su amigo Juan ha descubierto días anteriores. ... Cazan sólo a veces un **yacutoro**, un **surucuá** —menos aún— y regresan triunfales, ...

TM: ... në kërkim të pëllumbave, **të tukanëve**, a ndonjë çifti shapkash tamam si ai që kishte zbuluar para disa ditësh shoku i tij Huani... Rastis të gjuajnë dhe ndonjë **jakutoro**, ndonjë **surukua**, më rrallë akoma, dhe kthehen fitimtarë, ...

En un primer instante, ni siquiera sabíamos lo que eran los tucanes, las garzas, los yacutoros o surucuás, lo que significaba para nosotras empezar el análisis de la traducción desde abajo hacia arriba. Primero haríamos una consulta para obtener el contenido nuclear en un diccionario bilingüe y después continuaríamos nuestra búsqueda en otro monolingüe. La investigación partió desde el enfoque lingüístico para poder recoger todas las propiedades de cada término y llegar así al contenido molar. La consulta en los diccionarios no nos facilitó mucho el proceso. Inmediatamente nos pusimos a buscar más información en *Google Images* y salieron imágenes de cada una de estas especies de pájaros que habitan en las zonas tropicales de América Latina. Ahora bien, internet nos ayudó a obtener un *frameCscene* semántico más amplio en términos de Fillmore.

Empezamos por *tucán-tucanes*, que no tiene ningún equivalente en Europa y por eso optamos por dejarlo exotizado, domesticándolo fonéticamente: *tukan*. De las varias propiedades que tenía este pájaro, nosotras elegimos una característica, por la que se distingue entre los demás pájaros exóticos que, acudiendo a la memoria episódica veíamos en las emisiones televisivas de National Geographic: el pico. Inmediatamente decidimos añadir esta característica principal que es lo que siempre ha impresionado a cualquier espectador televisivo. Porque si lo dejáramos solamente como *tukan*, no evocaría nada, pero si añadiésemos la propiedad del pico grande como una pala, a lo mejor intentaríamos despertar algún recuerdo en la memoria del receptor meta. Para crear un *marcoCescena* más completo, al término domesticado a la grafía albanesa de *tukan* le añadimos la propiedad más típica de su pico. Al final obtuvimos *tukanë sqep-pallë* (tucán con el pico como la reja del arado) o *tukan sqeplopattë* (con pico como la pala). Como el texto es un texto literario acepta tal recurso estilístico.



Fig. 5 *Tucán*

Decidimos llamarlo así en albanés basándonos en la formación de los nombres compuestos relativos a los pájaros de diferentes tipologías. Al consultar el diccionario de pájaros “*Në kërkim të zogjve*” (en busca de pájaros) vimos que había *pájaros de pico de cuchara* y optamos por una versión aproximada, ya que el pico del tucán es mucho más grande que una cuchara. Es el caso de *Çapka sqeplugë* (Ramadani 31) que significa “de pico de cuchara”, y basándonos en eso y, al mismo tiempo, para hacer más contundente nuestra elección tomamos la decisión de traducirlo “tucán de pico de pala”.

Tras terminar con el primer caso, continuamos el trabajo con los nombres sucesivos de *garza* y *yacutoro* porque tal vez podíamos encontrar parecidos en el Mediterráneo o Europa y así podíamos negociar mejor las propiedades de estos tipos cognitivos. Con los procedimientos arriba mencionados y sobre todo con el trabajo de campo (la consulta a un cazador de pájaros) logramos traducir a la *garza* como *gata*. De la cantidad de sinónimos

que encontramos en el diccionario de Kristofor Ndreu, entre *kaçul*, *kaçuribë*, *shapkë*, *shaptore y gatë*, y que aparecen en el diccionario español-albanés, escogimos la última, que cumplía con la imagen de *Google* y tenía todas las propiedades de la garza de Corrientes (porque la historia de “El Hijo” de Quiroga tiene lugar en Corrientes, referencia local), porque, aunque había decenas de tipos y variedades de garzas, lo importante era encontrar la garza con origen en Corrientes. Por eso a la búsqueda en *Google images* le añadimos el referente local de Corrientes y el resultado obtenido era la correspondiente garza al albanés, la *gata* en albanés.

Respecto al *yacutoro*, no hay entradas ni en el diccionario de Kristofor Ndreu, ni en el de Zef Simoni. En *Google images* sale la imagen que aparece a continuación:



Fig. 6 *Yacutoro*

Es un pájaro que se parece mucho al cuervo o corneja, de plumaje negro, pero el *yacutoro* tiene plumas rojas alrededor del cuello. Hemos consultado también textos paralelos, y en inglés aparece con la versión *Red-ruffed fruitcrow*, y por eso decidimos traducirlo al albanés *sorrë gushëkuqe*, porque nos lleva a la variable de la intertextualidad coincidiendo con el nombre de un pájaro que en Albania llamamos *gushëkuqi* (de cuello rojo). Ya habíamos visto esta formación de palabra compuesta en el diccionario de aves (Ramadani, Nexhmedin, Ismet Lecaj 51), por lo que también en este caso, según dice U. Eco, “salvamos sólo las propiedades relevantes para el contexto”(62).

Respecto al último pájaro tropical, al *surucuá*, el caso se presentaba igual que el anterior y por eso tratamos de seguir los procedimientos anteriores para salvar lo relevante.

Fig. 7 *Surucuá*Fig. 8 *Jilguero*

La búsqueda resultó difícil. Por un lado, el *surucuá* tenía alguna propiedad del jilguero, pero era mucho más colorido que el jilguero y peor cantante; además, la cola la tenía mucho más larga. Para lograr dar a los receptores albaneses, en cierto modo, el contenido del *surucuá* con el *continuum* (en términos de Eco) que teníamos a disposición, recurrimos a otro nombre de pájaro, más conocido entre cazadores de manera informal y que tiene los mismos colores. Lo llaman *cingër*, y no aparece en el *DLAH*, pues resulta vago y ajeno. Así optaríamos por *cingër* añadiendo el referente geográfico “tropical”. El resultado sería ***cingër tropikale, surukua***. Pues de todas las propiedades del pájaro salvaríamos la de lo ajeno, tropical y la del tamaño y el color en el caso de *cingër*; las demás propiedades las dejamos *narcotizadas*, en términos de Eco. Otra opción sería simplemente dejarlo domesticado solo a la grafía albanesa *surukua*, porque lo que podemos perder aquí se lo recompensa el texto cuando lo enumera inmediatamente detrás del otro pájaro, el *yacutoro*, la *sorra gushëkuqe*, y delante de la expresión “menos aún” que refuerza el significado de lo exótico de este pájaro y que el protagonista del cuento de Quiroga, rara vez los caza.

El TM definitivo sería:

... në kërkim të pëllumbave, ***të tukanëve sqep-pallë***, a të ndonjë çifti gatash tamam si ai që kishte zbuluar para disa ditësh shoku i tij Huani... Rastis të gjuajnë dhe ndonjë ***sorrë gushëkuqe, ndonjë cingër tropikale, surukua***, më rrallë akoma, dhe kthehen fitimtarë...

Conclusiones

El propósito de esta ponencia era presentar un par de aportaciones en el campo de la traducción dentro del gran debate que existe hoy día entre las dos grandes orientaciones: *versus* el TO, o *versus* el TM, que aún en la actualidad determinan y condicionan la didáctica de la traducción en las aulas universitarias. Siguiendo las pautas descriptivas empírico-experimentales, hemos visto que la traducción empieza con la fase de la interpretación del TO, partiendo desde el marco lingüístico (la expresión superficial lineal) para pasar después por el filtro de los elementos textuales, intratextuales, intertextuales y extratextuales hasta llegar a su representación mental como texto proyectado en la mente del traductor. Dicho traductor es a su vez receptor o emisor del texto y tiene que materializar en la lengua meta los *marcosCescenas* del TO con el fin de obtener un TM. Este proceso tiene varias denominaciones: Umberto Eco se refiere a él como “decir casi lo mismo”; los cognitivistas lo llaman “grado necesario de diferenciación”; y los funcionalistas lo nombran “coherencia intertextual”. La metodología aplicada es múltiple y varía de vertical a la horizontal, de forma introspectiva y reflexiva a episódica y empírica.

Terminamos diciendo que la traducción se hace dentro de un mundo en el que las opciones son múltiples, donde el traductor trata de traducir un texto-en-situación, en una cultura-en-situación, donde se negocia cada caso en un momento dado, sin normas prescritas y sin verse obligado a elegir una u otra opción de forma rígida, sino que interpretando cada texto en su situación comunicativa. Es la tarea de los profesores de traducción de alimentar la confianza de los futuros traductores en las aulas universitarias, de considerar las propias experiencias de los estudiantes, de orientarlos hacia la negociación y la toma de decisiones, de impulsarlos a la creatividad dándoles encargos detallados y específicos como si estuvieran en la vida real profesional, para que en el futuro puedan orientarse mejor en un mundo tan complejo.

BIBLIOGRAFÍA

Textos Analizados

García Márquez, Gabriel. *Cien años de soledad*. Buenos Aires, Planeta, 1967.

Meksi, Mira. *Njëqind vjet vetmi*. Tiranë, Onufri, 2019.

Quiroga, Horacio. “El hijo”. *Ciudad Seva. Casa digital del escritor Luis López Nieves*, ciudadseva.com/texto/el-hijo/. Consultado el 20 nov. 2020.

Shvarc, Robert. *Njëqind vjet vetmi*. 3ª ed., Tiranë, Enciklopedike, 2000.

Literatura del marco teórico

Eco, Umberto. *Decir casi lo mismo: La traducción como experiencia*. Meddle & Orhi. 20 de feb.2016. *Campusacademica.rec.uba.ar*. Consultado el 10 de oct. 2020.

Eco, Umberto. *Të thuash gati të njëjtën gjë*. Tiranë, Dituria, 2006.

García Álvarez, Ana María. “La didáctica de la traducción literaria: estado de la cuestión”, *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 13. 1 (2012): 42. *Redalyc*. www.redalyc.org/pdf/2010/201024387003.pdf, pp.40-89. Consultado el 23 de nov. 2020.

García Álvarez, Ana María. “Principios teóricos y metodológicos para la didáctica del proceso de la traducción directa. Un modelo cognitivo-funcional”. Tesis de Doctorado. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 2003. *Accedacris.ulpgc.es*. accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/6955/1/Principios_teoricos_metodologicos.pdf Consultado el 15 de nov. 2020.

Martín de León, Celia. “Traducción y modelos cognitivos”. *Academia.edu*, www.academia.edu/740679/Traducci%C3%B3n_y_modelos_cognitivos?email_work_card=thumbnail. Consultado el 15 de noviembre de 2020.

Nord, Christian. “El funcionalismo en la enseñanza de traducción”. *Dialnet*, file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-ElFuncionalismoEnLaEnsenanzaDeTraduccion- 3089531.pdf, pp 209-243. Consultado el 12 de noviembre de 2020.

Richter Julia, *Kohärenz und Übersetzungskritik: Lucian Boias Analyse des rumänischen Geschichts discourses in deutscher und Übersetzun*. Berlin, Frank & Timme, 2010. *Books.google.al*. https://books.google.al/s?id=I56wl8eWBNC&pg=PA25&lpg=PA25&dq=Vermeer+Intertextuelle+Koh%C3%A4renz&source=bl&ots=MzI_BZ1nrS&sig=ACfU3U2nlE0BiZRzc6Q2FDeTEBCYL8s3-A&hl=en&sa=X&ved

=2ahUKEwj72ZOX6cfpAhUd6aYKHTqZDcAQ6AEwAXoECAYQAQ#v=onepage&q=Vermeer%20Intertextuelle%20Koh%C3%A4renz&f=false. Consultado el 20 de nov. 2020.

Diccionarios:

Akademia e Shkencave. *Fjalor i Gjuhës së Sotme Shqipe*. *Fjalori.shkenca.org*. Consultado el 20 de nov. 2020.

RAE. *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. *Dle.rae.es*. Consultado el 20 de nov. 2020.

Ramadani, Nexhmedin, Ismet Lecaj. *Në kërkim të zogjve*. Design House. *Ammk-rks.net*. http://www.ammk-rks.net/repository/docs/Ne_kerkim_te_zogjeve.pdf. Consultado el 20 de nov. 2020.

Simoni, Zef. *Fjalor spanjisht- shqip*. Tiranë, OMSCA. 1999.

Referencias bibliográficas suplementarias: Imágenes

Fig. 1.

Gottau, Gabriela. “Yucca: Propiedades, beneficios y su uso en la cocina.” *Vitonica*, www.vitonica.com/alimentos/yuca-propiedades-beneficios-y-su-uso-en-la-cocina. Consultado el 20 de nov. 2020.

Fig. 2.

Leyva, Luis F. “Ñame.” *Tuberculos. Org.*, Última revisión 10 de noviembre 2019, www.tuberculos.org/name/. Consultado el 20 de nov. de 2020.

Fig. 3.

Ramírez, Fausto. “Las propiedades del calabacín.”, www.vix.com/es/imj/salud/4897/las-propiedades-del-calabacin. Consultado el 27 de nov. 2020.

Fig. 4.

Shutterstock, “Ahuyama Images, Stock Photos & Vectors. Shutterstock.” www.shutterstock.com/image-photo/fresh-pumpkin-isolated-on-white-background-1657010347. Consultado el 27 de nov. 2020.

Fig. 5.

Manzanas, Janire. “5 curiosidades de tucán: ¿qué tiene de especial su pico?” *OKDiario. El sitio de los inconformistas*. 3 de dic. 2019. Okdiario.com/curiosidades-okdiario.com/curiosidades/5-curiosidades-del-tucan-que-tiene-especial-pico-4889420. Consultado el 25 de nov. 2020.

Fig. 6.

Christensen, Jana. “Yacutoro - Red-ruffed Fruitcrow.” *Pinterest*, www.pinterest.com/pin/394065036145426665/. Consultado el 25 de nov. 2020.

Fig. 7.

“Surucúa-variado. *Trogon surrucura*” *Parque Estadual Serra do Mar*. www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/pesm/especie/surucua-variado/ Consultado el 25 de nov. 2020.

Fig. 8.

Fouquin, Kristof. “Póster Jilguero rojo o jilguero carduelis cucullata Venezuela.” *Pixers*, pixers.es/posters/jilguero-rojo-o-jilguero-carduelis-cucullata-venezuela-23084745. Consultado el 25 de Nov. 2020.

GABIMI DHE KORRIGJIMI I TIJ NË PUNIMET ME SHKRIM NË GJUHËN SPANJOLLE TË STUDENTËVE SHQIPTARË

Dr. Serxho Rama

Departamenti i Gjuhës Spanjolle
Fakulteti i gjuhëve të huaja, Universiteti i Tiranës
E-mail: serxho.rama@unitir.edu.al

PËRMBLEDHJE

Në procesin e mësimdhënies së gjuhëve të huaja, gabimet kanë qenë gjithmonë një çështje e gjërë studimi. Në qendër të punimeve të tyre, studiuesit kanë trajtuar aspekte të ndryshme që lidhen me gabimet. Ndërkohë që ne, duke bërë një pasqyrim të këtyre studimeve, do të bëjmë një krahasim për të realizuar punimin tonë.

Si mësimdhënës, të gjithë jemi të ndërgjegjshëm si për gabimet që nxënësit bëjnë ashtu edhe për përsëritjen e tyre. Nuk mendojmë se është e rëndësishme të dimë se kujt i takon faji. Ajo, që neve na intereson është që të dimë si t'i korrigjojmë dhe t'u japim fund atyre. Duke ditur se modeli më tradicional i kontrollit të dijeve është korrigjimi i gabimeve, përqëndrimi ynë në këtë punim do të jetë pikërisht në këtë aspekt, por pa harruar të prezantojmë një koncept, i cili vihet re gjatë ndërveprimit gjuhësor midis dy apo më shumë bashkëbiseduesve: po flasim këtu për “riparimin”. Dhe në lidhje me këtë, do tregojmë si sillet mësuesi në klasë në lidhje me këtë aktivitet. Dihet se puna e mësuesit me nxënësit është që të zbulojë se çfarë nuk funksionin me ta dhe pastaj, të mundohet që të përmirosojë sa mundet.

Fjalët çelës: gabim, gjuhë e huaj, nxënës, mësimdhënie.

ABSTRACT

In the process of teaching foreign languages, mistakes have always been a broad issue of study. At the center of their work, researchers have addressed various aspects related to errors. While we, making a reflection of these studies, will make a comparison to realize our work.

As teachers, we are all aware of the mistakes students make but also of their repetition. We do not think it is important to know who's fault. What we are interested in is knowing how to correct and end them.

Knowing that the most traditional model of knowledge control is error correction, our focus in this paper will be exactly in this aspect, but without forgetting to introduce a concept, which is noticed during the linguistic interaction between two or more interlocutors: we are talking here about “repair”. And, in this regard, we will show how the teacher behaves in the classroom in relation to this activity. It is known that the teacher's job with the students is to find out what did not work with them and then, try to improve as much as they can.

Keywords: error, foreign language, student, teaching.

Hyrje

Në procesin e mësimdhënies së gjuhëve të huaja, gabimet kanë qenë gjithmonë një çështje e gjerë studimi. Në qendër të punimeve të tyre, studiuesit kanë trajtuar aspekte të ndryshme që lidhen me gabimet. Ndërkohë që ne, duke bërë një pasqyrim të këtyre studimeve, do të bëjmë një krahasim për të realizuar punimin tonë.

Si mësimdhënës, të gjithë jemi të ndërgjegjshëm si për gabimet që nxënësit bëjnë ashtu edhe për përsëritjen e tyre. Nuk mendojmë se është e rëndësishme të dimë se kujt i takon faji. Ajo, që neve na intereson është që të dimë si t'i korrigjojmë dhe t'u japim fund atyre.

Duke ditur se modeli më tradicional i kontrollit të dijeve është korrigjimi i gabimeve, përqendrimi ynë në këtë punim do të jetë pikërisht në këtë aspekt, por pa harruar të prezantojmë një koncept, i cili vihet re gjatë ndërveprimit gjuhësor midis dy apo më shumë bashkëbiseduesve: po flasim këtu për “riparimin”. Dhe në lidhje me këtë, do tregojmë se si sillet mësuesi në klasë në lidhje me këtë aktivitet. Dihet se puna e mësuesit me nxënësit është që të zbulojë se çfarë nuk funksionon me ta dhe pastaj, të mundohet që të përmirësojë sa mundet.

Analiza e gabimeve

Në fund të viteve gjashtëdhjetë me krizën e Analizës Përqasëse, interesi zhvendoset në studimin e të nxënit, duke i dhënë përparësi nxënësit. Po kështu, ndryshon koncepti i gabimeve. Kërkimet shkencore brenda kuadrit të analizës së gabimeve, që lindi nga botimi i artikullit *The significance of learners' errors* të S. P. Corder në 1967, janë të interesuara të studiojnë mekanizmat e brendshëm ose strategjitë psikolinguistike të përdorura nga nxënësi në qasjen e tij ndaj GJ2. Qasja teorike bazohet në zbatimin e teorisë së përvetësimit të gjuhës mëmë të Chomsky-t për të mësuar GJ2. Sipas Chomsky-t qeniet njerëzore kanë lindur me një predispozitë të lindur për të nxitur rregulla gjuhësore, duke u nisur nga të dhënat ndaj të cilave janë të ekspozuara. Rregullat e përfutuara në secilën fazë të të nxënit do t'u lejojnë atyre të krijojnë dhe kuptojnë fjali të reja. Si rrjedhim, përvetësimi i gjuhës kuptohet si rezultat i formimit të rregullave përmes strategjive krijuese të fëmijës. I njëjti proces mendohet që ndodh edhe në përvetësimin e GJ2, bazuar në besimin se mekanizmi i brendshëm mbetet i disponueshëm pas përvetësimit të gjuhës mëmë. Në këtë mënyrë, hidhet mendimi se disa strategji të përdorura nga nxënësi i GJ2 dhe fëmija që po përvetëson gjuhën mëmë janë në thelb të njëjtat¹. Kjo ide mbështetet nga studimet empirike që tregojnë se nxënësi i një gjuhe të dytë bën gabime të ngjashme me fëmijën që e përvetëson gjuhën si gjuhë mëmë.

1 Corder, S. Pit. “The significance of learners' errors”, në *IRAL*, 5, 1967, f. 8.

Si në rastin e fëmijës që po përvetëson gjuhën e tij mëmë, ashtu edhe në rastin e nxënësit të Gj2, konsiderohet se gabimet që shfaqen në procesin e të nxënimit janë të pashmangshme dhe të domosdoshme, *because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn*². Pra, gabimet pasqyrojnë kompetencën kalimtare të përdorur nga nxënësi, kur shprehet në Gj2 që po mëson. Corder, në lidhje me këtë koncept, thekson³:

A learner's errors, then, provide evidence of the system of the language that he is using (i.e. has learnt) at a particular point in the course (and it may be repeated that he is using some system, although it is not yet the right system).

Lidhur me ndikimin e GJM në përvetësimin e një gjuhe të dytë, transferimi konsiderohet si një strategji më shumë që përdor nxënësi. Për hipotezën e Analizës së Gabimeve, gabimet e motivuara nga ndikimi i gjuhës mëmë nuk perceptohen më si provë e vijueshmërisë së zakoneve të vjetra. Tani ato konsiderohen si sinjale se nxënësi po teston hipoteza ose qasje të ndryshme në lidhje me ngjashmëritë ose ndryshimet midis gjuhës së tij mëmë dhe gjuhës së dytë⁴. Analiza e gabimeve fillon nga studimi i gabimeve të bëra nga nxënësi. Një nga objektivat e saj (përdorimi jo i drejtpërdrejtë) është të informuarit për procesin e përvetësimit. Synohet të vendoset *built-in syllabus* (o *internal syllabus*) që përfaqëson rendin natyror të përvetësimit të njësive gjuhësore, të pavarur nga rendi i krijuar nga mësuesi. Corder⁵ thekson: *if we were able to describe it [el built-in syllabus] in linguistic terms, it would be almost the most valuable bit of information we could have for the organization of syllabus material.*

Lidhur me përdorimin e saj të drejtpërdrejtë, rezultatet e Analizës së Gabimeve mund të përdoren për të përcaktuar fushat me vështirësi më të madhe dhe për të vlerësuar progresin e nxënësit. Pra, Analiza e Gabimeve është e dobishme kur merren vendime për organizimin e programeve dhe përgatitjen e materialeve për trajtimin e gabimeve.

Koncepti i gabimit

Nga pikëpamja e Analizës Përqasëse gabimet janë rezultat i ndikimit të gjuhës mëmë. Ato konsiderohen disi të patolerueshme dhe bëhen përpjekje për t'i shmangur ato përmes identifikimit që vjen si rezultat i krahasimit sistematik midis gjuhës mëmë dhe Gj2. Duke u nisur nga hipoteza e Analizës së Gabimeve, me të cilën statusi i gjuhës natyrore i atribuohet ndërgjuhës së nxënësit, gabimet konceptohen në një mënyrë krejt

2 Po aty, f. 11.

3 Po aty, f. 11.

4 Corder, S. Pit. "The significance of learners' errors", në *IRAL*, 5, 1967, f. 12.

5 Corder, S. Pit, *Introducing applied linguistics*. London, Penguin, 1973, f. 268.

tjetër. Corder⁶ mbron idenë se gabimet janë të vlefshme për aktorë të ndryshëm të përfshirë në procesin e të mësuarit ose të përvetësimit:

1. Mësuesi: gabimet tregojnë progresin e bërë në të mësuar, dhe cilat elemente duhen mësuar.
2. Kërkuesi shkencor: gabimet lejojnë kontrollimin e strategjive dhe procedurave që nxënësi po përdor në procesin e të nxënës.
3. Nxënësi: bërja e gabimeve është një mënyrë për të vërtetuar hipoteza mbi natyrën e gjuhës që po mëson.

Sipas Fjalorit i Gjuhësisë së Zbatuar dhe Mësimdhënies së Gjuhës të Richards J.C., me *gabim* kuptojmë⁷

Si të përdoret një element gjuhësor [p.sh. një fjalë, ose element gramatikor, një akt i të folurit, etj.] që një person vendas ose që flet rrjedhshëm do të konsideronte se tregon të nxënës e gabuar ose jo të plotë.

Sipas vlerësimit të Corder-it⁸, gabimet janë dëshmi e sistemit gjuhësor të nxënësit dhe mund të jenë sistematike në vetvete. Me këtë pohim, autori tregon se ka edhe *gabime jo-sistematike ose pasaktësi* që, sipas Corder-it, nuk janë të rëndësishme në procesin e të mësuarit, dhe që, për këtë arsye, nuk duhet të konsiderohen si objekte të analizës. Gabimet sistematike janë ato që zbulojnë njohuritë themelore të gjuhës së nxënësit ndërsa pasaktësitë janë për shkak të mungesës së kujtesës, gjendjeve fizike dhe kushteve psikologjike, dhe mund të shfaqen edhe në prodhimet e vendasve. Me fjalë të tjera, *gabimet sistematike* janë gabime *kompetence* ndërsa *pasaktësitë, të veprimt.*

Koncepti i gabimeve mund të kuptohet përmes një kriteri tjetër të përgjithësuar gjithashtu nga Corder-i⁹ duke marrë parasysh edhe prodhimet e folësve vendas:

- Gabime: shkelje e kodit për shkak të mungesës së kompetencës gjuhësore.
- Lapsus: devijim për shkak të faktorëve jashtëgjuhësorë
- Pasaktësi: papërshtatshmëri për shkak të “social gaffes” dhe përzgjedhjes së leksikut të pasaktë

6 Corder, S. Pit, “The significance of learners’ errors”, në *IRAL*, 5, 1967, f. 10-11.

7 Richards, J. C. et al. *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona, Ariel, 1997, f. 137.

8 Corder. S. Pit. “The significance of learners’ errors”, në *IRAL*, 5, 1967, f. 10.

9 Corder, S. Pit. *Introducing applied linguistics*. London, Penguin. 1973, f. 259.

Si nxënësit e huaj ashtu edhe folësit vendas bëjnë gabime. Dallimi midis dy rasteve është se folësit vendas mund të njohin automatikisht dhe të korrigjojnë gabimet e tyre, ndërsa nxënësit nuk mund të bëjnë gjithmonë të njëjtën gjë.

Metodologjia e analizës së gabimeve

Në përgjithësi, Analiza e gabimeve kryhet në fazat themelore të mëposhtme:

- a) Identifikimi i gabimeve
- b) Përshkrimi i gabimeve
- c) Shpjegimi i gabimeve
- d) Vlerësimi i gabimeve

Gjatë identifikimit vihen në pah një sërë problemesh që burojnë nga fakti se ka njësi ligjërimit që nga ana formale janë të pranueshme, por janë të gabuara sepse janë të papërshtatshme në kontekst. Këto njësi ligjërimit janë ato që Corder-i i quan si *covertly erroneous*, në krahasim me kumtimet *overtly erroneous*, të cilat janë gramatikisht të papranueshme dhe për këtë arsye janë më të lehta për t'u zbuluar. Një njësi ligjërimit që konsiderohet pa gabime duhet të jetë edhe e pranueshme dhe e përshtatshme (njësia e ligjërimit e pranueshme dhe e përshtatshme mund të konsiderohet gjithashtu e gabuar nëse nxënësi e ka prodhuar atë rastësisht ose si një formulë të mësuar). Dhe vetëm përmes interpretimit mund të identifikohet nëse njësia e ligjërimit përmban një gabim apo jo. Sipas Corder-it, ekzistojnë dy lloje interpretimi: *interpretimi autoritativ*, kur nxënësi mund të pyetet se çfarë ka dashur të thotë me njësinë e caktuar të ligjërimit, dhe *interpretimi i pranueshëm*, kur studiuesi bën interpretimin në bazë të njësisë së ligjërimit dhe informacionit kontekstual dhe kontekstual¹⁰, si në rastin e këtij punimi.

Përshkrimi, i cili shpesh ngatërrohet me shpjegimin, përqendrohet në klasifikimin e gabimeve në varësi të objektivit të analizës.

Faza që ndjek përshkrimin është shpjegimi i gabimeve. Në këtë fazë, e cila është ndoshta më e rëndësishmja sepse rezultati i saj lidhet drejtpërdrejt me përdorimet e drejtpërdrejta dhe jo të drejtpërdrejta të Analizës së Gabimeve, burimet ose shkaqet e gabimeve kërkohen dhe specifikohen në bazë të strategjive ose proceseve psikologjike. Ekzistojnë disa burime gabimesh dhe një gabim mund të jetë rezultat i më shumë se një burimi, dhe këtu qëndron vështirësia e kësaj detyre.

10 Bustos Gisbert, J. M., *La construcción de textos en español*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 1996.

Për të vlerësuar gabimet, shpesh përdoren kritere të tilla si kuptueshmëria, pranueshmëria dhe acarimi¹¹. Me fjalë të tjera, pesha e gabimeve varet nga shkalla e shtrembërimit të komunikimit. Në këtë mënyrë, *gabimet globale*, të cilat ndikojnë në komunikim, ndahen nga *gabimet lokale*, të cilat nuk e pengojnë atë. S. Fernández¹², kur vlerëson peshën e gabimeve, merr parasysh edhe shpeshtësinë e gabimeve dhe shkallën e përgjithësisë së rregullit të prekur.

Pas kritikave që vunë në dukje kufizimet e Analizës së Gabimeve, në lidhje me përvetësimin gjuhësor, në fund të viteve, shihet se analiza e gabimeve po ia le vendin studimeve të ndërgjuhës si modeli kryesor i analizës. Sidoqoftë, mund të thuhet se përdorimi i drejtpërdrejtë i Analizës së Gabimeve është ende i vlefshëm për mësuesit dhe hartuesit e programeve dhe materialeve.

Ndërgjuha

Duke u bazuar në propozimin e Analizës së Gabimeve, e cila nënvizon rëndësinë e gabimeve si një provë e formimit të sistemit gjuhësor të nxënësit, hapet rruga për formulimin e konceptit të *ndërgjuhës* dhe, më vonë, për kërkimet shkencore në lidhje me përvetësimin GJ2.

L. Selinker¹³ vendosi termin ndërgjuhë ("*interlanguage*") për sistemin gjuhësor të përdorur nga nxënësi në çdo moment të procesit të të mësuarit / përvetësimit kur përpiqet të komunikojë në GJ2. Autorë të tjerë si S. P. Corder¹⁴ dhe W. Nemser¹⁵ i referohen të njëjtut koncept përkatësisht me terma si *dialekti idiosinkratik* ("idiosyncratic dialect") dhe *sistemi përafrues* ("approximative system") Sidoqoftë, është termi i Selinker që hyn në përdorim të zakonshëm, ndoshta për shkak të qëndrimit neutral që përfaqëson në lidhje me gjuhën mëmë.

Sipas Ana Isabel Blaco Picado¹⁶, ndërgjuha është motori i vërtetë i procesit të të mësuarit, dhe për këtë arsye vjen edhe vlerësimi pozitiv për gabimin. Gabimi është një

11 Sánchez Iglesias, J. J. *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 2004, f.101.

12 Fernández, Sonsoles. *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, 1997, f. 50.

13 Sánchez Iglesias, J. J. *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 2004, f.58.

14 Poaty, f. 41.

15 Ellis, R. "The study of second language acquisition." Oxford, OUP, 1994, f. 315.

16 Ana Isabel Blanco Picado, El error en el proceso de aprendizaje, "Cuaderno Cervantes" Época II – Año III/2012

mekanizëm i domosdoshëm që të ndodhë procesi i të nxënësve. Dhe po e njëjta studiuese vazhdon: *ndërgjuha* ka një karakter kalimtar, por edhe sistematik në secilën fazë të saj. Që këtë rrjedh rëndësia e analizës së karakteristikave të ndërgjuhës së nxënësve tanë. Roli ynë si mësimdhënës në këtë proces është të ndihmojmë që sistemi personal të afrohet gjithnjë e më shumë me atë të gjuhës objektiv.

Nëse gabimet zbulojnë strategjitë e të mësuarit ose të komunikimit që nxënësi përdor në prodhimet e tij, këto strategji kanë të bëjnë me një seri mekanizmesh që ai i vë në praktikë dhe që karakterizojnë ndërgjuhën e tij¹⁷. Këto dukuri janë:

Thjeshtëzimi: strategjitë e nxënësve ndryshojnë nga njëri te tjetri, por të gjithë tentojnë ta kufizojnë gjuhën në një sistem të thjeshtë, duke eliminuar elementet redundante, siç është rasti i njëjës shquese.

1. *Tirana y Durrës son ciudades albanesa (s)*
2. *(Las) Mujeres tienen muchos problemas*
3. *Fuerte(s) golpes.*
4. *el fin de(l) día*
5. *pantalones cort(a)s*

Nxënësit kanë brendësuar dallimin njëjës / shumës në sistemin e ndërgjuhës së tyre dhe nuk e përdorin atë. Ata gjithashtu dinë për ekzistencën e nyjes dhe as nuk e përdorin atë. Pra janë gabime prodhimi.

Mbipërgjithësimi: shtrirja e rregullave të mësuar nga modele gjuhësore me të cilat ka qenë në kontakt, në fushat në të cilat ato nuk janë të pranueshme sipas normës spanjolle.

1. *grandemente*, (studenti mbipërgjithëson përdorimin e prapashitesës - *mente*)
2. *no cabo (quepo), no qu(i)ero*, (për shkak të një procesi mbipërgjithësimi të rregullave të zgjedhimit të rregullt të së tashmes së dëftores, nxënësi thotë (*no cabo, no quero*), etj.
3. *Espero una carta de ti..* Struktura që shpreh pronësi (*ser + de + veta e 3 njëjës ose shumës*) përgjithësohet në rastet kur pronari është një vetë e parë ose e dytë, formal ose joformal, duke shmangur, ndoshta edhe prej thjeshtimit të sistemit, përdorimin e pronorëve të pasvendosur.
4. *Ahora me gusto* más Tirana. Kemi formën *gusto* të ndërtuar nga paralelizmi me mbaresat e të tashmes së dëftores.

17 Ana Isabel Blanco Picado, El error en el proceso de aprendizaje, “Cuaderno Cervantes” Época II – Año III/2012

Transferimi ose ndërhyrjet: Transferimi është përvetësimi i mekanizmave përmes gjuhës amtare që shkaktojnë rezultate pozitive.

Ndërhyrjet prodhohen nga zbatimi i rregullave të GJ1 në GJ2, me rezultate të pasakta. Mund të gjejmë shembuj si:

1. No me recuerdo de lo que pasó.
2. No me gusta Ø fútbol.
3. Me gustaron mucho Ana y Maria y sus padre.
4. Tengo que responder. (me ndërhyrje nga fjala respuesta)
5. Quiero una (pieza) un trozo de pan. (nga shqipja: pieza = copë)
6. Acordó (se acordó de) los deberes.

Fosilizimi: dukuri gjuhësore që e bën nxënësin të mbajë në mënyrë të pavetëdijshme dhe të përhershme në ndërgjuhën e tij, karakteristika të huaja për gjuhën objektiv në lidhje me gramatikën, shqiptimin, leksikun, ose aspektet e tjera komunikuese. Në përgjithësi kjo shpjegohet me ndërhyrjen e GJ1, megjithëse mund të pasqyrojë edhe një përdorim jo korrekt të një rregulli të GJ2.

Si shembull fosilizimi te nxënësit shqiptarë mund të sjellim përdorimin e gabuar të foljes *ser* dhe *estar*. Po ashtu vihet re edhe mungesa e nyjes shquese në shumë raste.

Filtrimi: kur përdorin struktura që dinë se i zotërojnë, nxënësit mund të bëjnë gabime. Kjo ndodh për shkak të natyrës filtruese të ndërgjuhës- thotë Ana Isabel Blanco Picado¹⁸, e cila më tej thekson: “Kur mësohet një rregull i ri, i gjithë sistemi i njohurive të zotëruara ripërshtatet. Për shembull, një student mëson përdorimin e së pakryerës së dëftores dhe kjo është mënyra e vetme që ai njihet për të folur për të shkuarën. Do ta përdorë atë për të folur për të shkuarën derisa të mësojë format e tjera nga e shkuara, gjë që do ta detyrojë që të ristrukturojë të gjithë sistemin përsëri. Dhe ky është momenti kur ndodhin gabimet¹⁹”.

Ndryshueshmëria: Për Ana Isabel Blanco Picado, prodhimet e një studenti ndryshojnë në varësi të situatave komunikuese në të cilat ndodhin. Ndikojnë faktorë si afektiviteti, spontaniteti, shpejtësia, etj. Gabimet janë më të shpeshta në të shprehurit me gojë sesa në ato me shkrim²⁰.

Në këto kushte, gabimet zakonisht, janë të karakterit gjuhësor, leksikor e ndoshta edhe fonetik. Por ndodh që, nga ana komunikative ose pragmatike, një prodhim të mos jetë i pranueshëm edhe pse është i saktë nga pikëpamja morfologjike²¹. Kështu gjejmë

18 Ana Isabel Blanco Picado, El error en el proceso de aprendizaje, “Cuaderno Cervantes” Época II – Año III/2012

19 Po aty

20 Po aty

21 Po aty

edhe shembuj të kësaj natyre. Shembuj:- ¿Que tal andas? (Si shkon?) - *Pues con los pies, como todos los días.* (Në këmbë, si çdo ditë) - ¿Tienes hora? (A ke orë) –Si (Po)

Këto janë gabime që pretendohet që të jenë kalimtare por shpesh ato zënë vend te ndërgjuha e nxënësit dhe është e vështirë që të çrrënjosen.

Mendime mbi korrigjimin

Pavarësisht se i njohim shkaqet që çojnë në gabime nxënësit tanë, gabimi vazhdon të shihet si një “mëkat” ndaj të cilit merren masa ndëshkuese. Korrigjimi i gabimeve mund të jetë, nganjëherë, jo në favor të punës sonë apo të nxënësit, sepse krijon tek ai përshtypjen e gabuar sikur po dështon në mësimin e gjuhës së huaj, kështu që ai demotivohet, shkuraohet, mbyllet në vetvete me frikën se mos bëhet qesharak në sytë e të tjerëve. Demotivimi arrin kulmin kur korrigjimi shoqërohet me një notë negative në regjistër nga mësuesi.

Në vend të korrigjimit në kuptimin klasik të fjalës, sot, është duke zënë më shumë hapësirë një perceptim tjetër, natyrisht më i favorshëm, i cili quhet “riparim”. Me këtë nocion të ri ne kuptojmë “trajtimin e problemeve që lindin gjatë përdorimit të gjuhës gjatë bisedave tona me bashkëbiseduesit e tjerë. Ky nocion është më i gjerë se ai i “korrigjimit” dhe tregon aktivitetin e përhershëm të rregullimit ose përmirësimit gjatë bisedës midis një folësi dhe një dëgjuesi. Është një aktivitet shumë i rëndësishëm në procesin e të mësuarit sepse përbën një mekanizëm kontrolli dhe *feedback*-u për vetë nxënësin. Nga ky këndvështrim i ri theksojmë se korrigjimi ka të bëjë vetëm me trajtimin e gabimeve. Gjatë bisedës midis dy ose më shumë bashkëbiseduesve të së njëjtës gjuhë ose të gjuhëve të ndryshme, puna e riparimit është e organizuar në mënyrë të tillë që të shmanget korrigjimi klasik ose të paktën të bëhet në ato raste kur është e nevojshme dhe konsiderohet e pranueshme, dhe gjithmonë duke mbajtur parasysh që të mos vendoset në situatë të vështirë personi që mendohet se ka bërë gabimin. Prandaj, gabimet e nxënësit nuk duhet të korrigjohen, madje as të qeshim me to, por t’u jepet koha e nevojshme për t’u vetë-korrigjuar. Natyrisht, realiteti i auditorit është i ndryshëm nga mjedisi natyror, kështu që, domosdoshmërisht, ndryshojnë edhe teknikat dhe mënyrat e punës. Por pikërisht këtu mendojmë se ka një paradoks të caktuar: nga njëra anë nxënësi duhet të mësojë një gjuhë të re, me kode gjuhësore / kulturore të reja e të ngjashme me ato të një folësit vendas dhe nga ana tjetër, të mësosh një kod të ri do të thotë të mësosh gradualisht për t’i dhënë vlerë vetes, rezultateve të punës që bën për të mësuar, domethënë të zhvillosh brenda vetes tënde kapacitete për vetë-korrigjim dhe vetë-kontroll. Me fjalë të tjera, kjo do të thotë të jesh i vetëdijshëm për procesin e të mësuarit, i cili është një nga qëllimet arsimore të shkollës sonë, i pasqyruar edhe në kurrikulën e gjuhëve të huaja, qëllimi kryesor i të cilit është zhvillimi i aftësive të komunikimit. Në këtë kontekst, është e nevojshme të gjenden

mënyrat më të përshtatshme për zhvillimin e këtyre kapaciteteve të studentët tanë.

Një shembull i mirë do të ishte përvoja e çdokujt prej nesh. Jemi të bindur që ne, mësuesit me ose pa shumë përvojë, gjithmonë kemi pasur mundësi të komunikojmë me folës amtarë të një gjuhe tjetër, qoftë në Shqipëri ose në vendet përkatëse, gjuhë të cilën ne e njohim dhe flasim. Të gjithë kemi kaluar nëpër situata në të cilat kemi hezituuar të përdorim një strukturë, një theks tonik ose një intonacion ose ndoshta kemi përdorur ndonjë fjalë ose shprehje që nuk është shumë e saktë dhe dëgjuesi i huaj ka reaguar në njërin apo tjetrin mënyrë. Të gjithë e kujtojmë atë reagim. A mund t'i shfrytëzojmë këto sjellje, duke u përpjekur t'ua përshtatim kushteve të klasës, ku rolin e “korrigjuesit” duhet ta bëjmë ne? Ne mendojmë se një përvojë e ngjashme, plotësisht e natyrshme dhe aspak e detyruar, pasi është e rrënjësor në përvojën jetësore të secilit prej nesh, do të ishte pozitive në kushtet e klasave tona. Duhet theksuar këtu që një praktikë e tillë nënkupton pranimin e njëres prej dy hipotezave të mëposhtme:

Ekziston një analogji e caktuar, një ngjashmëri strukturore midis rolit të mësuesit në klasë dhe atij të gjuhës amtare në një mjedis tjetër natyror. Ky i fundit përdor një “didaktikë natyrore” të caktuar që konsiston në aftësinë për të ndërvepruar me folës jo-amtarë dhe për t'i ndihmuar ata në mësimin e gjuhës së huaj përmes dhënies së *inputit* të duhur në fazën e njohurive që ata zotërojnë përmes ndihmës për të kapërcyer vështirësitë me të cilat ballafaqohen, duke korrigjuar këto të dhëna në fazën e përdorimit të tyre nga folësi jo-amtar, domethënë në *output*.

Kjo “didaktikë natyrore” nuk është asgjë më shumë sesa përdorimi i strategjive të duhura të komunikimit në situata problemore që nuk lehtësojnë të mësuarit në vetvete, por më tepër rrjedhën e komunikimit. Por këto strategji shpesh kanë një efekt tjetër anësor, atë të promovimit të të mësuarit. Sidoqoftë, në të dy rastet, nga pikëpamja pedagogjike, studimi i këtyre proceseve të riparimit në një kontekst natyror është me shumë interes.

Tri janë kategoritë e veprimtarive që kryhen për të riparuar gabimet.

- Veprimtaria e riparimit në kodin gjuhësor. Fokusi qëndron në formën dhe / ose funksionet e Gjuhës së huaj;
- Veprimtaria e riparimit në mesazh. Fokusi qëndron në transmetimin e informacionit, emocioneve, mendimeve, opinionëve, etj.
- Veprimtaria e riparimit në vetë veprimtarinë didaktike. Fokusi qëndron në organizimin e mjedisit didaktik, në mënyrën e organizimit të veprimtarive në klasë.

Këto tri veprimtari riparuese mund të jenë “ndihmë”, domethënë “përpiqen për të ndihmuar”, “vlerësimi” domethënë “përpiqen për të vlerësuar”. Përveç këtyre veprimtarive kemi edhe një tjetër, i cili mund të jetë objekt i një studimi tjetër, *vetë-riparimi*, ashtu siç mund të jetë, padyshim edhe korrigjimi në klasë, me format e tij të larmishme e bashkëpunuese me nxënësin.

BIBLIOGRAFIA

Baralo, M., *Errores y fosilización*. Colección Aula de español. Fundación Antonio de Nebrija, Madrid, 1994

Blanco Picado, A. I., El error en el proceso de aprendizaje, “Cuadernos Cervantes” Época II – Año III/2012

Bustos Gisbert, J. M., *La construcción de textos en español*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 1996.

Corder, S. Pit. “The significance of learners’ errors”, në *IRAL*, 5, 1967

Corder, S. Pit, *Introducing applied linguistics*. London, Penguin, 1973

Ellis, R. “The study of second language acquisition.” Oxford, OUP, 1994

Richards, J. C. et al. *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona, Ariel, 1997

Sánchez Iglesias, J. J. *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 2004

Sonsoles Fernández, *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa, 1997

GAZETA REPUBLIKA E BOSTONIT, PARAROJË E PËRKTHIMIT TË
DON KISHOTIT NGA NOLI

Dr. Admir Nushi

Departamento de Lengua y Literatura Española
Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de Tirana
E-mail: admira.nushi@unitir.edu.al

PËRMBLEDHJE

Fan Noli shqipëroi kryeveprën e Cervantes-it *Sojliu mendje – mprehtë Don Kishoti i Mançës* dhe e botoi në gazetën shqiptare të përjavshme në Amerikë, *Republika*. Kjo gazetë e cila trajtoi temën e Shqipërisë e të shqiptarëve, me preokupimin kryesor përparimin e vendit, botoi shkrime kritike mbi librin si dhe artikujt e Nolit mbi eksperiencën e tij përkthimore. Botimi i librit pati jehonë në disa revista në Amerikë dhe u konsiderua emancipim i lexuesit shqiptar, sukses i gjuhës shqipe, gjenialitet i përkthyesit. Ne i kemi dhënë vend e rëndësi komenteve të Nolit mbi eksperiencën e tij përkthimore, sepse na tërheqin drejt botës së përkthyesit dhe analizave, vendime që ai mori gjatë procesit të përkthimit, duke i vlerësuar këta artikujt si origjinalë me vlerën e patjetërsueshme të dokumentit. Rëndësi në këtë artikull kanë marrë edhe emrat e komentet e personaliteteve shqiptare të kohës, të cilët të përfshirë në debatin kulturor disa herë me ngjyrime politike, vijnë më së shumti me pseudonimet e tyre. Ata na zbulojnë panoramën kulturore, ideologjike e politike të kohës duke na përcjellë dhe ndërthurjen e këtyre panoramave.

Fjalët çelës: debat, gazetë përparimtare, kulturë, shkrime kritike, roman i përkthyer.

ABSTRACT

Fan Noli translated Cervantes's masterpiece *Sojliu mendje – mprehtë Don Kishoti i Mançës* and published it in the Albanian weekly newspaper in America, *Republika*. This newspaper, which addressed the topic of Albania and the albanians, with the main concern of the country's development, published critical writings on the book as well as Noli's articles on his translation experience. The publication of the book was echoed in several magazines in America and was considered an emancipation of the Albanian reader, success of the Albanian language, genius of the translator. We have given place and importance to Noli's comments on his translation experience, because they draw us into the world of the translator and the analysis and decisions, he made during the translation process, valuing these articles as originals with the invaluable value of the document. The names and comments of the Albanian personalities of the time have also taken importance in this article, who were involved in the cultural debate and several times with political nuances, come mostly with their pseudonyms. They reveal to us the cultural, ideological and political panorama of the time, transmitting to us the intertwining of these panoramas.

Keywords: critical writing, culture, debate, progressive newspaper, translated novel.

Hyrje

Diplomati, shtetari, prifti, shkrimtari, muzikologu e përkthyesi Fan Noli shqipëroi vëllimin e parë të kryeveprës së Cervantes-it, titulluar në shqip *Sojliu mendje – mprehtë Don Kishoti i Mançës*, në vitet 1932- 1933, në pesë vëllime dhe e botoi në gazetën shqiptare të përjavshme në Amerikë, *Republika*. Kjo gazetë cila u themelua nga Noli ndërsa u rikthye në Boston nga Europa, botoi shkrime me karakter shoqëror, politik, letrar, trajtoi temën e Shqipërisë e të shqiptarëve me preokupimin e rëndësishëm, përparimin e vendit. Ndër të tjera, themeluesi i gazetës dhe përkthyesi i librit botoi shkrime kritike mbi librin si dhe shënimet e tij mbi eksperiencën përkthimore.

Noli me një pasion të jashtëzakonshëm i jepet përkthimit të librit pas betejave të rëndësishme politike në parlamentin shqiptar dhe si udhëheqës shteti. Ai udhëhoqi Revolucionin Demokratik të Qershorit të vitit 1924, dështoi e më pas i ligështuar e i zemëruar mori rrugën e mërgimit. Si intelektual iu përkushtua përkthimit të klasikëve botërorë dhe mund të krahasohet me mjeshtrit më të mëdhenj të përkthimit.

Kadare mendon se veprat që Noli përzgjodhi për përkthim kanë lidhje të drejtpërdrejte me aktivitetin politik e shoqëror të tij dhe u vunë në shërbim të tij.

Don Kishoti u përkthye në shqip nga peshkopi i Shqipërisë. Ky peshkop ishte në luftë me mbretin e ardhshëm të Shqipërisë. Peshkopi përpiqej ta përmbyste monarkun. Për t'u dhënë guxim njerëzve e në radhë të parë vetes, në fillim përktheu Hamletin dhe Makbethin dhe arriti vërtet ta përmbyste mbretin. Më pas, mbreti e rrëzoi përsëri peshkopin dhe u përmbys situata dhe, ndërsa peshkopi ishte i ngjuar tejet i trishtuar, iu vu përkthimit të Don Kishotit. (Kadare 46)

Botimi i parë, i plotë librit të përkthyer shqip, *Sojliu mendje – mprehtë Don Kishoti i Mançës*, u realizua në Boston, nga Shtëpia Botuese Mass, në vitin 1933. Vepra u shoqërua me introduktën e shkruar nga vetë Noli, e cila zevëndëson prologun e shkruar nga Cervantes-i. Punën e tij për të sjellë *Kishotin* në shqip e filloi aty nga viti 1930, pasi kishte shqipëruar më parë disa kryevepra të letërsisë botërore si *Otello*, *Jul Qezari*, *Makbethi*, *Hamleti* të Shekspirit, *Kasollja* e Vicente Ibañez, *Armiku i Popullit*, *Zonja Ingra* e Ostrotit të Ibsen, e *Rubairat* e Omar Khajam.

1. Noli krijues i shkollës së re të përkthimit

Noli e prezantoi *Don Kishotin* në gazetën *Republika* me dëshirën e mirë që lexuesi shqiptar ta merrte në duar sa më parë, ndërsa rriti dhe numrin e abonimeve në gazetë nxiti lexuesin ta blejë e ta lexojë librin numër pas numri, me premtimin që nuk do zhgënjehen por do ta pëlqejnë e do ta njohin si të ishte shqiptar.

Për ta mbaruar (së lexuari) duhet thënë me të drejtë se vetëm faja e katërt e “Republikës”, ku botohet Don Kishoti i shqipëruar, vlen pajtimi, që kërkojmë për gazetën tonë... mos u kurseni, po na dërgoni pajtimet.... Jua kërkojmë jo vetëm ne, po jua kërkon dhe i dëgjuari kalorës i arratisur, Don Kishoti i Mançës, që po jua paraqitim me takie e fustanellë. Në mos ia mbarofshi dëshirën, atëherë nuk do ta këndonin dot historinë e tij shqip, në gjuhën e vendit që i përshtatet sot më tepër se çdo tjetër nga anakronizma. (Noli, 1931:1)

Noli shkroi se ai e ka realizuar një shqipërim të veprës, ndërsa e ndërthuri organikisht elementë të kulturës e gjuhës shqipe “takie e fustanellë”, “anakronizma”. Vëmë re se kritika shqiptare e të gjitha kohërave e ka mbështetur këtë pretendim, pra bëhet fjalë për një shqipërim dhe jo përkthim të saj. Duhet theksuar se fjalori zyrtar i gjuhës shqipe nuk njeh dallime kuptimore mes përkthimit dhe shqipërimit por kritika letrare duke filluar nga Noli vetë, me termin shqipërim nënkupton një përkthim krijues, jo besnik ndaj tekstit origjinal, rikrijim. Studiuesi Aurel Plasari pranon se Noli ka një metodë të tijën përkthimore, e cila tashmë qëndron në themelet e shkollës shqiptare të përkthimit dhe që quhet shqipërim, rikrijim. Kjo metodë i lejon përdorimin e gjuhës popullore dhe liri veprimi mbi tekstin. (Plasari, 201-202)

Noli e kishte lexuar librin në spanjisht, pasi e njihte gjuhën e Cervantes-it, kjo ia mundësoi përkthimin nga gjuha e autorit, pra u solli shqiptarëve një përkthim nga teksti origjinal dhe konsultoi botime në gjuhë të tjera para se të ndërmarrë botimin e *Don Kishotit*. Noli, kishte lexuar një literaturë të gjerë studimore në gjuhë të ndryshme mbi librin *Don Kishoti* dhe autorin, gjithashtu pati sintetizuar qëndrimin e tij kritik ndaj veprës dhe personazheve, kur ende ishte në proces përkthimi, gjë që e shprehu në artikuj të ndryshëm gazetareskë. Mendojmë se këto janë arsyt kryesore pse përkthimi i tij i qëndron kohës.

“Noli si shqipëruar, dallohet për një kuptim mjaft të mirë të tekstit origjinal. Nga një ballafaqim i origjinalit me shqipërimin, dallohet sa ai ka përdorur për këshillim dhe përkthime në gjuhë të tjera si: italisht, anglisht, frëngjisht. Siguria në të kuptuarit e tekstit bie në sy edhe në ato vise të veprës për të cilat përkthimet e tjera kanë luhate.” (Plasari 202)

Gjuha e Nolit në përkthim është e fuqishme dhe ekspresive. Përkthimi shkëlqeu, jo vetëm për arsye të talentit të përkthyesit, por dhe të njohjes me themel të disa gjuhëve, të njohjes së kulturës e historisë botërore, e spanjolle. Ky përkthim ishte cilësor edhe sepse Noli ishte një njohës shumë i mirë i gjuhës shqipe dhe i kulturës shqipe. Këtë e vërtetojnë dhe disa artikuj të botuar nga ai vetë në Gazetën *Republika*, si dhe Introdakta që i ka bërë librit.

R. S. Lizaralde, përkthyes e shkrimtar spanjoll, njohës i mirë i gjuhës e letërsisë shqipe, mendon se shkurtimet që Noli i bëri veprës:

“...mund të konsideroheshin si një krim i vërtetë përkthimor, nuk ia heqin as vlerën më të vogël punës së tij të guximshme: pasuria semantike që shpalos, gjithmonë në gjuhë popullore, aftësia për të riprodhuar deri ngjyrimet satirike shumë të holla qoftë dhe në shprehje, toponime apo emra njerëzish, gjallëria e gjuhës, përdorimi i arkaizmave orientale për të riprodhuar efektin parodik të arkaizmave servantine të romanit kalorësiak, e gjitha kjo (shto të tjera) e shndërron versionin e Fan S. Nolit në një kryevepër të vërtetë në gjuhën shqipe, si për nga stili i mrekullueshëm dhe magjepsës ashtu dhe për nga forca dhe aftësia e tij për të depërtuar (njëlloj si Kishoti origjinal) në të gjitha shtresat e popullsisë. sojliu dhe shqyrtari i tij u shndërruan në personazhe plotësisht të integruar në imagjinatën dhe mendësinë e shqiptarëve të asaj kohe dhe të atyre të mëvonshme.” (Lizaralde 46)

Mendojmë se Noli realizoi shkurtimet përgjatë rrugëtimit të përkthimit, pasi ai pati parashikuar ta nxirrte librin me gjashtë vëllime por e nxori me pesë. Prologun dhe poezitë janë shkurtimet më të rëndësishme, por jo të vetmet. Akti i shkurtimit në vetvete është një kontribut që përkthimi të konsiderohet shqipërim rikrijues.

Ky përkthim me të drejtë është quajtur rikrijues, pasi përkthyesi i ka lejuar vetes të ndërhyjë e të operojë në tekst lirshëm, ka shmangur shumë elementë kulturorë të tekstit origjinal, si rrjedhim procesi i përkthimit është shoqëruar me humbje të pakthyeshme.

2. Sojliu mendje- mprehtë Don Kishoti i Mançës në gazetën Republika

Nolit u bë zëri i parë kritik serioz mbi veprën *Don Kishoti i Mançës* në Shqipëri, me parathënien të cilën e quajti Introdiktë, ku zbuloi shtysat për të sjellë *Kishotin* për shqiptarët. Emancipimi kulturor i lexuesit shqiptar ka rëndësi parësore për Nolin. Kjo është arsyeja pse ai i sjell lexuesit në shqip një “kryevepër letrare”, “një dhuratë të lezeçme”, “veprën më të lezeçme të botës”, “një nga veprat më popullore të botës”, “libër që pati një sukses aq të madh”, etj. (Noli, Introdikta 5)

Introdikta është një vijim logjik i disa artikujve që Fan Noli dhe të tjerë personazhe publike kanë botuar në gazetën Republika, ndërkohë që libri përkthehej dhe botohej në po këtë gazetë. Lexuesi shqiptar i fillim shekullit të XX ishte i pakët në numër, duke iu referuar të dhënave të kohës, pasi analfabetizmi arrinte 93% të popullsisë, por artikullshkruesit përgatisnin terrenin për lexuesin duke sjellë informacion mbi veprën ndërkombëtarisht të përkthyer, rëndësinë kulturore dhe emancipuese të saj, filozofinë që ajo mbart, heroin kryesor dhe autorin.

“Don Kihoti, kalorësi trim – jo i arratisur- i Mançës është i dehur me një ideal- jo ideal të vdekur por të gjallë. Për këtë ideal Don Kihoti është gati të përballë çdo mundim dhe çdo hidhërim, të japë shpirtin e tij. Don Kihoti rron jashtë vetes tij, rron për të tjerët rron për botën, rron të shkëlqejë shejtanlleket e njerëzve me gjithë rrënjë, të lëftojë forcat e padrejtësisë. Për veten e tij as mejtohet fare.” (Studenti 2)

Artikullshkruesi, Studenti, ndërsa sjell figurën e Kishotit, replikon me Fan Nolin dhe analizën që ky i fundit i dedikon Kishotit si personazh, në një artikull të tij botuar në gazetën Republika të datës 1 tetor 1931. Studenti, në analizën e tij mbështetet në një studim të shkrimtarit të përmendur rus Turgenievit, ai mendonte se Noli, keq interpretonte personazhin, kuptimin e tij. Ky debat u shoqërua nga të tjerë, në periodikët e kohës të cilët botoheshin jashtë Shqipërisë, ndërsa vepra ende nuk ishte botuar si libër i plotë, ndërsa përkthyesi botonte në Gazetë Republika, të Bostonit në gjuhën shqipe, pjesë – pjesë përkthimin e tij.

Kishoti, ra pre e debateve që në prezantimin e tij, u bë i njohur ende pa u lexuar shqip sipas interpretimeve, u debatua për të sikur të ishte një hero me mish e kocka, një hero real.

Artikujt e fillimit të viteve 30 në gazetën Republika të Bostonit, na dëshmojnë se Noli, përkthyesi i romanit është njëherësh studiuesi i parë i veprës së Cervantesit. Ai hodhi bazat e receptimit të kësaj vepre edhe në Introdiktën që shoqëroi botimin e romanit duke krijuar kështu një horizont pritës të veprës në Shqipëri. Fan Noli nxiti lexuesin shqiptar drejt leximit të librit me këto fjalë: “Don Kishoti i Mançës ka qenë, për çdo komb e për çdo vend, një nga veprat më popullore të botës, popullore dhe për çilimijtë, dhe për filozofët e vrenjtur, si Kanti, Shopenhaueri, Eduard Fitzgeraldi, përkthyesi i dëgjuar i Omar Khajanit, e quan si veprën më të lezeçme të botë.” (Noli Introdikta 5- 6)

Duket se Noli kishte pritshmërinë e përligjur që vepra nga më populloret në botë të bëhej tejet popullore për shqiptarët, dhe ju kërkon shqiptarëve të mos e quajnë të huaj, në prezantimin e parë që i bëri *Don Kishotit*, u kërkon ta marrin për të tyrin: “E kemi njëkombas, arnaut të kulluar...” (5) Sipas Nolit në Shqipëri ka me mijëra Don Kishotër.

Fan Stilian Noli, në vitin 1931, ndërsa ishte përfshirë në procesin e përkthimit të librit dhe botimit në gazetën *Republika*, në Boston të SH B A, shkruan artikullin, *Për Don Kihotin*. (Noli, Don Kihotin 1) Noli shpërfaq vizioni e tij për personazhin, para lexuesve të pritshëm, dhe inkurajon leximin e romanit mbështetur mbi filozofinë e tij:

Së pari, ai vlerëson vlerat artistike të veprës: “*Ka një njëzet a tridhjetë kryevepra letrare të cilat s’duhet të vdesë njeriu para se t’i këndonjë. Një prej këtyre është “Don Kihoti” i shkrimtarit spanjoll Miguel de Cervantes Saavedra. Kemi nisur t’a botojmë në “Republikën” që prej dy javësh. Është dhurata më e lezeçme që mund t’ju bëjmë këndonjës të dashur. Jemi shigur që do ta shijoni. Është e pamundur të mos ju pëlqejë. Këndonjeni me vërejtjen që meriton.*” (1)

Së dyti, Noli u flet lexuesve për karakterin komik dhe tragjik të librit pasi ai shkruan: “*Të vjen të qash e të qeshësh me ato që thot’ me ato që bën... Kështu kanë qeshur e kanë qarë, dyke kënduar Don Kishotin, me miliona njerëz qindra vjete me radhë.*” (1)

Së treti, Noli zbulon karakterin gjithëkohor dhe universal të veprës: “*Se Don Kishoti është një tip i pavdekshëm. Hidhni syrin ku të doni e do t’a shihni të gjallë përpara jush në çdo çip e në çdo çap.*” (1)

Së katërti, Noli e vlerëson gjuhën shqipe si mjaft të përshtatshme në përkthimin e Kishotit, madje ai i premton lexuesit një *Kishot* pranë traditës shqiptare, por që ta lexojnë duhet të paguajnë abonimin në gazetë: “Mos u- kurseni, po na dërgoni pajtimet. Jua kërkojmë jo vetëm ne por por jua kërkon dhe i dëgjuari kalorës i arratisur, Don Kihoti i Mançës, që po jua paraqitim me takie e me fustanellë. Ju bëftë mirë!” (1)

Së pesti, Noli zbulon pikëpamjen që ai ka për Shqipërinë duke e lidhur me Kishotin si simbol i prapambetjes, naivitetit, komicitetit, i cili ka shëmbëlltyrat e tij në Shqipëri: “Në Shqipëri kemi me mijëra Don Kihotër, reaksionarë të padjallëzuar, që përpigën t’a kthejnë rrotën e historisë prapa, njerëz që rrojnë me prrallat dhe fandazmat e patriakalizms dhe feodalizms orientale. Këta reaksionarë janë komikë, se të bëjnë të qeshësh me prapambetjen e tyre, por janë dhe tragjikë, se sakrifikohen për ato prralla dhe për ato fantazma tamam si Don Kishoti.” (1)

Së fundmi, Noli ngre një pyetje ekzistenciale për fatet e Shqipërisë, ky është shqetësimi më i madh i Nolit dhe i klasës intelektuale që ai përfaqëson: “Don Kihoti, vdiq ashtu si rroj, si kalorës i kohës së mesme, i arratisur në kohën moderne. A do të vdesin kështu dhe Shqiptarët?” (1)

Ndërsa Noli u kërkon shqiptarëve të mos e quajnë për të huaj, në prezantimin e parë që i bëri *Don Kishotit*, u kërkon ta marrin për të tyrin: “E kemi njëkombas, arnaut.” Sipas Nolit në Shqipëri ka me mijëra Don Kishotër. Këto grupe sociale, kërkonin rikthimin e kohëve të vjetra të shoqërisë. Noli e vuri veprën në shërbim të qëllimeve politike e demokratike që aspironte e ndiqte. Interpretimi që Noli i bën figurave të romanit nuk është shterues, e as i mjaftueshëm e ndonjëherë as i saktë. Ai më fort u përpoq ta sillte në bashkëkohësi, se sa të zbulonte dykuptimësinë e shumëkuptimësinë e figurave të romanit. Sot interpretimi i Nolit duket i njëanshëm.

Në gazetën *Republika*, të Bostonit, me datë 22 tetor 1931, artikullshkruesi me pseudonimin *Studenti*, shkruan artikullin *Don Kishoti dhe Shqipëria*. Me një gjuhë shumë entuziaste, ai shpreh gëzimin që ky roman po vjen në gjuhën shqipe, si dhe paraqet vlerat e përkthyesit, domethënien e madhe që mban përkthimi i librit për Shqipërinë dhe shqiptarët. “Besojmë padyshim se ky “kalorës i pendës” që po shqipëron kryeveprën e Cervantesit, për të mirën e Shqipëtarëve të gjithë: jo vetëm për ata që duan të vdesin për Shqipërinë.” (Studenti 1)

Studenti, në vijim ndërton polemikë me Nolin, artikullshkruesin e një shkrimi mbi Kishotin, me datë 3 tetor 1931. Dy artikujt përballen në konceptet se çfarë përfaqëson figura e heroit dhe idealin që mbart ai. Studenti, qartë e kthjellët shprehet se nuk është e vërtetë që në Shqipëri kemi me qindra Don Kishotër, por:

“Shqiptarët do të ishin më të lumturit e botës po të kishin me të vërtetë kaq shumë Don Kihotër në mes tyre. ..Don Kihoti lëfton për ata që nuk lëftojnë dot për veten e tyreKa burra të tillë Shqipëria vallë? Asnjë! Po jo se një mund t’a ketë, po mijëra s’ka as Shqipëria, as ndonjë vend tjetër. Bota e tërë ka nevojë të madhe për burra si Don Kihoti....pa përpjekjet e Don Kishotërve do t’i kish ngrënë mortja njerëzit dhe qytetërinë e tyre.” (Studenti 2)

Figura e heroit të romanit të Cervantesit, ka ngritur një polemikë të rëndësishme dhe kontradiktore. Kjo polemikë nuk pushoi as në vijim pasi e mban ndezur dhe e ushqen Fan Noli, përkthyesi i veprës i cili nuk ndan të njëjtin mendim me Studentin.

Sipas analizës së Saverina Pashos, përkthyes e studiuese e letërsisë botërore :

Nuk duhet harruar që përkthimi nuk është një proces thjesht teknik, por një proces ideologjik pra edhe politik që nuk i përgjigjet vetëm kërkesave të besnikërisë ndaj tekstit burimor, por edhe kërkesave të kohës, vlerave që lidhen me horizontin pritës së veprës së përkthyer gjithashtu. Në rastin e Nolit, duhet të marrim parasysh përveç kësaj edhe vetë personalitetin e tij emblematic, faktin që ai nuk ishte vetëm përkthyes por edhe poet i pajisur me një mendim të rafinuar e të pasur, me një erudicion filologjik e religjioz, me një frymë polemizuese e me pasione të forta politike. Kështu mund ta kuptojmë më mirë pse Noli zgjodhi për të përkthyer Don Kishotin si dhe pse e pajisi me Introduktën që është kontestuar kaq fort në debatet e kohëve të fundit mbi nevojën e ripërkthimit të kësaj vepre. (Pasho 102)

Në dhjetor të vitit 1931, po në gazetën Republika, Noli shkruan në rubrikën *Andej – Ketej*, një artikull ku trajton katër çështje të cilat ai i ndeshi gjatë procesit të përkthimit dhe i vlerësoi të rëndësishme t’ia bënte të ditura publikut lexues. Secila çështje vjen si nëntitull i artikullit, nga ku kemi përzgjedhur disa. Si lexues ndërsa i japim vëmendje këtij artikulli zbulojmë dëshirën e përkthyesit për bashkëpunim me lexuesin në këtë proces *live*. Dëshirën që të mos humbasë apo mërzisë lexuesin, sepse heroi po ndryshon emër. Dëshirën e përkthyesit të argumentojnë së bashku për çështje përkthimore.

E para: *Don Kihoti apo Don Kishoti?* Noli ka vendosur të rishikojë shqiptimin në shqip të emrit të heroit të veprës, nga Kihoti në Kishoti për disa arsye: *“Kështu më shumë ia prononcojnë emrin edhe Frenqtë edhe Italianët. Vija re se më të shumtët e shqiptarëve e prononconin emrin e Kalorësit të Mançës, Don Kioti, që është një gjynah i pandjerë. Kjo më shtrëngoq t’ia transkriboj emrin ashtu si ia prononconin Spanjollët në shekullin e shtatëmbëdhjetë, domethënë Don Kishoti.”* (Noli, *Andej – Ketej* 1)

E dyta: *Tragjik apo Komik?* Noli mendon se Kishoti është: *“Tragjik subjektivisht, domethënë për veten e tij, dhe është komik objektivisht, domethënë për të jashtmit. A mund të quhet atëhere tragjikomik? Nofta, po as kjo s’i jakështis tamam, se është çehit më vete.”* (1)

Noli është njohës i mirë i kritikës letrare bashkëkohore mbi veprën, prandaj ai ndërton tezat e tij pro dhe kundër. Për Nolin ka rëndësi të madhe shtresa sociale nga vjen heroi, për të kuptuar e shpjeguar sjelljen e tij, kështu ai nuk bie dakord me kritikën letrare botërore e cila nuk i jep rëndësi të veçantë kësaj teze. Noli i quan të lajthitura shumë kritika letrare që i janë bërë romanit, prandaj me forcë kundërshton “shkrimtarin rus Turgenjev, që e paraqet Don Kishotin si një kryetrim tragjik një radhë me Hamletin” (1) dhe të tjerë si shkrimtari francez, Anatole France i cili e paraqet si: “një palaço komik me të cilin qeshin çlimijtë.” (1)

E treta: *Ç'farë bejlurçine?* Noli argumenton se figura e Kishotit ka të njëtat karakteristika me bejlurçinën e katundit. “*Se kjo është karakteristika e bejlurçinës, që s’ka ngjyrë, s’ka bazë, s’ka karakter e s’ka moral. Se kllasi i bejlurçinës s’ka bazë e qëndron n’erë.*” (1) Noli e paraqet Kishotin si përfaqësues të një shtrese sociale pa vlera shoqërore, pa bosht, të rënë nga vakti, që është e aftë të bëjë çdo gjë për ta rimarrë parajsën e humbur.

E katërta: *Sakrifkohet për reaksionin.* Për Nolin, Kishoti nuk është idealist e as sakrifkohet për ideal. “*Admirojmë njerëz që sakrifkohen për idealet e përparimit të njerëzisë. Për ato që sakrifkohen për ideale mitologjike, si ato të Don Kishotit, qeshim, s’kemi veç se të qeshim, e diku mallëngjehemi për foshnjërinë e tyre.*” (1) Sipas tij idealet e Kishotit nuk sjellin asnjë gjë të mirë, asnjë përfitim, por i shërbejnë reaksionit që dëshiron të kthejë historinë mbrapa.

Në vitin 1932, me nëntitull *Tragjedia e Shqipërisë*, Noli nënvizon një ide të parashtruar më parë e së cilës do t’i qëndronte edhe do ta mbronte në vazhdimësi: “*...tragjedia e Shqipërisë është ajo e katundarit të varfër e të paditur që i vete pas bejlurçinës së tipit të Don Kishotit.*” Autori analizon klasat e shoqërisë shqiptarë, duke ngritur pyetjen - *nga do t’i vijë shpëtimi vendit?* (Noli, *Tragjedia 1*)

Sipas Nolit përkatësia klasore e dy personazheve është shumë e rëndësishme deri përcaktuese në sjelljen e tyre, zgjedhjet e vendimet që ata ndërmarrin. Në *Gazetën Republika*, nr 59, Noli vë re se: “*Shumica e kritikëve as e përmendin këtë gjë, ndonëse kjo është rrënjja e karakterit të Don Kishotit.*” (1) Duke ndërtuar paralelizma mes dy protagonistëve si përfaqësues të klasave të caktuara shoqërore dhe klasës së bejlurçinës e të laros në Shqipëri, Noli gjen arsyen kryesore pse kjo vepër do të pëlqehet tek ne. Interpretimi i veprës nga ana e tij, në gazetën *Republika* lidhet ngushtë me qëndrimin politik të Nolit, luftë kundër reaksionit borgjezo çifligar të viteve 30 në Shqipëri.

3. Debati për Kishotin në gazeta të tjera të kohës

Kishoti në Shqipëri erdhi ende pa u përkthyer romani *Sojliu mendje mprehtë Don Kishoti i Mançës* nga Noli. Shtypi shqiptar në Boston, në vitin 1909, i referohet figurës së Don Kishotit dhe Sanço Pançës, duke e marrë të mirëqenë se lexuesi i tij shqipfolës i njeh ata, ende pa u përkthyer libri në gjuhën shqipe. Artikulli titullohej *Don Kishoti i 1908*. Artikullshkruesi me pseudonimin Shtegu- Pelës, preokupohet jo për heronjtë e Cervantes-it, por për gjendjen e Shqipërisë nën perandorinë Osmane të Turqve të Rinj, në kushtet kur lëvizja shqiptare për pavarësi ishte në kulmet e saj. Figura e dy personazheve vjen në simbolikën e tyre, e aktualizohet në kontekstin shqiptar të kohës. Autori i përshkruan heronjtë e Cervantes-it:

Don Quichoti "harron gjendjen e tij të vërtetë dhe epet me fandasi kaqë tepër sa të luftojë me erën dhe me hijet e lisave dhe t'i duket sikur është herua i vërtetë. Don Quichot'i sotmë (Zhon Turqit dua të them) duke vajtur në përrëndim, ca me të hollat e patishahut dhe ca të rënë në gazep të tij, u dhanë si Don Quichoti në fandasi dhe deshnë t'a përsëritin Turqinë, së cilës i merreshin këmbët si kalit Don Quichoti." (Shtegu i Pelës 1)

Është mjaft interesante të lexojmë se, nuk është Noli i pari që idealizoi dy personazhet e Cervantes-it, madje ata vendosen në kontekstin shqiptar dhe mbartin portretizime aktuale për kohën që në vitin 1909. Shtegu –Pelës, trishtohet nga sjellja e shqyrtarit ndjekës të cilin e quan pasës, të bindur e të përlur, të cilin e barazon me popullsinë fshatare shqiptare që ishte dominuese në vend, e cila ruan të njëjtën përlurje në sjellje.

"Sado të çudiçime që të ishin idetë e Don Quichotit, gjeti një pasës, Sanço Pançen e përjetëshmë, Shqiptarët... Mua, si Shqipëtar, s'më hyn kaqë në punë herua i romanit, sa më hyn pasësi... Sa për Sanço Pançet mund t'a themi se në mos e mbajçin dot emrin e shtrejtë Shqipëtar, mund t'a këmbëjnë me çdo emër, po jo me emër barbar Osmanlli; dini cdo me thënë osmanlli?...Shtërgjysh i Hamidit nga Tataristani!!" (Shtegu i Pelës, 1909:1)

Në vitin 1928, profesori i letërsisë nga Shkodra, njëkohësisht përkthyes dhe përshtatës veprash letrare për teatër, Ndoc Vasija, përktheu pjesë nga dy librat e Cervantesit, *Don Kishoti i Mançës*. Shtypi shqiptar i kohës i bëri jehonë përkthimit në gjuhën shqipe të librit me titull *Aventurat e Don Kishjoti të Cervantes*. Ky është prezantimi i parë i librit përpara lexuesit shqiptar, prandaj Revista Dituria, paraqet një përmbledhje të shkurtër të veprës, ku zbulimi i karaktereve të dy personazheve mban peshën kryesore. "Është histori e një njeriu që rron me një ëndrrë, me një ideal... kurse Sançua, shërbëtori i tij, që s'thëllon nga mendja dhe kujdes tepër barkun dhe qejfin, i jep këshilla urtësie, kërkon t'a zgjojë, t'a bjerë në realitet, në të vërtetënë përdhese." (Diturija 355)

Revista e përcjell romanin me një qasje humoristike, duke u bërë vend në këtë mënyrë personazheve të adhureshëm për nga mendimi dhe sjellja e tyre, dhe ndërsa e përgatit lexuesin të qeshë, përgjithëson shembullin e Kishotit; ai nuk është thjeshtë një tip por arketip. "Don Kishoti është një pasqyrë: sa njerëz janë si heronj i këtij romani, të lumturë në marrëzinë e tyre shpirtmadhe, të shogruarë në një veprë të kandshme për ta, që u jep gëzim dhe kënaqësi intime shpirtit." (Diturija 355)

Në gazetat e fillim shekullit të XX, vepra u parapri me komente entuziaste, si dhe shpjegime të qarta përse po përkthehej në shqip *Don Kishoti*. Këto komente disa here kishin veshur kontekste politike vend e pavend, por në raste të tjera përkthimi lidhet ngushtë me zhvillimin e përparimin kulturor të vendit dhe shqiptarëve, me pasurinë e gjuhës shqipe. "Sido që të thonë miqtë dhe sido që të bëjnë armiqët, Shqipëria po përparon. Përkthimi i Don Kishotit në gjuhën shqipe, mund të themi është në mos më e madhja fare, një nga shenjat më të mëdha të këtij përparimi". (Studenti 1)

Revista *Diturija* e Lumo Skëndos, ishte një nga organet e rëndësishme të shtypit të kohës, e cila trajtonte çështje të letërsisë, gjuhës dhe kulturës, e cila njoftoi lexuesin për botimin e romanit në shqip. *Kishoti*, vjen në profilin e tij letrar, prezantohet si: “*një roman shkurtore e një veprë shkruar spanjisht, por e bërë botënore, e përkthyer në gjithë gjuhët e dheut, e kënduarë prej miliunë njerës, që tre shekull e tëhu.*” (Revista Diturija 355)

Në vitin 1933, Fiqiri Llagami, sjell një koment të shkurtër të librit *Don Kishoti* në Gazetën *Besa*. Nënfaqja e gazetës *Besa*, në 6 pjesë, botoi një përmbledhje të librit të shoqëruar me komente. Duket se artikullshkruesi e ka lexuar librin italisht pasi emrat e përveçëm ai i ka sjellë italisht, si: Michele Cervantes, Ronzinante, Don Kishotti, Sancio Panza, etj. (Lagami 1)

Në vitin 1934 romani i Cervantesit dhe figura e Kishotit u vunë në qendër të një debati mes intelektualëve shqiptarë në revistën “Illyria”. Tajar Zavalani dhe Vangjo Nirvana, përfaqësues të rretheve intelektuale, u përfshinë në një debat ideologjik, i cili në i cili ishte shprehje e shqetësimit qytetar për të ardhmen e Shqipërisë. Klasa intelektuale shqiptare jep shenja pjekurie ndërsa debaton: “*Në kohën tonë përpjekja e mendimeve bëhet sidomos me anën e fjalës së shtypur dhe atëhere merr formën e polemikës.*” (Zavalani 1)

Vangjo Nirvana, është emri me të cilin firmoste shkrimet e tij intelektual Vangjel Koça, i cili shkroi në një artikull: “*Ata që duan të çajnë një rrugë të re në jetën e Shqipërisë, ata që duan të krijojnë një frymë të re në botën shqiptare, janë Don Kishotër sot për sot.*” (Nirvana 1)

Ndërsa Tajar Zavalani e kundërshtoi Nirvanën, pasi Kishoti sipas tij ishte:

“*Tipi i mbaruar i kalorësit në një kohë kur roli historik e social i kalorësisë mesjetare kishte marrë fund... Përfaqëson një botë historikisht të kapërcyer, lëfton për do ideale dhe sidomos me do mjete që s’janë të kohë së tij dhe prandaj në çdo hap bëhet qesharak.*” (Zavalani 1)

“*Jo Don Kishot, po militant të frymës së re do ta quaja unë typin e Përpjekjes s’onë.*” (Zavalani 2)

Debati zhvillohet në dy drejtime, së pari Zavalani nuk quante “*donkishoteske*”, qesharake e utopike, kërkimet e inteligjencës bashkëkohore për një ideal të ri social, i cili do ta tërhiqte kombin tonë në rrugën e progresit e të qytetërimit perëndimor. Së dyti, Zavalani i përmbahej po atij vlerësimi që pati formuluar Noli për Kishotin, si simbol i forcave shoqërore reaksionare, që përpiqeshin ta kthenin prapa rrjedhën e historisë. Tajar Zavalani, shihte të shkonin në dy kahe krejtësisht të kundërt - Kishoti personazh dhe klasën intelektuale shqiptare, e cila kërkonte shkëputjen nga e shkuara, e nuk ishte e verbuar nga ëndrrat e fantazisë, nga utopia. Kjo ide zbulohet qartë që në titull: *Don Kishotë apo Pionerë*.

Polemikën është e ndezur mes dy intelektualëve shqiptarë, të cilën Nirvana e quan “*luftë ideologjike*”. (Nirvana 1) Secili dëshiron të lavdërojë përpjekjet e klasës intelektuale ideologjinë e së cilës mbështet e përfaqëson, por nuk bien dakord, nuk kanë të njëjtin kuptim mbi vlerat e personazhit Kishot, i cili nga letërsia erdhi e u mishërua si të qe një human i vërtetë. Pas këtij debati intelektual qëndrojnë padyshim bindjet politike të tyre dhe jo çka ofronte vetë teksti i romanit.

Është mjaft interesante të shikosh si vijon debati, pas botimit të librit *Don Kishoti*, gjatë viteve 30, nga dy grupimet e ndryshme politike që etiketohen Don Kishotër. Në vitin 1934, në debatin intelektual të zhvilluar në revistën “Illyria”, Tajar Zavalani dhe Vangjo Nirvana, përfaqësues të rretheve të caktuara intelektuale e politike, përcollën preokupimin për të ardhmen e Shqipërisë, të cilat nuk ishin thjesht personale. Vangjo Nirvana ndërton qartë idenë e tij në një artikull të datës 8 korrik, 1934, të gazetës *Illyria*. Sipas tij Kishoti nuk është një figurë qesharake siç pandehet përgjithësisht, po një hero i vërtetë në kuptimin e thellë të fjalës. Shpreh heroizmin e një shpirti që përpiqet për një gjë të bukur e të drejtë, kundër çdo konvencioni, poshtërsie, egoizmi e vulgariteti.

BIBLIOGRAFIA

- Cervantes, Migel. *Aventurat e Don Kishjotit të Cervantes*. Shkodër: Zonja e Papërlyeme. 1928. Print.
- Kadare, Ismail. “Don Kishoti në Ballkan”. *Unaza në Kthetra*. Tiranë: Onufri. 2001. 46. Print.
- Lizaralde, Ramon Sanchez. *Shqipëria në pasqyrën e letërsisë*. Tiranë: Onufri. 2008. 46. Print.
- Llagami, Fiqiri. “Aventurat e Don Kishot-it”. Nënfileta e Gazetës Besa. 5- 10 gusht 1933: 1. Print.
- Nirvana, Vangjo. “Ana tjetër e medaljes”. *Gazeta Illyria*. Tiranë. nr. 18. 8 korrik 1934:1. Print.
- Noli, Fan. “Andej –Ketej”. *Gazeta Republika*. nr 59. Boston: Mass. 17 dhjetor 1931:1. Print.
- Noli, Fan. “Andej –Ketej. Tragjedia e Shqipërisë”. *Gazeta Republika*. nr 67. Boston: Mass. 18 shkurt 1932: 1. Print.
- Noli, Fan. “Andej- Këtej. Për Don Kihotin”. *Gazeta Republika*. nr. 48. Boston: Mass. 1 tetor 1931: 1-2. Print.
- Noli, Fan. “Introdukta”. *Don Kishoti i Mançës*. Tiranë: Onufri. 2008. Print.
- Noli, Fan. “Parathënia”. *Don Kishoti i Mançës*. Tiranë: Naim Frashëri. 1977: 5- 6. Print.
- Pasho, Saverina. “La retraduction des œuvres littéraires- nécessité ou tendance?” *Atelier de traduction*. nr. 18. Universiteti Stefan cel Mare. Suaceva. 2012: 99-109. web. 09. nëntor 2020.
- Plasari, Aurel. *Don Kishoti zbret në Shqipëri*. Tiranë: Naim Frashëri. 1990: 201- 202. Print.
- Studenti. “Don Kishoti dhe Shqipëria”. *Gazeta Republika*. Boston: Mass. 22 tetor 1931: 1- 2. Print.
- Studenti. “Don Kishoti dhe Shqipëria”. *Gazeta Republika*. Boston: Mass. 3 tetor 1931: 2. Print.
- Shtegu- Pelës. “Don Quichoti i 1908”. *Gazeta Dielli*. Boston: Mass. 23 mars 1909: 1. Print.
- Uçi, Alfred. “Si u prit Don Kishoti në Shqipëri”. *Gazeta ABC*. Tiranë. 17 dhjetor 2005: 2. Print.
- Zavalani, Tajar. “Don Kishotë apo pionierë?”. *Gazeta Illyria*. Tiranë. 24 qershor 1934: 1- 2. Print.
- Mit’hat Frashëri. *Revista Diturija*. Vol.III. Nr. 9. 10. 11. Tiranë. korrik. gusht. shtator. 1928: 355-358. Print.

ENVER HOXHA – LA CREACIÓN DE UN CULTO

Doctoranda Edlira Gabili

Departamento de Lengua y Literatura Española
Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de Tirana
E-mail: gabili.edlira@hotmail.com

RESUMEN

Enver Hoxha subió al poder en 1944 y lo mantuvo hasta su muerte 1985. Durante su trayectoria política, centralizó los poderes y se convirtió en el único protagonista de la historia del país. El presente tiene como objetivo entender las razones históricas que ayudaron al dictador de Albania subir al poder y mantenerlo por casi cuarenta años, un régimen que se construyó y giró alrededor de su persona. Pretendemos analizar brevemente los hechos históricos que marcaron su posición política y las reformas que él hizo para mantener el status quo, escondiéndose tras la ideología marxista - leninista.

Palabras clave: Albania, comunismo, Hoxha, independencia, poder.

ABSTRACT

Enver Hoxha came to power in 1944 and held it until his death in 1985. During his political career, he centralized powers and became the sole protagonist in the country's history. The present aims to understand the historical reasons that helped the Albanian dictator rise to power and maintain it for almost forty years, a regime that was built and revolved around him. We intend to briefly analyze the historical facts that marked his political position and the reforms he made to maintain the status quo, hiding behind the Marxist-Leninist ideology.

Keywords: Albania, communism, Hoxha, independence, power.

Introducción: la conquista de poder

Enver Hoxha tenía 36 años cuando el 28 de noviembre del 1944 entró como Primer Ministro en Tirana, junto con los demás partisanos. La fecha fue elegida a propósito, para que coincidiera con el mismo día en que 32 años antes, cuando Ismail Qemali había alzado el águila bicéfala y había declarado la independencia de Albania del imperio otomano. Albania acababa de ser liberada de la ocupación de los fascistas y nazis, después de 5 años de lucha del pueblo. El grupo de los partisanos fue el que se quedó con la victoria contra los ocupadores, dejando de un lado las otras dos fuerzas albanesas combatientes, y como consecuencia, fueron los partisanos liderados por Hoxha los que entraron en Tirana y declararon la liberación del país.

En su propio libro de memorias *“Cuando se echaban los cimientos de la nueva Albania”* describe detalladamente el viaje que hicieron desde Berat, en donde estaban reunidos los partisanos del partido comunista, hasta Tirana, añadiendo descripciones sobre los pueblos y las ciudades por las que pasaron. Entre otras, dice que eligió a propósito esta fecha:

“Propuse que el Gobierno entrara en Tirana el 28 de noviembre, en el día celebre de la Declaración de la Independencia. El hecho de elegir este día para la imposición del Gobierno Demócrata en la capital liberada por las armas partisanas tendría sentido completo” (586).

Hoxha dirigía el paso del gobierno recién creado, tenía la posición central desde que se había convertido en jefe del gobierno provisional en el congreso de Permet en mayo del 1944 y reconfirmado unos días antes en Berat, en donde el Consejo Antifascista Nacional Liberador le había encargado el deber del Jefe del Gobierno Democrático. En el mismo libro Hoxha escribe sobre la entrada en Tirana, y compara las fechas con el momento histórico de la independencia. Según su mensaje, los años después de la independencia con el reino de Albania no existen, él simplemente las omite, refiriéndose solo como el tiempo de los traidores. Él, al describir su aparición ante el pueblo de Tirana, se pone en la posición de Ismail Qemali, el creador del país, después de cinco siglos de ocupación otomana. Así es como empieza el discurso, publicado posteriormente en el primer volumen de sus *Obras escogidas*:

“Pueblo albanés:

En un día memorable como este, en 1912, después de un largo periodo de esclavitud, nació la Albania independiente. Cuando nuestro país era amenazado por todas partes por los enemigos del exterior, cuando para nuestro pueblo se forjaban nuevas cadenas de esclavitud, el venerable anciano Ismail Qemali, junto con un puñado de valientes patriotas, enarboló la bandera de la libertad en Vlora, y el pueblo albanés pudo al fin respirar. Quedamos victoriosos, pero de nuevo fieros vendavales azotaron a nuestro infortunado pueblo, y la bandera fue pisoteada, los sátrapas del pasado régimen utilizaron abusivamente, la convirtieron en moneda de cambio, se sirvieron de ella para cubrir las ignominias y los

actos de bandolerismo contra nuestro pueblo. Mas la bandera del pueblo, la bandera de Ismail Qemali, permaneció incólume en los corazones de los patriotas albaneses, fue izada, enarbolada por las férreas manos de los combatientes del pueblo y atravesó por entre huracanes y tempestades, siempre invencible, inquebrantable, símbolo de libertad y de independencia.

Después de tantos combates heroicos contra el fascismo, la bandera roja de Vlora, bañada con la sangre de los héroes del pueblo caídos en el transcurso de esta guerra antifascista, flamea hoy altiva bajo el cielo de Albania libre.” (Obras 1, 427 – 428).

Tal y como vemos más arriba, Hoxha habla de los dos momentos históricos como si fueran uno, se refiere a la bandera como una sola, que fue izada primero por I.Qemali, luego de un largo periodo de esclavitud, y después por Hoxha el día 28 de noviembre del 1944, tras ser pisoteada y usada de manera abusiva. Podríamos hablar aquí de dos victorias: la contra los ocupadores, y la victoria personal de Hoxha, ya que está ahora en el mismo nivel histórico que Ismail Qemali.

Más que eso, por primera vez Albania fue aceptada internacionalmente como país existente e independiente después de los eventos del 28 de noviembre de 1912. En su propio discurso de victoria habla de estas dos fechas, de 1912 y de 1944, y para él no tienen diferencia alguna, cinco años de ocupación (y algunos más del “traidor” Zogu) valían lo mismo históricamente como quinientos años:

“De una tribuna simple saludé el pueblo con el caso del Día de la independencia, un día que por primera vez después de tantos años de guerra lo estábamos celebrando libres: Nuestra bandera gloriosa, enrojecida con la sangre de los héroes del pueblo caído en esta guerra antifascista, vuela hoy orgullosa en el cielo de la Albania libre. Cinco años han pasado de la grave esclavitud fascista, cinco veces en las calles de las ciudades de Albania, cada 28 de noviembre se ha derramado la sangre de los hijos heroicos que luchaban contra las bayonetas de los ocupantes y los traidores. El Día de la Bandera se ha hecho dos veces sagrada, el Día de la Declaración de la Independencia y el Día de la unión del pueblo albanés... Las dos fechas representan dos periodos distintos, pero gloriosas del pueblo albanés, dos periodos que van a brillar con toda su majestuosidad con el paso de los años y los siglos” (472 - 473).

1. Los orígenes de Enver Hoxha

Pero, ¿quién era Hoxha, este hombre que acababa de compararse con el padre de la nación albanesa? Y, lo más importante, ¿cómo llegó a convertirse en el centro del poder por más de 40 años, definiendo la nación y marcando para siempre la historia?

Para poder entender los eventos del 28 de noviembre tenemos que hacer un breve recorrido histórico en la vida del que se acababa de proclamar líder del país.

Enver Hoxha nació en la ciudad de Gjirokaster, en el sur de Albania y ahí es donde pasó su infancia. Venía de una familia de clase media. Su carácter empezó a ser moldeado

cuando, gracias a una beca, se transfirió para continuar sus estudios en el Liceo Francés de Korca. Sin duda Korca era muy distinta a la ciudad natal de Hoxha: llena de comerciantes, doctores, abogados, extendida en una llanura muy fértil, con avenidas anchas y casas señoriales, tenía poco que ver con las casas – torres de piedra en Gjirokaster montañosa. Tras los estudios en el Liceo, en verano del 1930, pudo viajar hacia Montpellier en Francia, para estudiar en la Facultad de Biología. Francia influenció mucho a Hoxha en el nivel personal, tanto que fue el único país con el que mantuvo relaciones normales durante el comunismo y siempre se interesó por su cultura.

Hoxha volvió a Albania y empezó a trabajar primero como maestro de francés en Tirana y luego en el Liceo de Korca. Estuvo ahí hasta el inicio de la guerra. Fue en esta ciudad en la que se piensa que se conectó con el movimiento comunista, dado el carácter bohemio y ciudadano que tenía la clase intelectual de Korca.

Cuando el Liceo Francés se cerró y se convirtió en una escuela italiana, se quedó sin trabajo. Junto con un amigo (Esat Dishnica) alquilaron una tienda en el centro de Tirana, que lo llamaron Flora y ahí vendían cigarrillos. Este sitio se convertiría luego en la sede de toda la actividad política de Hoxha.

Según Fevziu (62), Hoxha accedió al partido gracias a Koco Tashko, líder del Grupo Comunista de Korca. Parece que al grupo de los comunistas de Korca le faltaba un miembro musulmán, y el líder de este grupo acepta las recomendaciones de los enviados del Komintern ruso, los serbios Miladin Popovic y Dusan Mugosha. De esta forma, Hoxha participó en la primera actividad importante de su carrera política, la creación del Partido Comunista. Además de su origen religioso musulmán, Hoxha era interesante porque, era un joven apuesto que había estudiado al extranjero y sabía expresarse bien.

En Albania en aquel tiempo había tres grupos comunistas: los Comunistas de Shkoder, los de Korca y el Grupo de los Jóvenes, y los enviados yugoslavos para unir estos grupos bajo el paraguas de un partido comunista, porque esas eran las instrucciones de los soviéticos y Tito. Si recurrimos de nuevo a Fevziu (68), él dice que los yugoslavos optaron por apoyar a Hoxha como líder del Partido Comunista porque él era el único que no había mostrado ningún interés ni ambición en la Junta de la Creación del Partido Comunista. Todos los demás, sobre todo los líderes de los grupos comunistas habían mostrado más afán en consolidar sus figuras como protagonistas en la lucha, que empezar la lucha contra los fascistas. Hoxha no era como los demás líderes comunistas, su imagen era casi desconocida y, al tener habilidad para expresarse, tenía la ventaja sobre los demás partisanos. Se consideraba la elección de Hoxha como una solución temporal mientras uno de estos líderes lograba imponerse como figura central.

Al convertirse en miembro del Comité Central del Partido Comunista, el talento de Hoxha en la oratoria y estrategia política empezó a destacar: fue uno de los que apoyaron la idea de que el PC no tuviera un líder hasta una segunda reunión. Este Comité se componía por siete miembros, cada uno con sus tareas, la de Hoxha era cuidar las finanzas y las técnicas. El habla detalladamente del proceso de elección de los representantes del partido en su obra *“Cuando se echaban los cimientos de la nueva Albania”* (395-458).

Desde que empezó a participar activamente en la vida política del país, cuando se convirtió en miembro del Comité Central de PC, trabajó y optó por varias medidas para consolidar su poder como líder hasta convertirse en la persona más poderosa, adorada y temida del país. A continuación, hemos compilado una lista de algunas de estas medidas:

Una de las primeras reformas que él hizo para establecer los cimientos de su poder, era eliminar los otros posibles candidatos partisanos para líder del Partido Comunista. Tal y como esta mencionado más arriba, Hoxha era el candidato menos elegible para convertirse en miembro del Comité Central primero, y Primer Secretario del Partido Comunista después. No era ni un partisano destacado por su valentía y luchas, ni líder de cualquiera de los tres grupos comunistas que existían en Albania en el 1941(M.Vickers 138 -151). En dos años, hasta 1943, aprovechó para eliminar a todas las personas que eran posibles candidatas para liderar el Partido Comunista. Dio varias justificaciones para las ejecuciones, sobre las cuales podemos leer detalladamente en la biografía que el periodista Blendi Fevziu le dedica al dictador de Albania.

Tras posicionarse como líder de los partisanos, hizo uso de la organización del congreso de Permet, el 24 de mayo del 1944 para establecerse como protagonista. Era el primer congreso de la historia del Partido Comunista, organizado en la ciudad sureña de Permet, una posición ideal ya que el sur era controlado mayoritariamente por los comunistas. A través de este congreso, Hoxha consolidó el Partido Comunista como el grupo principal político del país y aprovechó para lanzar su promoción como su líder. Durante y después del congreso, Hoxha aprovechó para acumular una serie de títulos políticos con los cuales centralizaba el poder en sus manos, le otorgaron el título general – coronel y Jefe del Comité Provisional Antifascista Nacional Liberador, en otras palabras: primer ministro del Gobierno Provisional. También era Ministro de Defensa en este gobierno y Jefe del Cuartel General del Ejército.

Unos meses después, durante la segunda junta del congreso del partido comunista, esta vez en la ciudad de Berat, él fue sometido a una serie de críticas por parte de los demás partisanos, con intención de destituirle. Pero, al ser un estratega, preparó y leyó una autocrítica en los días anteriores a la liberación. A través de esta maniobra, pudo calmar las pretensiones de sus rivales, y se las gestionó para sobrevivir al ataque político desviando la atención de los participantes hacia la importancia de entrar en la capital librada el día 28 de noviembre. Aquí es cuando por primera vez Hoxha quiere y expresa la importancia de esa fecha, argumento que resultó persuasivo ya que sus críticas se calmaron y le permitieron seguir con el plan (M.Vickers 150).

Ya mencionamos al inicio de este trabajo la importancia de la fecha que eligió para entrar victorioso en la capital después de la liberación de los alemanes. Aun hoy en día, es la fecha más importante del pueblo albanés y, si hablamos del contexto de la liberación de la ocupación de la segunda guerra mundial, nos podemos imaginar la carga histórica que tenía este día. Hoxha estaba consagrando la liberación de los albaneses de los ocupadores y lo estaba poniendo en la misma posición histórica que el hecho que creó la identidad albanesa: la independencia después de cinco siglos de ocupación turca (M. Vickers 152).

En el mismo día, se organizó un baile en el emblemático Hotel Dajti celebrar la victoria y la entrada del Gobierno provisional en Tirana. En ese evento Hoxha aparece con su prometida Nexhmije Xhuglini. La presentación oficial de ella como su mujer, una partisana con la cual llevaba un par de años relacionado, en el primer acto público del país liberado, marcaba la consolidación de la “dinastía” Hoxha en el poder (B. Fevziu 15-20).

2. La consolidación en el poder: primeras purgas

Tras asegurar su posición en el poder, el siguiente paso consistió en eliminar la oposición política: al convertirse en Primer Secretario del Partido Comunista y, con el avance del Frente Nacional Liberador en contra de los ocupadores italianos y alemanes, Hoxha empezó a planear la extensión de su poder sobre todos los demás grupos políticos. De esta forma, “desaparecieron” de la escena los otros dos grupos políticos importantes: La Legalidad bajo la dirección de Abaz Kupi y el Frente Nacional de Mit’hat Frasheri (M. Vickers151 - 155).

Después de las elecciones del 1945 y la reafirmación del gobierno liderado por el partido comunista como única fuerza política, Hoxha empieza su gobernación con una serie de reformas económicas: como el “*impuesto extraordinario de la guerra*” y la reunión “*voluntaria*” de las tierras agrarias bajo el nombre de “*cooperativas agrícolas*”, las cuales tenían como objetivo político eliminar el poder y control de la clase rica de la sociedad albanesa del siglo XX, deteniendo primero solo los que rechazaban estas reformas y con el paso del tiempo, a todos los albaneses adinerados, y todos los que tenían en su posesión una propiedad privada (M. Vickers167).

Hay que mencionar que una de las reformas que más afectaron la mentalidad y la percepción de la población albanesa, fue la creación del “Sigurimi”, la institución del Servicio Secreto Albanés, que garantizaba la seguridad del régimen encargándose de sus enemigos. Un sistema creado según el modelo yugoslavo, y que llegó a tener alrededor de más de doscientos mil agentes durante los 46 años que hubo comunismo en el Albania. Sigurimi era la herramienta con la cual Hoxha logró conservar el poder, ya que a través de sus operaciones y “archivos” que recopilaban con información detallada sobre los enemigos del sistema, se organizaban los juicios contra los “enemigos del estado” (B. Fevziu 150-151)

Además del Sigurimi, en el país se construyó una red entera de prisiones, comisarías de investigación, campos de concentración y trabajo forzado, que alojaban a los prisioneros y servían de recordatorio para todos los que se expresaban en contra del sistema. Si, por alguna razón, este recordatorio no era eficiente, y, para asegurarse de la eliminación de sus enemigos, se creó el sistema de la “biografía”: todos los que eran familiares de primera generación de los condenados políticos los llevaban en los campos de concentración. La segunda y tercera generación tenía derecho a una educación básica, no podían tener

trabajos normales y eran vigilados todo el tiempo por los agentes del servicio secreto ya que eran de “mala biografía”. Con esta herramienta, Hoxha estaba garantizando el futuro, las generaciones de la clase intelectual ya no serían más intelectuales por la falta de educación, ni tendrían noción de poner en cuestión su liderazgo. Al mismo tiempo, el resto que no tenía mala biografía y tenía acceso a la educación superior, no se atrevería a decir algo en su contra por el mismo miedo de perjudicar no solo su vida, sino la de sus familiares también (B. Fevziu 143-158).

Durante los años del régimen de Hoxha, hubo algunos aliados que se fueron ganando y perdiendo por él, y que lo acompañaron en su trayectoria política desde los eventos de la guerra hasta el final de su vida. Con diversas acusaciones y maniobras políticas, se desprendió de los países que amenazaban su poder: los aliados anglo-americanos de la Guerra de Liberación, los yugoslavos, los rusos y los chinos, hasta el aislamiento absoluto del país en los años 70. Hay que mencionar, que a través de estas rupturas políticas, Hoxha se aprovecha para eliminar sus posibles oponentes políticos, acusándolos de traidores y conspiradores con los países extranjeros. Empezando por la misión anglo-americana, la cual fue expulsada oficialmente del país en el 1946, dos años después de la guerra. Ellos habían sido los únicos aliados de los albaneses durante la guerra y habían apoyado la imposición de Hoxha en frente del Gobierno. El enfriamiento de Stalin con Tito, y la carta que envió Stalin a Hoxha sirvieron de pretexto para que Albania empezara la ruptura de alianza con Yugoslavia (1949). Hoxha narra su versión en extensivamente en su obra “Los Titistas”, sabe aprovechar el expansionismo de Tito (que era real) para “vender” la idea que la soberanía albanesa está en peligro, y que sólo él (y el PTA) pueden salvar esa soberanía de los yugoslavos. Usando de la crisis política, aprovecha para eliminar a Koçi Xoxe, entre otros personajes, uno de los protagonistas del poder del partido comunista, y aliado preferido de Yugoslavia (Obras 2, 122 – 128).

Con los rusos, sobre todo durante el mandato de Stalin, Albania vivió la mejor época de relaciones diplomáticas. Mantuvo inicialmente buenas relaciones con la Unión Soviética de Jrushev, hasta que este último decidió acercarse a Yugoslavia y criticar el legado de Stalin a través del revisionismo. (M. Vickers 177 – 179). Con el tiempo, Hoxha llegó a interpretar este acercamiento como un intento de quitarlo del poder. En los años 1960 – 1961 la separación con la Unión Soviética se hizo real (Hoxha, Superpotencias, 59).

Cuando en el 1961 Hoxha sustituyó los rusos por los chinos, lo hizo por el interés de lo que significaba ser aliado de la República Popular China: la garantía en contra de los ataques rusos, yugoslavos, capitalistas etc., y la ayuda económica que ellos le dieron a Albania. La alianza duró diecisiete años y terminó cuando China restableció la relación con los americanos. Esto se consideró como una traición por parte de Hoxha (1978). Por primera vez, Albania quedaba sin NINGÚN aliado exterior: se consolida el mito de la fortaleza inexpugnable del socialismo (Hoxha, Superpotencias, 460-462). Estamos hablando de una época en donde Hoxha domina completamente todos los aspectos de la vida del país, es el único líder en el área política (mas tarde se aprovecha para eliminar

hasta Mehmet Shehu (1981), su amigo y el único partisano protagonista que quedaba con vida), económico, social, histórico cultural etc. También es la época cuando tenemos una producción masiva de todo tipo de libros que servían de propaganda por el Instituto de los Estudios Marxista-Leninistas, liderado por la mujer de Hoxha. A nivel personal, también es la época cuando Hoxha escribe la mayor parte de sus libros y memorias. La promoción de la imagen de Hoxha en las producciones mediáticas: películas, documentales, campañas de propaganda que bombardeaban al pueblo con informaciones e ideología del líder – héroe, la censura y control ejercido por el Instituto de los Estudios Marxista-Leninistas y el Sigurimi, posicionan a Hoxha como único protagonista de la vida de los albaneses. Como ejemplo de lo mencionado podemos mencionar la relación con el escritor más famoso del momento: Ismail Kadare. Hoxha citó al célebre escritor en su casa, para informarle sobre su deseo de ser personaje en la siguiente obra de Kadare, ya que su estilo se había convertido famoso mundialmente. Aunque la novela fue censurada, y le cambiaron el título, a Hoxha le gustó el retrato que le había hecho Kadare en “El gran invierno”, y no lo eliminó. Habla del deseo de Hoxha de llegar a los niveles de lo épico, inmortalizado para siempre por el mejor y más conocido escritor de toda la historia de Albania y los albaneses (B. Fevziu 255-260).

La prohibición oficial y definitiva de las religiones en el año 1967, siguiendo el ejemplo de la Revolución Cultural de Mao, reflejan su deseo de imponer su autoridad como la única que podía “unificar” más al país, sin dependencias hacia el Vaticano, los ortodoxos griegos y serbios o musulmanes. Se trata de la interpretación más extrema del marxismo-leninismo, que ya se había empezado a imponerse en noviembre del 1949 con la creación de una ley que le exigía a las comunidades religiosas que desarrollasen entre sus miembros el sentimiento de lealtad hacia el poder del pueblo y la República Popular de Albania (Hoxha, Cuando se echaban los cimientos de la nueva Albania 27-33).

Conclusiones

Aparte de las reformas políticas, económicas, culturales y religiosas, el dictador de Albania marcó su poder y posición también con su vida personal. Empezó a vivir en un barrio central de la capital, que luego se convirtió en el famoso “Bloque”, ubicándose político y geográficamente en la cumbre de la jerarquía política y de poder del país: Tirana está geográficamente en el centro de Albania, el barrio “Blloku – Bloque” está en el centro de la capital, y la casa de Hoxha estaba en el centro del barrio. Todo giraba alrededor de su sede. En este barrio, aislado por los militares, con una única calle de entrada y salida, por la cual solo los que vivían ahí, y los que tenían permiso podían entrar, se habían reunido en una serie de casas en las que habitaban los políticos más importantes del gobierno comunista albanés. La ubicación y cercanía de cada una de estas casas con la del líder, daba información sobre la posición política de sus habitantes (B. Fevziu 217-230).

No era solo el sitio donde vivía Hoxha, sino también cómo funcionaba todo alrededor de este barrio lo que lo hizo mítico: la organización de casas, el secretismo, la clausura, el hospital privado, inclusive la protección personal de Hoxha y su familia, desde los coches que usaba para moverse cuando salía del barrio y de la ciudad, hasta los miles de soldados que vigilaban el barrio donde él vivía, y los cientos de personas que trabajaban y servían ahí en todo momento (B. Fevziu 233-241).

Por último, podemos decir que, aunque fue el dictador del país que marcó el presente y el futuro de los albaneses, es cierto que Hoxha fue un líder único, que se alzó sobre los cimientos de una Albania orgullosa de su pasado histórico, pero turbulenta, y él se aprovechó de cada uno de los momentos por los que pasaba el país para fortalecer su posición. A través de las reformas mencionadas más arriba, empezando por el primer acto oficial el 28 de noviembre del 1944 como líder héroe de los albaneses, se apropió de cada uno de los aspectos públicos y privados de la vida del pueblo, empezando por lo político e histórico, continuado con lo económico y social, y terminando con lo intelectual y espiritual. Hoxha se creó su propio mito, se inmortalizó en la mente de sus coetáneos, y en la historia de los descendientes de los albaneses.

BIBLIOGRAFÍA

- Hoxha, Enver. *Obras Escogidas Tomo I*. Instituto de Estudios Marxistas – Leninistas adjunto al CC del PPA. Casa Editorial 8 de Noviembre. Tirana, 1974.
- Hoxha, Enver. *Obras Escogidas Tomo II*. Instituto de Estudios Marxistas – Leninistas adjunto al CC del PPA. Casa Editorial 8 de Noviembre. Tirana, 1975.
- Hoxha, Enver. *Con Stalin*. Instituto de Estudios Marxistas – Leninistas adjunto al CC del PPA. Casa Editorial 8 de Noviembre. Tirana, 1982.
- Hoxha, Enver. *Los Titistas*. Instituto de Estudios Marxistas – Leninistas adjunto al CC del PPA. Casa Editorial 8 de Noviembre. Tirana, 1982.
- Hoxha, Enver. *Años de la infancia*. Instituto de Estudios Marxistas – Leninistas adjunto al CC del PPA. Casa Editorial 8 de Noviembre. Tirana, 1983.
- Hoxha, Enver. *Cuando se echaban los cimientos de la nueva Albania*. Instituto de Estudios Marxistas – Leninistas adjunto al CC del PPA. Casa Editorial 8 de Noviembre. Tirana, 1984.
- Hoxha, Enver. *Las Superpotencias*. Instituto de Estudios Marxista – Leninista adjunto al CC del PPA. Casa Editorial 8 de Noviembre. Tirana, 1986.
- Hoxha, Enver. *Diario 1955-1957*. Instituto de Estudios Marxistas – Leninistas adjunto al CC del PPA. Casa Editorial 8 de Noviembre. Tirana, 1987.
- Hoxha, Enver. *Años de la juventud*. Instituto de Estudios Marxistas – Leninistas adjunto al CC del PPA. Casa Editorial 8 de Noviembre. Tirana, 1988.
- Vickers, Miranda. *The Albanians, A modern history*. Editorial I. B. Tauris & Co. London-New York, 2016, 2017. ISBN 978 178076 695 9
- Fevziu, Blendi. *Enver Hoxha*. UET Press Tirana, 2014. ISBN 978 99956 39358

KARLOS RUIZ ZAFON, TRAJEKTORJA E TIJ LETRARE DHE SUKSESI I JASHTËZAKONSHËM NË SHQIPËRI

Dr. Flavia Kaba

Departamenti Gjuhës Spanjolle
Fakulteti Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës
E-mail: flavia.kaba@unitir.edu.al

PËRMBLEDHJE

Shkrimtari spanjoll Karlos Ruiz Zafon i përkthyer në mbi 45 gjuhë dhe i botuar në pesë kontinente, pasi u përkthye edhe në gjuhën shqipe, u mirëprit nga lexuesi shqiptar, të cilët, krijuan forume apo klube leximi për të ndarë ndjesitë e tyre mbi veprat zafoniane. Pena dhe stili zafonian të krahasuar me atë të Kunderës, Borgesit apo edhe Dikensit, korren një sukses të jashtëzakonshëm edhe në vendin tonë, sigurisht falë edhe përkthimeve dinjitoze të përkthyesve. Trajektorja letrare e Zafonit ndonëse e shkurtër në kohë, përbëhet nga 9 romane, 3 prej të cilave janë romane për të rinj, me të cilat Zafoni nisi edhe karrierën e tij si shkrimtar dhe një libër me tregime. Në këtë punim modest do të japim një panoramë mbi këtë trajektore letrare dhe suksesin e jashtëzakonshëm që korri Zafoni në Shqipëri.

Fjalët çelës: letërsi spanjolle bashkëkohore, përkthime, romane, Zafon etj.

ABSTRACT

Carlos Ruiz Zafon a Spanish novelist is translated into over 45 languages and published on five continents, after being translated into Albanian, it was also welcomed by the Albanian readers, who created forums or reading clubs to share their feelings on Zafonian works. The Zafonian pen and style is compared to that of Kundera, Borges or even Dickens, had a big success in our country as well, certainly thanks to the dignified translations of the translators. Zafoni's literary trajectory, although short in time, consists of 9 novels, 3 of which are novels for young people, with which Zafoni started his career as a writer and a book of stories. In this modest work, we will give an overview of this literary trajectory and the extraordinary success that Zafoni has in Albania.

Keywords: contemporary Spanish literature, novels, translations, Zafon etc.

Zafon dhe letërsia për të rinj

Lindi në qytetin e bukur të Barcelonës në vitin 1964. Në vitin¹ dhe qytetin e dragonjve të cilët aq shumë i deshi dhe i koleksionoi përgjatë gjithë jetës së tij duke i bërë pjesë të pandashme edhe në narrativën e tij letrare. Krijimtarinë letrare e nisi në vitin 1993 me botimin e romanit të parë për të rinj të titulluar ‘Princi i mjegullës’ i cili fitoi edhe çmimin Edebe.² Një vit më vonë ai do të transferohej në qytetin e Los Angeles të cilin aq shumë e kishte ëndërruar në fëmijërinë e tij. Nga qyteti i dragonjve në qytetin e engjëjve, simbole të cilat ndeshen shpesh edhe në narrativën e tij letrare duke i shndërruar deri diku edhe në personazhe gati-gati thelbësorë për veprat e tij. Në vitet pasardhëse, përkatësisht në vitin 1994 botoi romanin ‘Pallati i mesnatës’, një roman plot mistere sikurse edhe ai vetë e adhuronte misterin, një histori që zhvillohej në Kalkutën e viteve 30’, për të vazhduar më pas në vitin 1995 me publikimin e romanit po për të rinj ‘Dritat e shtatorit’, rrëfim mbi një fabrikues misterioz lodrash. Të tre këta libra për të rinj formuan *Trilogjinë e Mjegullës*. Në vitin 1999 do të botonte romanin *Marina*, një ndërthurje tipike e Zafonit mes tragjedisë dhe intrigës në Barcelonën e viteve 80’.

Romanet e sagës së Varrezës së Librave të Harruar

Zafon u bë i njohur ndërkombëtarisht me veprën *Hija e Erës*, roman i botuar në vitin 2001, romani i parë i sagës së Varrezës së Librave të Harruar, ku flitej mbi botën magjike të kësaj varreze, aty ku shumë lexues gjetën, humbën dhe rigjetën veten dorë për dorë me personazhet e romanit, i cili shiti në mbarë botën më shumë se 15 milion kopje duke e renditur kështu Zafonin, shkrimtarin e dytë më të lexuar pas Servantesit dhe romanin e tij *Hija e Erës* si romanin me shitjen më të madhe pas Don Kishotit. Një fenomen letrar për të cilin u shkrua pafund dhe për të cilin kritika letrare nuk hezitoi ta krahasonte narrativën dhe peshën e historive të personazheve të tij me shkrimtarët më të mëdhenj të të gjithë kohërave si Dikens, Borges, Kundera, Allan Poe, etj, aq sa tashmë Zafon njihet ndryshe edhe si Dikensi i Barcelonës.³ Libri u shndërrua në një *best-seller* në Spanjë, Shtetet e Bashkuara, Gjermani, Itali, etj. Pas një pushimi të gjatë prej gati shtatë vitesh, Zafon do të rikthehej me romanin e dytë të kësaj sage të titulluar ‘Loja e engjëllit’. Sërish ngjarjet do të zhvillohen në Barcelonën e Zafonit, një Barcelonë e turbullt dhe e trazuar e viteve 20’, ku një shkrimtar riosh i fiksuar pas një dashurie të pamundur do të pranojë ofertën

1 Sipas kalendarit kinez, njerëzit e lindur nga 13 shkurti i vitit 1964 dhe 1 shkurti i vitit 1965 i përkasin shenjës së Dragoit.

2 Çmimet Edebe i Letërsisë për Fëmijë dhe të Rinj, janë çmime që jepen nga Shtëpia Botuese Edebe për të promovuar veprat letrare për fëmijë dhe të rinj. www.edebe.com

3 Flavia Kaba: Et recordarem sempre, Carlos. Faleminderit Zafon. www.startnews.com

e një redaktori misterioz për të shkruar një libër që kurrë më parë nuk ka ekzistuar, në këmbim të një pasurie të madhe. Intriga, bota gotike, mistere, aventura dhe shumë pyetje pa përgjigje do të ngërthejnë sërish mijëra lexues anembanë botës. Saga do të shtohet me romanin e tretë pas tre vitesh, pikërisht në vitin 2011 me romanin e titulluar *I burgosuri i qiellit*. Një roman plot intriga por edhe emocione të forta të cilat ndihen që në faqet e para të romanit me shfaqjen e një personazhi sa misterioz po aq edhe shqetësues, i cili do të vizitojë librarinë e familjes Sempere dhe do t'i kërcënojë ata me zbulimin e një sekreti, i cili gjendet i varrosur prej dy dekadash në kujtesën e errët të qytetit. Romani i tretë i sagës së Varrezës së Librave të Harruar, është një hap më shumë drejt brendësisë së ngjarjeve, çka është dhe gërshetimi thelbësor në të cilin mbështeten edhe katër librat. Zafon ka dashur që secili prej romaneve të kishte veçantinë e vet, strukturë të ndryshme por që në të njëjtën kohë të kishin lidhje me njëri tjetrin. Në këtë rast, mbi të gjitha, si referencë për prezencën e personazhit të Ferminit, toni është më i lehtë, më pikaresk dhe narrativa ka një ritëm më të zhdërvjellhtë dhe më të shpejtë, krahasuar me dy romanet paraardhëse, një ndjesi që ka lidhje me natyrshmërinë e rrëfimit, i cili është një kreshendo drejt finales së madhe që na pret në përfundimin e pjesës së katërt.⁴

Fundin e lënë të hapur te romani *I burgosuri i qiellit*, lexuesit do ta gjejnë të mbyllur te romani fundit i sagës *Labirinti i shpirtrave*, i botuar në vitin 2016, plot pesëmbëdhjetë vite pas botimit të romanit të parë të sagës së Varrezës së Librave të Harruar, roman i vendosur në Barcelonën e regjimit të Frankos të fund viteve 50', ku do të zbulohet historia e familjes së personazheve duke i dhënë kështu prekjen përfundimtare kësaj sage. Në këtë roman përmbyllës të sagës, lexuesit do të ritakohen me personazhet e njohura edhe në romanet e mëparshme, me tema të cilat do të fillojnë të gjejnë zgjidhje sikurse edhe shumë pyetje do të marrin përgjigjet e munguara.

Tregimet e Zafonit, të botuara para dhe pas vdekjes së tij

E nisi krijimtarinë e tij letrare me romane për të rinj për të vazhduar më pas me romanet për të rritur dhe sakaq gjatë udhëtimit të tij letrar, fatkeqësisht të shkurtër, në vitin 2020, nën titullin *Qyteti i avullit*, Zafonit iu botuan në shenjë homazhi për të gjithë lexuesit e tij por edhe lamtumire, edhe disa tregime, katër prej të cilave nuk ishin botuar më parë. Karlos Ruiz Zafon e konceptonte këtë vepër, përveç se në vetvete, si një mirënjohje për lexuesit e rij, të cilët e kishin ndjekur përgjatë gjithë sagës që filloi me *Hija e erës*. Sot, për shkak të karakterit postum të botimit, shndërrohet edhe në një homazh të shtëpisë botuese për vetë Autorin, një mirënjohje së cilës, me siguri, do t'i bashkohen lexuesit e njërit prej shkrimtarëve më të admiruar të kohës sonë.⁵

4 Gazeta Shqiptare, Të katra historitë e mia. fq. 27, 2 dhjetor 2012

5 Flavia Kaba, *Qyteti i avullit*, Shtëpia Botuese Dituria, fq. 7, 2021

Këto tregime risollën atmosferën, vendet, personazhet, misteret, terrin, botën gotike, etj. që u formësuan dhe rrodhën nga tetralogjia e Varrezës së Librave të Harruar. *Gaudi në Manhattan* njëri nga tregimet, u botua në vitin 2002 në faqet e së përditshmes spanjolle *La Vanguardia*, duke qenë se Barcelona e shpalli vitin 2002⁶ si vitin ndërkombëtar të Gaudit për të përkujtuar arkitektin e famshëm spanjoll në 150 vjetorin e tij të lindjes. Po kjo e përditshme spanjolle do të botonte edhe një tjetër tregim të Zafonit, *Legjenda e Krishtlindjes*.

Këto dy tregime, së bashku me *Gruaja e avullt* – të shfaqura te e përditshmja *El País* – dhe *Alisia në agim*, asokohe e pabotuar, formësuan librin e vogël *Barcelona Gotike*, botuar nga Librat e Vanguardia dhe Librat Renfe brenda projektit “tregime në tren” të vitit 2008, për të nxitur leximin hekurudhor.

Po atë vit, *Shtëpia Botuese Planeta* realizoi një edicion promovues të *Alisia në agim* së bashku me tregimin *Burra në gri*. Gjithashtu në edicionin e Planeta u shfaq në vitin 2012 tregimi i gjatë, pothuajse një *nouvelle*, *Princi i Parnasit*, i vendosur në Barcelonën e shekullit të XVI dhe me personazh Migel de Servantes, ku Ruiz Zafon shënjoj gjurmët mbi gjenezën e Varrezës së Librave të Harruar, kontribut i tij tashmë i pashlyeshëm në mitologjinë letrare.

Një tjetër tregim, paksa më i shkurtër, *Trëndafili i zjarrit*, u shfaq në revistën *La Vanguardia* në vitin 2012.⁷

Zafon, sukses i jashtëzakonshëm në Shqipëri

Shkrimtari spanjoll bashkëkohor është përkthyer në mbi 45 gjuhë të huaja dhe në të pestë kontinentet dhe në Shqipëri ky kolos i letërsisë spanjolle ka ardhur falë botimeve të Shtëpisë Botuese Dituria. Botimet e Zafonit, ndryshe nga trajektorja e tij letrare e lartpërmendur me datat përkatëse për çdo botim, në Shqipëri janë sjellë deri diku me disa ndryshime datash, kjo si rrjedhojë e kohës që i është dashur qoftë shtëpisë botuese për marrjen e të drejtave të autorit por edhe përkthyesit për të sjellë të shqipëruar veprën zafoniane. Ndërkohë që në Spanjë libri që i solli famën ndërkombëtare u botua në vitin 2001, *Hija e erës*, te ne, do të vinte aq mjeshtërisht e përkthyer nga i madhi dhe i ndjeri Ardian Klosi nga gjuha gjermane në vitin 2006. Si një hije që fryn mbi ne, për të ringjallur dashurinë, për veten dhe të tjerët. Vjen e nuk mundet të ndalet, edhe kur ata që duan ta mbajnë i kanë drejtuar armën e kohës moderne: harresën e fjalës dhe dashurisë! Ky do të jetë gjithnjë shkrimtari, ose më saktë, pasoja e shkrimtarit – fjala -, të cilën moderniteti kërkon ta lërë në një stacion ku trenat nuk nisen e mbërrijnë kurrë. Por era e dashurisë për fjalën dhe fuqinë e saj do ta fryjë. Do ta fryjë për të ecur gjithnjë më shpejt se treni

6 https://elpais.com/cultura/2002/06/02/actualidad/1022968801_850215.html

7 https://www.elespanol.com/cultura/20201117/pistas-carlos-ruiz-zafon-relatos-ineditos-postuma/536697306_0.html

modern i pafjalësisë.⁸

Romani i dytë i sagës i përkthyer po aq mjeshtërisht nga përkthyesja Ledia Dushi nga gjuha italiane, do t'i prezantohet lexuesit shqiptar në vitin 2009 për të vazhduar më pas me veprën e tretë të kësaj sage nën titullin *I burgosuri i qiellit*, përkthyer nga Flavia Kaba nga gjuha origjinale e veprës, gjuha spanjolle, sjellë për lexuesin shqiptar në vitin 2012.

Sakaq, në vitin 2011, Ledia Dushi do të sillte në shqip librin *Marina* dhe në vitin 2014 Flavia Kaba do të sillte në shqip tre romanet e para për të rinj, me të cilat Zafon nisi karrierën e tij si shkrimtar, tre libra që u botuan në një botim të vetëm nën titullin *Trilogjia e mjegullës*.

Lexuesi shqiptar do të duhej të priste edhe shtatë vite të tjera për t'i dhënë fund kureshtjes mbi këtë sagë dhe pritjes kaq të gjatë me botimin e romanit përmbyllës të sagës nën titullin *Labirinti i shpirtrave*, sjellë në shqip sërish nga Flavia Kaba në vitin 2019.

Sakaq, lajmet se Zafon ishte duke përgatitur një tjetër roman për lexuesit e tij e ndërsa lexuesit në mbarë botën teksa e prisnin këtë botim i riktheheshin leximit të veprave të botuara, më 19 qershor të vitit 2020, të gjithë zafondashësit do të tronditeshin nga lajmi i ndarjes së parakohshme nga jeta e këtij kolosi letrar. Në moshën 55 vjeçare, pas dy vitesh lufte të vazhdueshme me sëmundjen e keqe, Zafon do të dorëzohej për t'u ndarë kaq herët dhe kaq papritur nga jeta. Shtëpia Botuese Planeta, së cilës Zafoni paraprakisht i kishte besuar mbledhjen dhe botimin e tregimeve të tij, mundësoi botimin postum të veprës *Qyteti i avullit*, përkthimi në gjuhën shqipe i të cilit erdhi sërish nën emrin e Flavia Kaba në vitin 2021.

Të gjitha romanet e Zafon tashmë janë përkthyer në gjuhën shqipe dhe janë mundësuar nga shtëpia botuese Dituria.

Hija e erës është botuar dhe ribotuar respektivisht në vitet 2006 me një tirazh prej 1500 kopje, në vitin 2009, 2013, 2016, 2018 dhe në vitin 2021 të njëjtin tirazh, 1500 për çdo ribotim.

Të njëjtin sukses ribotimi ka pasur edhe romani *Loja e engjëllit*, i cili botimin e parë e ka patur në vitin 2009 me një tirazh prej 2000 kopjesh për të vazhduar më pas në vitin 2013 me 1500 kopje, në vitin 2017 me 1000 kopje e së fundmi në vitin 2020 me 1500 kopje.

Libri për të rinj, *Marina*, do të sillej në gjuhën shqipe për herë të parë në vitin 2010 duke u botuar me një tirazh prej 1300 kopjesh për t'u ribotuar sërish në vitet 2014, 2017 dhe 2019 me një tirazh prej 1000 kopjesh. Romani i tretë i sagës së Varrezës së Librave të Harruar, *I burgosuri i qiellit* do të vinte për lexuesin shqiptar në vitin 2012 me një tirazh prej 1300 kopje, për t'u ribotuar më pas në vitin 2016 me 800 kopje dhe në vitin 2019 me 1200 kopje. Romani i fundit i sagës aq të dashur për lexuesin shqiptar, *Labirinti i shpirtrave*, do të botohej për herë të parë në vitin 2019 me një tirazh prej 2000 kopje.

Trilogjia e mjegullës, botimi ku janë përfshirë tre librat e parë të krijimtarisë së Zafonit, përkatësisht, *Princi i mjegullës*, *Pallati i mesnatës* dhe *Dritat e shtatorit*, do të botohej në vitin

2014 me një tirazh prej 1300 kopje, për t'u ribotuar më pas në vitin 2015 dhe në vitin 2019 me nga 800 kopje. E gjithë krijimtaria zafoniane do të mbyllet me botimin postum të librit të tij me 11 tregime, *Qyteti i avullit*, i cili u botua në vitin 2021 me një tirazh prej 1300 kopje.

Në shtypin vendas secili prej botimeve do të kishte jehonën përkatëse me tituj kumbues sikurse do të krijoheshin edhe shumë grupe apo forume zafondashëse në rrjetet sociale që, edhe sot, pas thujse një viti nga ndarja nga jeta e Zafonit vazhdojnë ende të diskutojnë dhe shkruajnë mbi këtë ikonë letrare spanjolle.

Nuk kishte si të ndodhte ndryshe me këtë shkrimtar bashkëkohor spanjoll i cili jetën e tij letrare ia kushtoi lexuesit duke ia fituar zemrën me të gjithë romanet e tij. Edhe lexuesi shqiptar e priti me një entuziazëm të pashoq këtë shkrimtar duke i dhënë atij meritat e merituar dhe të njohura edhe nga ndërkombëtarët.

Kritikët ndërkombëtarë e kanë pozicionuar sagën e Varrezës së Librave të Harruar në kategorinë e “klasikëve bashkëkohorë” duke e cilësuar veprën e tij si një nga universet letrare më emocionuese të shekullit të ri.

Jehona e romaneve të Zafonit nuk do të shuhet kurrë edhe sepse jeta e tij u shua përgjithmonë duke lënë ndezur shpirtin që endet në labirintin e jetëve të çdo lexuesi. I paharruar do të jetë dhe do të kujtohet përherë në labirintet e jetëve dhe shpirtave të çdo lexuesi anembanë.

Sikurse shkruante Zafon edhe në romanin e tij *Hija e erës*, “ekzistojmë për aq kohë sa dikush na kujton”, për aq kohë do të kujtohej edhe i madhi letërsisë spanjolle Karlos Ruiz Zafon.

BIBLIOGRAFÍA

- Gazeta Shqiptare, *Të katra historitë e mia*, fq. 27, 2 dhjetor 2012
- Kaba, Flavia, Et recordarem sempre, Carlos. Faleminderit Zafon. www.startnews.com
- Kaba, Flavia, *Qyteti i avullit*, Shtëpia Botuese Dituria, Tiranë 2021.
- Ruiz Zafon, Carlos, *Hija e erës*, Shtëpia Botuese Dituria, Tiranë 2006.
- Ruiz Zafon, Carlos, *Loja e engjëllit*, Shtëpia Botuese Dituria, Tiranë `2009.
- Ruiz Zafon, Carlos, *I burgosuri i qiellit*, Shtëpia Botuese Dituria, Tiranë 2012.
- Ruiz Zafon, Carlos, *Labirinti i shpirtrave*, Shtëpia Botuese Dituria, Tiranë 2019.
- Ruiz Zafon, Carlos, *Trilogjia e mjegullës*, Shtëpia Botuese Dituria, Tiranë 2014.
- Ruiz Zafon, Carlos, *Marina*, Shtëpia Botuese Dituria, Tiranë 2014.
- Ruiz Zafon, Carlos, *La sombra del viento*, Shtëpia Botuese Planeta, Barcelonë 2001.
- Ruiz Zafon, Carlos, *El juego del angel*, Shtëpia Botuese Planeta, Barcelonë 2008.
- Ruiz Zafon, Carlos, *El prisionero del cielo*, Shtëpia Botuese Planeta, Barcelonë 2011.
- Ruiz Zafon, Carlos, *El laberinto de los espíritus*, Shtëpia Botuese Planeta, Barcelonë 2016.
- Ruiz Zafon, Carlos, *El príncipe de la niebla*, Shtëpia Botuese Edebé, Barcelonë 1993.
- Ruiz Zafon, Carlos, *El palacio de la medianoche*, Shtëpia Botuese Edebé, Barcelonë 1994.
- Ruiz Zafon, Carlos, *Las luces de septiembre*, Shtëpia Botuese Edebé, Barcelonë 1995.
- Ruiz Zafon, Carlos, *Marina*, Shtëpia Botuese Edebé, Barcelonë 1999.
- Ruiz Zafon, Carlos, *La ciudad de vapor*, Shtëpia Botuese Planeta, Barcelonë 2020.

SITOIGRAFÍA

- www.carlosruizzafon.com
- www.edebe.com
- https://www.lespanol.com/cultura/20201117/pistas-carlos-ruiz-zafon-relatos-ineditos-postuma/536697306_0.html
- www.pressreader.com
- https://elpais.com/cultura/2002/06/02/actualidad/1022968801_850215.html

PËRKTHIMI I KOPERTINËS NGA IMAZHI TE FJALA

Dr. Viola Adhami

Departamenti i Gjuhës Italiane
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës
E-mail: viola.adhami@unitir.edu.al

PËRMBLEDHJE

Kërkimet në lidhje me përkthimin ndërsemiotik të kopertinave të librave nuk janë të shumta. Roli i elementeve paratekstuale në disa raste edhe nënvleftësohet. Në këtë studim synojmë të analizojmë rolin e rëndësishëm të elementeve vizuale në tregun e përkthimit dhe ndikimin e drejtpërdrejtë që ai ka në shitjen e librave. Kopertinat e librave na japin një përmbledhje vizuale të historisë dhe lexuesit krijojnë një përshtypje të parë për librin. Thelbi i librit është përkthyer në atë hapësirë të kopertinës. Studimi merret me përkthimin e ilustrimeve të librave dhe rolin e dizajnit në strategjitë e përkthimit që zgjedhin botuesit në epokën e globalizmit. Ata bëjnë një përzgjedhje të qëllimshme të shenjave vizuale që përfaqësojnë shenjat verbale. Këtu roli i dizajnerit është shumë i rëndësishëm.

Fjalët çelës: dizajn, kopertinë libri, ndërsemiotik, përkthim, vizual.

ABSTRACT

Researches on the intersemiotic translation of the book covers are not so extensive. The role of the paratextual elements some time is even neglected. In this study it is attempted to analyze the important role of the visual elements in the translation market, and the direct influence on the book sale. Book covers provide a visual summary of the story and the readers create a first impression of the book. The essence of the book has been translated into the space of that cover. The paper explores illustration book translations and the role of design in the translation strategies used by the editors in the era of globalisation. They make a purposeful selection of visual signs to represent verbal signs. Here the role of the graphic designer is very important.

Key words: book cover, design, intersemiotic, translation, visual.

Kopertina e librave në fillesat e veta, tekst sinkretik dhe praktikë sociale me një vlerë të madhe komunikuese, ishte thjesht një letër apo karton që mbronte librin. Nga fundi i shekullit të XV fillon të marrë funksionin e prezantimit të librit, shpesh edhe me imazh. Në Shqipëri kopertinat e librave me imazhe i gjejmë relativisht vonë aty nga fillimi i shekullit të XX. Kur më pas lind tregu i vërtetë i librit, afirmohet si një praktikë e botimit. Pra, vetëm me zhvillimin e proceseve të shtypit, fabrikimin e letrës, kromolitografinë, autotipinë, publikun e gjerë etj., ajo sot ka marrë një fuqi të madhe komunikuese dhe informuese.

Kopertina dhe përkthimi ndërsemiotik

“Kopertinat e librave mund t’i shikojmë si një portë përmes së cilës ne i hedhim një vështrim të shkurtër tekstit [...] Ato janë hyrja nga skena publike ku libri qëndron për t’u shitur drejt botës më intime të tekstit ku autori na flet vetëm neve”¹

Kopertina kryen tri funksione kryesore: “mbrojtëse, zbukuruese, publicitare”². Sipas Genette³ kopertina dhe periteksti editorial janë “vendi i markës”. Dhe këtu i drejtohem teoriave të Jean-Marie Floch-it që është marrë shumë me anën vizuale. Sipas tij marka është “një çështje besimi, një marrëdhënie kontraktuale mes subjekteve ose, me terma semiotikë, kontratë vërtetësie”⁴. Ndërsa për Semprini-n: “marka ushtron një fuqi krijuese mbi produktin dhe produkti fiton qenësi semiotike (po aq të rëndësishme sa ajo e vërteta) vetëm në masën që ia jep marka”⁵. Po të shohim kopertinë ajo i krijon lexuesit një hapësirë ndërmjetësimi dhe meditimi që ai të bëhet pjesë e një sistemi vlerash të reja ose edhe t’i refuzojë ato. Kemi të bëjmë me një rast emblematik periteksti dhe rast të veçantë “marke”. Kjo “veshje zbukuruese” që kanë librat, ka funksion peritekstual. Pra, një nga elementet peritekstuale është pikërisht kopertina. “Kopertina është një peritekst që – sipas Eco-s – mund ta përcaktojë si të krijuar me qëllimin për të ekzistuar që të mund të përfaqësojë një tekst të caktuar. Gjithsesi, siç e dimë, semiotika merret me format e shfaqjes së kuptimit pavarësisht nga qëllimi i atij apo i atyre që e kanë realizuar, duke i përcaktuar si natyrore ose të qëllimshme.”⁶ Por elementi që e bën të dallueshëm një libër është imazhi në kopertinë. Si duhet të jetë ai imazh në kopertinë? E kundërta e ekfrazës – e

1 Weedon, A. (2007). *In Real Life: Book Covers in the Internet Bookstore* N. Matthews&N. Moody, f. 117.

2 Puglisi, P. (2003) *Sopraccoperta*, Associazione Italiana Biblioteche, Roma, f. 11

3 Me termin paratekst, Genette përmbledh tërësinë e elementeve që e rrethojnë ose e zgjasin tekstin, që ai “të jetë i pranishëm”. Parateksti përbëhet nga epiteksti dhe periteksti. I pari përcaktohet si “çfarëdo element paratekstual që nuk është brenda tekstit të të njëjtit libër, por që qarkullon në një farë mënyre i lirë, në një hapësirë fizike dhe sociale virtualisht të pakufizuar” (Genette, G. (1989) *Soglie, I dintorni del testo*, Einaudi, Torino, f. 337.

Periteksti është ajo pjesë e paratekstit që vendoset “rreth tekstit, në hapësirën e tekstit” Po aty, f.6.

4 Floch J.M. (2006) *Bricolage, Lettere ai semiologi della terra ferma*, Meltemi, Roma, f. 208.

5 Semprini, A. (1996) *La marca. Dal prodotto al mercato, dal mercato alla società* Lupetti, f. 31.

6 Eco, U. (1975) *Trattato di semiotica generale*, Milano, Bompiani, f.32.

përcakton Calasso⁷. Por nuk mjafton që imazhi të jetë i duhuri. Shumë sy të huaj duhet ta perceptojnë si të tillë. Ata nuk dinë ç' do të gjejnë në atë libër. *“Situatë paradoksale, thuajse komike në parehatinë e vet.”* Imazhi që ofrohet në kopertinë duhet të jetë tërheqës që një i panjohur ta zgjasë dorën pa hezitim dhe plot kureshtje për të parë se çfarë i ofron ky send për të cilin informacionet i ka pothuajse zero, përveç emrit të autorit (që shpesh e sheh për herë të parë), titullit, emrit të botuesit dhe, në varësi të librit dhe përkushtimit të shtëpisë botuese, edhe kthesës së kopertinës. *“Por në të njëjtën kohë imazhi i kopertinës duhet të rezultojë të jetë ai i duhuri edhe pasi i panjohuri ta ketë lexuar librin. Në mos për gjë tjetër të paktën që të mos mendojë se botuesi nuk e di se çfarë ka botuar”*. Kështu këto veshje kthehen në metafora të kopertinave të librave. Ka veshje që të rrinë mirë, ashtu sikurse ka kopertina që janë të përsosura për librin që mbulojnë. Por disa veshje, nuk të shkojnë dhe një gjë e tillë mund të ndodhë edhe me kopertinat. Në ditët e sotme, ashtu siç thotë edhe Jhumpa Lahiri, kopertinat nuk shërbejnë vetëm për të mbajtur bashkë fletët e një libri, ato janë kthyer në një mesazh për lexuesin. Ato luajnë një rol shumë të madh në shitjen e librave. Sipas dizajneres Cora Spoladores *“Nuk mund të harrojmë që kopertina është fytyra e librit, pra duhet të jetë e përsosur. Sa më tërheqëse është ajo, aq më shumë do të flitet për librin”*.

Ne e dimë se gjuha jo verbale është po aq e rëndësishme sa edhe ajo verbale. Një skemë për interpretimin e aspekteve të kësaj gjuhe e ka realizuar semiotika sociale që ndryshe nga ajo tradicionale e Saussur-it, që përqendrohet tek pjesët e ndryshme të gjuhës të para si një sistem i vetëmjaftueshëm, studion përdorimin e shenjave (verbale dhe jo verbale) në një kontekst të caktuar socio-kulturor. Pra, teksti verbal dhe imazhi në një kopertinë duhet të studiohen si një i vetëm pasi të dy komunikojnë me lexuesin. Elementi pamor u kthye në një pikë të fortë të vizionit të vet estetik dhe kulturor nga Futurizmi, element që u ndoq më pas nga një revolucion edhe në shtyp, një faqosje që me zgjedhjet grafike tërheq publikun me anë të emocionit. Gunter Kress dhe Theo Van Leeuwen, në librin e tyre na thonë pikërisht këtë: *“Imazhi dhe teksti verbal duhet të studiohen si një e tërë, duke pasur kujdes kompozimin e hapësirave, në mënyrë që të identifikohet vlera e elementeve me informacionin e nevojshëm që ato kërkojnë të shprehin, vendosja dhe ndërthurja e elementeve që përbëjnë dhe përcjellin mesazhin”*⁸

Atë që teksti e shpreh nëpërmjet gjuhës, përmes zgjedhjes së fjalëve dhe strukturave semantike, në komunikimin vizual shprehet me anë të ngjyrave, sipas një përzgjedhjeje të caktuar, apo strukturave të ndryshme të kompozimit.

Kopertinat e librave ofrojnë një përmbledhje vizuale të përmbajtjes së një libri për lexuesit që mund ta lexojnë atë. Kopertina e një libri përmban elemente verbale dhe

7 Ekfrazja ishte një term që përdorej në Greqinë e lashtë, për të treguar atë proces retorik, që konsiston në përkthimin në fjalë të veprave të artit. Ekzistojnë shkrime – si *Imazhet e Filostratit* – që i kushtohen vetëm ekfrazave. Mes modernëve, virtuoz i më i madh i ekfrazës ka qenë Roberto Longhi, duke mos harruar mjeshtrin e pakrahasueshëm të ekfrazës Baudelaire-in. (sh.a.)un

8 Gunter Kress & Theo Van Leeuwen, (2006) *Reading images. The grammar of visual design*, Routledge, f.45.

vizuale. Elementet verbale janë: emri i autorit, përkthyesit, titulli, emri i botuesit, etj. Këto janë të dhëna tipografike. Elementet vizuale janë: piktura, imazhe fotografike dhe ilustrime të cilat janë të dhëna mbi imazhin. Genette i klasifikon të gjitha këto elemente si pjesë të peritëksit. Shenja të forta për të përfaqësuar gjeste të forta interpretuese, përkthime vizuale herë-herë të tejskajshme, herë të tjera tërësisht të lexueshme, që prezantojnë një fytyrë të re dhe të pasur të fushës së botimit. Në format e tij nga më të ndryshmet imazhi i kopertinës nuk e zbulon magjinë e librit, por ndërsa lexuesi e përkthen, i krijon atij një ide dhe nis kështu një marrëdhënie e ngushtë me tekstin e shkruar.

Përshtypjen e parë lexuesi e krijon në mendjen e tij nga imazhi në kopertinë. Pra, ana vizuale e kopertinës i jep atij një mesazh të parë për librin. Përmbajtja e tij përkthehet në atë imazh që ai ka përpara syve, pikërisht të atij libri që e ka tërhequr dhe tani po e mban në dorë.

Kopertina lind si përkthim ndërsemiotik i tekstit letrar, por nuk duhet të harrojmë se aty gjejmë shumë forma interpretimi që i përkasin formave të ndryshme të grafikës dhe ikonografisë që lidhen me gjini të caktuara letrare apo forma të tjera grafike që identifikohen me një kolanë të caktuar apo zgjedhje grafike që përfaqëson identitetin e shtëpisë botuese për ta dalluar atë nga shtëpitë e tjera botuese. Mund të përmendim dizajnin në kolanën e poezisë së shtëpisë botuese Faber&Faber, kopertinën me relief dhe shkronja të arta të shtëpisë botuese Ombra GVG, logon e kalit të detit të shtëpisë botuese Aleph që ndryshon ngjyrë sipas kopertinës, të bardhën e kopertinave të shtëpisë botuese Einaudi etj.

Si teksti ashtu edhe imazhi lexohen, lexohet edhe konteksti socio-kulturor, dhe në këtë rast merr një vlerë të jashtëzakonshme në kuptueshmërinë dhe suksesin e një fushate publicitare. Sot gjuha e imazheve ka të njëjtën vlerë dhe rëndësi në procesin e kuptueshmërisë, ndonëse funksionet që kryejnë janë të ndryshme dhe plotësojnë njëra-tjetrën. Kodet publicitare veprojnë në një regjistër të dyfishtë verbal dhe pamor. Kur imazhi dhe teksti i shkruar janë pjesë e një kopertine-reklamë, studimi i gjuhës nuk mund të bëhet pa studimin e anës vizuale, që do të thotë se përkthimi nuk mund të jetë i plotë pa kombinimin e të dyjave. Kjo do të thotë që si në përkthimin e tekstit të librit, ashtu edhe në përkthimin e anës vizuale të kopertinës nuk duhet të harrojmë përshtatjen me kontekstin kulturor në të cilin vjen përkthimi. Çdo element i imazhit ka vlerën e vet. Dhe vetë ngjyrat e zgjedhura luajnë rol vendimtar. “Çdo ngjyrë ka karakteristika të ndryshme që nuk duhen anashkaluar gjatë procesit të dizenjimit”⁹.

9 Pastoreau M., Simonnet D., (2006) *Il piccolo libro dei colori*, Ponte delle Grazie, Milano, f.148.

Dizajni si proces përkthimi

Një vepër arti siç është kopertina mund ta shohim si një tekst që vjen nga një proces përkthimi. Dizajni është përkthim, sepse së pari ka të bëjë me një *akt semiosik*, aty ku merr jetë kuptimi, vetë semiosi sipas Petrilli-t është një proces përkthimi¹⁰, është pra një akt që dizajni e ka të njëjtë me përkthimin: të jetë faktor në *ndërmjetësim* dhe *qasjen* e një tërësie përmbajtjesh tek lexuesi. Dikush do të hyjë në një botë semantike se nuk di “gjuhën” ose sepse nuk arrin “ta shohë” qartë apo edhe për shkaqe të tjera, kjo është dhe arsyeja përse përkthehet. Në fakt jeta jonë kulturore sipas Peirce-t është e konceptuar si një varg shenjash dhe mendimesh që janë në një gjendje të vazhdueshme interpretimi; ne i perceptojmë gjërat nga shenjat, çdo njohje e re na vjen në perceptim nga një e mëparshme. Studimi semiotik më i rëndësishëm mbi përkthimin, që i merr fillesat pikërisht nga teoria e Peirce-t është ai i Jakobsonit, eseja ku morën formë tri llojet e përkthimit, që rimerret pastaj nga George Mounin, Umberto Eco, Susan Bassnet me shembujt e shumtë të Translation Studies etj. Le të ndalemi pak në arsyetimin e Zingale-s duke qenë se kemi një akt ndërmjetësimi dhe *njohjeje* si në rastin e dizajnit, ashtu edhe të përkthimit. Kjo bën që të dy të mbështeten në logjikën e një funksioni matematikor ku teksti-artefakt ose teksti mbërritës (TM) është ndryshore që varet nga teksti burimor (TB), që përbën ndryshoren e pavarur:

$$TM=f(TB)$$

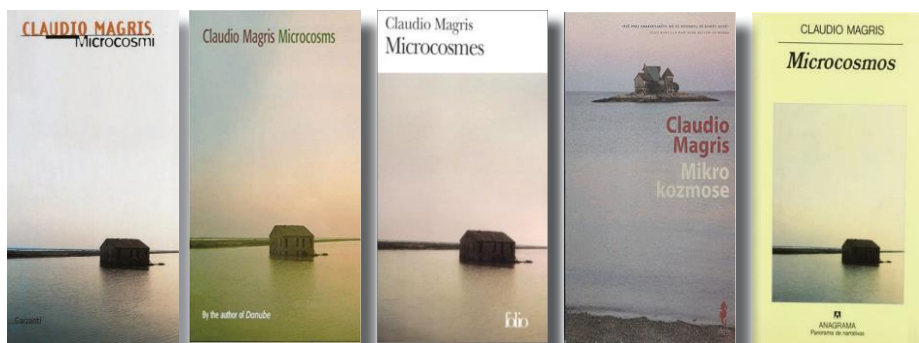
Duke u nisur nga sa më sipër mund të themi se një imazh i krijuar për një kopertinë është një nga shumë format e mundshme të shprehjes që mund të burojnë nga teksti i shkruar. Pra dizajnerit nuk i kërkohet të “krijojë” por të përkthejë në *imazh*, gjë që mund të bëhet në variante nga më të ndryshmet, ashtu si edhe të shumta janë përkthimet e një teksti nga njëra gjuhë në tjetrën. Për ta ilustruar do të marrim dy shembuj të ndryshëm duke marrë në konsideratë edhe dy mënyrat e ndryshme të kalimit nga njëra gjuhë në tjetrën *lokalizmin* dhe *internacionalizmin*. Lokalizmi ose *target-oriented*, është mesazhi i personalizuar, për çdo vend dhe kulturë mbërritëse, ku respektohen të gjitha ndryshimet kulturore dhe gjuhësore të popujve, duke i dhënë një rëndësi të veçantë targetit me të cilin krijon komunikimin.¹¹

Shikojmë fillimisht dizajnin e kopertinave të librit të shkrimtarit të njohur italian Claudio Magris, botuar në vende të ndryshme të botës. Këtu më poshtë kemi sjellë imazhet e kopertinave të disa librave të botuar. Shohim se imazhet janë pothuajse të njëjta me origjinalin në gjuhën italiane. Në këtë rast kemi të bëjmë me internacionalizëm të imazhit të kopertinës. Përkthimi i kopertinës mbetet i njëjtë në gjuhë të ndryshme. Kopertina shpreh qartë për lexues të ndryshëm atë që ata do të gjejnë në libër, në

10 Petrilli, S. (2014) *Riflessioni sulla teoria del linguaggio e dei segni*, Mimesis, Milano. f.96.

11 Adhami, V. (2015) *Përkthimi, publiciteti dhe globalizmi - studim përkthimologjik krahasues me tekste publicitare në italisht dhe shqip*, punim doktrate, f.102.

kombinim me anën verbale të kopertinës (autori, titulli, logoja), ana vizuale, pra, imazhi zbulon marrëdhëniet mes peizazhit, kohës, identitetit dhe pasigurisë, hijes së vdekjes. Ngjyrat në kopertinë të sjellin aromën e mëngjesit dhe të muzgut, në përgjithësi janë tone të “ftohta” të blusë dhe jeshiles që sjellin qetësi, por edhe ligështim. Protagonistë të ngjarjeve të librit janë edhe gurët, valët, rëra, banorët e ishujve, jetët e njerëzve dhe misteret që mbartin. Të gjitha këto momente vijnë në mendjen e lexuesit që merr librin në dorë. Dhe konteksti kulturor dhe social në këtë lloj përkthimi i kalon kufijtë e shteteve dhe merr përmasa globale.



Më poshtë shohim disa nga kopertinat e librit “Prilli i thyer”, të shkrimtarit të famshëm, Ismail Kadare, të botuar në vende të ndryshme. Në këtë rast kemi të bëjmë me lokalizëm të kopertinave. Në kopertinën e botuar në Shqipëri, imazhi përcjell mjaft mirë tragjizmin e historisë, personazhi me veshje tipike të malësorit, rruga e vështirë ku kalon karroca, tonet e ngjyrave ku mbizotërojnë tonet e forta të portokallisë dhe të kuqes - ngjyra të gjakut, të luftës, ngjyra emocionale që rrisin rrahjet e zemrës dhe frymëmarrjen. Ndërkohë në kopertinat e librave të përkthyer nuk gjejmë asnjë element karakteristik të vendit nga vjen ngjarja. Kopertinat janë përkthyer duke u përshtatur me kulturën dhe kontekstin social të vendeve mbërritëse. Në botimin portugez këmisha me gjak dhe natyra që të kujton një përndim buzë detit.



Në botimin italian imazhi me kodrinat, dritën, shtëpitë dhe personazhin në rrugë e krijon atmosferën e pezullt që vërtitet në ajër. Diçka ka ndodhur ose pritët të ndodhë. Në botimin izraelit imazhi të bën të mendosh se diçka ka ndodhur në mes të një pylli që të kujton atë tropikal. Në botimin anglez ngjyrat janë në harmoni me ngjarjen; e zeza e romaneve triller, e kuqja e titullit, e bardha që dhe ajo përfaqëson vdekjen, pushka në dorën e personazhit, të gjitha këto elemente që i paraprijnë ngjarjes.

“Në thelb, kopertina e librit është si një reklamë që në fillim përdor kuptimin vizual për të tërhequr vëmendjen drejt tekstit”¹². Vetë arti është komunikim qoftë ai vizual apo verbal. “Forma e multimodalitetit gjithnjë varet nga lloji(et) e kodeve që dikush dëshiron të përdorë për të shprehur një ide në një mënyrë të caktuar”¹³.

Përfundime

Përkthimi vizual është po aq i rëndësishëm sa dhe ai i verbal. Është një mënyrë komunikimi mes gjuhëve dhe kulturave të ndryshme. Nga analiza e kopertinave të ndryshme pamë se kopertina duhet të ngjallë të njëjtat ndjenja të lexues me shije të ndryshme dhe të arrijë të jetë tërheqëse si për lexuesin e gjuhës burimore, ashtu edhe për atë të gjuhës mbërritëse. Përkthimi me anë të dizajnit është një formë shprehëse për të thënë qartë diçka që nuk mund të shprehet ndryshe, për të thënë ndryshe diçka që është thënë në forma të tjera, por ajo që është më e rëndësishmja na ndihmon për të krijuar lidhje me lexuesin. Ilustrimi i kopertinave në variante dhe forma nga më të ndryshmet, nuk e zbulon ngjarjen, por përkthimi i kopertinës është për lexuesin fillimi i një marrëdhënieje të ngushtë me historinë e shkruar.

12 Sonzogno, M. (2011) *Re-covered Rose: A case study in book cover design as intersemiotic translation*, John Benjamins Publishing Company, f.15.

13 Aba-Carina, P. (2019) *Intersemiotic Translation: Literary and Linguistic Multimodality*, Palgrave Pivot, f.32

BIBLIOGRAFIA

- ABA-CARINA P. (2019) *Intersemiotic Translation: Literary and Linguistic Multimodality*, Palgrave Pivot.
- ADHAMI V. (2015) *Përkthimi, publiciteti dhe globalizmi - studim përkthimologjik krahasues me tekste publicitare në italisht dhe shqip*, punim doktore.
- CALASSO R. (2013) *L'impronta dell'editore*, Adelphi, përkthyer dhe botuar në 2020 me titullin *Gjurma e botuesit*, Aleph.
- ECO U. (1975) *Trattato di semiotica generale*, Milano, Bompiani.
- FLOCH J.M. (1992) *Semiotica, marketing e comunicazione, Dietro i segni, le strategie*, Franco Angeli, Milano.
- FLOCH J.M. (2006) *Bricolage, Lettere ai semiologi della terra ferma*, Meltemi, Roma.
- GENETTE G. (1989) *Soglie, I dintorni del testo*, Einaudi, Torino.
- GUNTER KRESS & THEO VAN LEEUWEN, (2006) *Reading images. The grammar of visual design*, ROUTLAGE.
- JAKOBSON R. (1959) *On Linguistic Aspects of Translation* nw Brower, R. A. *On Translation*, Harvard University Press.
- JHUMPA LAHIRI (2016) *The Clothing of Books*, Vintage.
- PASTOUREAU M., SIMONNET D., (2006) *Il piccolo libro dei colori*, Ponte delle Grazie, Milano.
- PETRILLI S. (2014) *Riflessioni sulla teoria del linguaggio e dei segni*, Mimesis, Milano.
- PUGLISI P. (2003) *Sopracoperta*, Associazione Italiana Biblioteche, Roma.
- SEMPRINI A. (1996) *La marca. Dal prodotto al mercato, dal mercato alla società* Lupetti.
- SONZOGNI M. (2011) *Re-covered Rose: A case study in book cover design as intersemiotic translation*, John Benjamins Publishing Company.
- WEEDON, A. (2007). *In Real Life: Book Covers in the Internet Bookstore* N. Matthews&N.
www.amazonbooks.com
www.yourfuturedesign.com
- ZINGALE S. (2012) *Interpretazione e progetto, Semiotica dell'inventiva*, Franco Angeli, Milano.

VËSHTRIM HISTORIK E PËRQASËS NDËRMJET QASJEVE DHE METODAVE NË MËSIMDHËNIEN E GJH

Prof.Asoc.Dr. Aida Gjinali

Departamenti i Gjuhës Italiane
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës
E-mail: aida.gjinali@unitir.edu.al

Prof.Asoc.Dr. Leonard Xhamani

Departamenti i Gjuhës Italiane
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës
E-mail: leonard.xhamani@unitir.edu.al

PËRMBLEDHJE

Punimi në vijim ka si qëllim të sjellë një panoramë përmbledhëse të qasjeve dhe metodave në mësimdhënien e gjuhëve të huaja që në fillesat e tyre e deri më sot. Do të sjellim jo vetëm një këndvështrimin historik të tyre dhe përfaqësuesit përkatës, orientimin ku grupohen, por edhe karakteristikat, tiparet e përbashkëta dhe dalluese ndërmjet tyre. Do të përpiqemi të japim kështu një përjasje modeste, pa pretendim ezaurues, e cila synon të vërë në dukje teoritë ku ato bazohen, filozofinë bazë, aspektet gjuhësore, pedagogjike, kulturore dhe shkallën në të cilën secila prej tyre i merr në konsideratë, si dhe avantazhet dhe dizavantazhet përkatëse. Është më se e qartë që e gjithë moria e qasjeve dhe metodave nuk mund të përfshihet në këtë punim modest. Gjithsesi, jemi përpjekur të sjellim metodat që jo vetëm kanë lënë gjurmë në historinë e didaktikës botërore, por edhe ato që sot shërbejnë për formimin e përgjithshëm të mësuesit të gjuhës së huaj. Ato shërbejnë edhe si burim i nevojshëm informacioni, nga ku çdo mësues i gjuhës së huaj mund të vjelë atë çka e konsiderohen të vlefshme dhe të nevojshme për ta aplikuar në klasat e tij të gjuhës së huaj. Fjalë çelës: qasje, nxënës, metodë, metodologji, mësues.

ABSTRACT

The following paper aims to provide an overview of approaches and methods in foreign language teaching from their inception to the present day. We will bring not only a historical point of view of them and the respective representatives, the orientation where they are grouped, but also the characteristics, common and distinctive features between them. We will thus try to give a modest approach, without exhaustive pretensions, which aims to point out the theories on which they are based, the basic philosophy, the linguistic, pedagogical, cultural aspects and the degree to which each of them takes into account, as well as respective advantages and disadvantages. It is very clear that the whole multitude of approaches and methods cannot be included in this modest paper. However, we have tried to bring methods that have not only left their mark on the history of world didactics, but also those that today serve the general formation of the foreign language teacher. They also serve as a necessary source of information, from which any foreign language teacher can pick up what they consider valuable and necessary to apply in his or her foreign language classes. Keywords: approach, method, methodology, teacher, student.

Hyrje (Qartësime të disa çështjeve terminologjike)

Përpara se të fillojmë me paraqitjen e qasjeve e të metodave, objekt i punimit tonë, është e nevojshme të bëjmë disa qartësime të domosdoshme në lidhje me çështjet terminologjike që lidhen ngushtë me mësimdhënien dhe mësimnxënien e një gjuhe të huaj, por jo vetëm.

Ndodh shpesh që çështjet terminologjike glotodidaktike dhe dallimi dhe përkufizimi i qartë ndërmjet tyre të jetë objekt diskutimi, madje shpesh burim konfuzioni ndërmjet gjuhëtarëve, glotodidaktëve, mësuesve etj., sepse në shumë raste këto lloj përkufizimesh apo dallimesh interpretohen dhe përcaktohen ndryshe.

“Pothuaj e gjithë literatura e gjuhëtarëve dhe psikologëve karakterizohet nga një konfuzion i veçantë, ndërmjet mësimi të një gjuhë të dytë apo mësimdhënies së një gjuhë të dytë” (Selinker 10:3, 1972:209)

Termave të cilave po u referohemi janë si në vijim:

- Qasje
- Procedurë
- Metodologji
- Metodë
- Teknikë etj.

Çfarë është saktësisht një metodë?

Stern-i (Stern, 1983:452) thotë që një përkufizim i vërtetë se ç’është një metodë për mësimin e gjuhëve të huaja, nuk është arritur ndonjëherë.

Në vitet ’60, Anthony propozon fillimisht dallimin ndërmjet termave “qasje”, “metodë” dhe teknikë”, duke i vendosur në tri nivele me renditje hierarkike, të paraqitura në formën e një piramide (Rizzardi&Barsi, 2007:15). Aty konceptohet qasja si e përbërë nga një sërë teorish mbi natyrën e gjuhës dhe mbi procesin e të mësuarit, metodën si një bashkësi zgjedhjesh të bazuara mbi supozimet teorike të pozicionuara në nivelin e qasjes, për të seleksionuar, përshkallëzuar dhe paraqitur gjuhën që do të mësohet, ndërsa teknikat si procedura të vëna në veprim nga mësuesi në klasë.

Kështu, një teknikë bazohet te një metodë dhe si rrjedhojë te një qasje teorike.



Fig. 1 – Anthony, Qasja, metodat dhe teknikat, (Anthony, 1963: 63-67)

Këtij propozimi të Anthony do t'i kthehen sërisht Richard e Rogers duke sugjeruar një propozim të ri, ku në pozicionin kryesor është metoda me të cilën lidhet “qasja”, “design” dhe “procedura”. Këto dy të fundit lidhen me teknikat e Anthony. Por në ndryshim nga Anthony, që vë në pozicion dominant qasjen, sikur është teoria ajo që përcakton në mënyrë ekskluzive metodën, Rodgers dhe Richard ngulmojnë mbi domosdoshmërinë që çdo element të jetë në ekuilibër dhe në harmoni me gjithë të tjerët. (Rizzardi&Barsi, 2007:15)

Në lidhje me termin metodologji, vetë Rodgers në një artikull të tij (Rodgers, 2001)¹ zëvendëson termin metodë me metodologji. Me termin “metodologji” në përgjithësi do të përfshinte kuptimin e praktikave pedagogjike, teorive dhe kërkimit përkatës. Po në të njëjtin artikull do të kërkojë të ofrojë kontributin e tij për qartësimin e termave “qasje” dhe “metodë”, duke nënvizuar që ato paraqesin një *continuum* që vë në një anë metodat me karakteristikat e tyre didaktike dhe nga ana tjetër qasjet që dallohen nga sugjerime me të përgjithshme që kanë të bëjnë me parimet teorike bazë.

Një tjetër ndarje në nivele epistemiologjike, të rimarrë nga Anthony, e gjejmë te Balboni, i cili i vendos sërisht konceptet në nivel hierarkie, duke vënë në krye fillimisht teorinë, por të pozicionuar jashtë sferës së kësaj ndarjeje, pavarësisht shkëmbimeve të vazhdueshme ndërmjet teorisë dhe qasjeve. Kjo, për arsyen e thjeshtë se detyra e një glotodidakti nuk është ajo që të përpunojë teori mbi gjuhën dhe kulturën, edukimin gjuhësor dhe të mësuarin. Glotodidakti duhet të marrë nga teoritë e përpunuara atë që i duhet për të zgjidhur problemin e edukimit gjuhësor.

1 Rodgers C. , Language Teaching Methodology, “Erik Clearnhouse on Language and Linguistic” Artikull, 2001. [http://www.cal.org/resources/digest rodders.html](http://www.cal.org/resources/digest%20rodders.html)

NIVELE EPISTEMOLOGJIKE	PARAMETRA VLERËSIMI
Teoria	E vërtetë/ false
Qasje E bazuar tek E aftë të gjenerojë një ose më shumë	E drejtë /e gabuar në qëllimet e saj E bazuar/ e pabazuar në teori të vërteta
Metoda Koherente me Dhe e aftë të realizohet në	Koherente/ jokoherente në brendësi të saj E përshtatshme /e papërshtatshme për të realizuar qasjen
Teknika Koherente me	Efikase/ joefikase në arritjen e objektivit Efikase/ joefikase në realizimin e metodës dhe qasjet.

Fig. 2 – Nivelet epistemologjike të glotodidaktikës (Balboni, 1994: 48)

1. Qasjet, metodat dhe grupimi i tyre

Është e qartë që në çdo qasje dhe metodë mund të identifikosh parime të përbashkëta në lidhje me çështje: si të përshkruajmë një gjuhë, ç' do të thotë të njohësh një gjuhë dhe kështu që çfarë sjell mësimdhënia / mësimnxënia e një gjuhë të huaj; cilat janë mekanizmat gjuhësorë, psikologjikë dhe socialë që një folës duhet të zotërojë për të marrë pjesë aktive në një ndërveprim komunikativ; cilat situata apo praktika didaktike favorizojnë mësimin e gjuhës.

Duke u bazuar pikërisht nga përgjigjet në lidhje me këto çështje, qasjet dhe metodat janë grupuar në tri orientime: gjuhësor, komunikativ dhe humanist –afektiv (Rizzardi &Barsi: 17).

a) Në orientimin gjuhësor gjejmë dy lloj metodash:

- Deduktive/ konjitive, ku futen: metoda gramatikore – përkthyes, metoda e leximit dhe qasja konjitive.
- Induktive, ku futen: metoda direkte, metoda oral-situacionale, audiolinguale dhe audiovizive.

b) Në orientimin komunikativ futen:

- Silabi situacional, metoda komunikative apo nocional- funksionale dhe qasja leksikore.

c) Në orientimin humanist-afektiv futen:

- Konsulenca në grup, metoda e heshtjes, metoda TPR e përgjigjes fizike totale, modeli didaktik bimodal, modeli i inteligjencave të shumëfishta, programacioni neurolinguistik, të mësuarit kooperativ, qasja natyrore dhe sugjestopedia. Rizzardi & Barsi, 2007:21)

1.1 Klasifikimi dhe ndarja sipas M. Danesi-it

Danesi në librin e tij propozon një klasifikim tjetër të bazuar kryesisht mbi tipologjinë psikolinguistike.

Kateg. tipologjike	Deduktive		Induktive	Funksionale	Humaniste-Afektive
Metodat kryesore	Gramtikore-përkthyes	Konjitive	Direkte Intensive konstrastuese Audio-orale Audiovizive	Nocional-funksionale Komunikative	TPR Konsulencat në grup Natyrale Silent Way (metoda e heshtjes) (Strategic interaction) Ndërveprimi Strategjik
Baza gjuhësore	Asnjë/formale tradicionale	Gjenerativiste–transformacionale	Strukturalizmi	Sociolinguistika Pragmalinguistika	
Bazat psikologjike	Të papërcaktuara	Psikologjia konjitive	Neokomportamentizmi	Konjitivizmi Gestalt	Psikologjia humaniste
Objektivat parësore	Kompetenca gjuhësore			Kompetenca komunikative	
Roli i mësuesit	Qendror dhe drejtues			Ndërveprues	I larmishëm

Fig. 3 – Klasifikimi sipas Danesi-t (Danesi, 1988:30)

Më vonë, në vitin 2005, Danesi propozoi një klasifikim të ri, duke i ndarë qasjet dhe metodat në katër kategori thelbësore:

- Metoda deduktive-konjitive, ku parashikohet që rregullat e gjuhës të mësohen qartazi të shtjelluara: p.sh. metoda gramatikore-përkthyes;
- Metoda deduktive - që i mundësojnë nxënësit të bëjë hipoteza dhe të kuptojë me intuitë rregullat bazë të një tekst, siç ndodh në metodën direkte dhe atë audio-orale;
- Qasjet komunikative – të cilat kanë si qëllim të mësojnë aftësinë e komunikimit efikas në GJH;
- Metodafektive – sipas së cilave mësimi i gjuhëve ndodh në një ambient të qetë, duke i dhënë përparësi aspekteve afektive dhe emotive gjatë procesit të nxënies (Danesi, 2005:30).

1.2 Klasifikimi sipas S. Borneto-s

Borneto i ndan qasjet dhe metodat sipas një vlerësimi të bërë në bazë të aspekteve teorike gjuhësore – pedagogjike, objektivave didaktike, llojeve të veprimtarive dhe materialeve të përdorura.

Humaniste afektive	Komunikative	Individuale
Community Language Learning (C. Curran)	Qasja Komunikative (D. Hymes)	Natural Approach Qasja natyrore (S. Krashen)
TPR (J.Asher)	Project work (N. Prabhu)	Të mësuarit shumëgjuhësh (C.Benveniste)
Sugjestopedia (Lazanov)	Interazione strategica /Strategic Interaction (R.Di Pietro)	Të mësuarit individual (L. Dickinson)
Silent Way (C.Gattegno)	Kompetenca ndërkulturore (S. Bachmann)	Teknologjitë reja (R. Marigliano)
	Qasja leksikore (Willis e Lewis)	

Fig. 4 – Klasifikimi i S. Borneto-s (Borneto, 1998:17-18)

1.3 Klasifikimi sipas Catricalà-së

Një klasifikim tjetër vjen nga Catricalà, në të cilin vlerësohen qasjet më aktuale dhe i ndan ato ndërmjet metodave që i referohen nga njëra anë glotodidaktikës “Epokës së vjetër” dhe nga ana tjetër i referohet glotodidaktikës që bazohet në përfshirjen tërësore dhe në relaksim që quhet “Epokë e re”. (Vignozzi, 2001:3-19)

Epoka e vjetër	Epoka e re
	Community language learning (C.Curran)
TPR (J. Asher)	
	Sugestopedia (Lazanov)
S.A.L.T Suggestive-accelerative learning and teaching (Shuster dhe Gritton)	S.A.L.T Suggestive-accelerative learning and teaching (Shuster dhe Gritton)
Silent Way (C. Gategno)	
Qasja Komunikuese (D.Hymes)	
Project Work (N.Prabhu)	
Strategic interaction (R. Di Pietro)	
Kompetenca Ndërkulturore (S. Bachmann)	
Qasja Leksikore (Weillis dhe Lewis)	
Qasja Natyrore (S. Krashen)	Qasja Natyrore (S. Krashen)
Të mësuarit shumëgjuhësh (C.Benveniste)	Të mësuarit shumëgjuhësh (C.Benveniste)
Të mësuarit individual (L. Dickinson)	Të mësuarit individual (L. Dickinson)
Teknologjitë reja (R. Marigliano)	Teknologjitë reja (R. Marigliano)

Fig. 5 – Klasifikimi i Catricalà-së

1.4 Klasifikimi sipas kriterit të llojit kronologjik

Kriteri i llojit kronologjik është mjaft i përhapur dhe i thjeshtë për t’u ndjekur, me qëllim klasifikimin e qasjeve dhe metodave. Ky kriter analize merret me studimin e rrymave kryesore dhe propozimeve didaktike, duke filluar pak a shumë në një datë apo

periudhë historike në të cilat ato shfaqen. Kjo ndarje kronologjike në bazë të një date apo periudhe bëhet për të përcaktuar çfarë ka qenë para dhe pas. Ndaj dhe data simbolike e lindjes së glotodidaktikës si shkencë është viti 1942, kur Bloomfield publikoi një ese që revolucionoi botën e mësimdhënies së një gjuhe të huaj. (Gambiaghi et alii, 2004: 22)

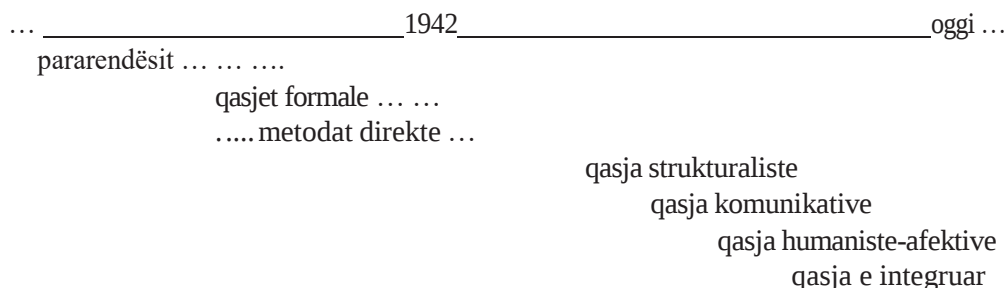


Fig. 6 – Ndarja kronologjike

2. Renditje e shkurtër e disa qasjeve dhe metodave

Lidhur me këtë rubrikë, është më se e qartë pamundësia për të sjellë çdo qasje dhe metodë në veçanti, ndaj do të paraqesim qasjet apo metodat me karakteristikat e tyre, sipas një ndarjeje kronologjike në periudhat kohore të shfaqjes së tyre dhe sipas grupimit të kryer nga Balboni. (Balboni, 2001: 234-243).

- periudha e parë: Shek XVIII – XIX, Qasja formaliste;
- periudha e dytë: Metodot Natyrale/ Direkte 800- 1940;
- periudha e tretë: 1940 – 1960 Qasja Strukturaliste;
- periudha e katërt: 1960- Qasja komunikative dhe Humaniste afektive;

2.1. Qasja formaliste

E gjen formalizimin e saj në Prusi në fund të 700-s dhe përhapet në Evropë në shekullin pasardhës, derisa arriti në ditët tona (Rizzardi&Barsi, 2017:28). Fillimisht nuk pati ndonjë emërtim të saktë për këtë lloj mësimdhënieje, e cila u ndikua nga një realitet që shndërrohej vazhdimisht (Rizzardi&Barsi, 2017:28).

Në këtë qasje futen:

- a) Metoda gramatikore përkthyes
- b) Metoda e leximit (Reading Method)

Duke e nisur me metodën gramatikore përkthyes që fillesat dhe konceptimin e saj e hasim që në fillim të viteve 1770. Kjo konsiderohet si metoda e bazuar në teoritë

gjuhësore e llojit përshkrues dhe e gramatikës së Port Royal. Studiuesit Seidenstück e Plötz, me procedim deduktiv, kryesor ishte mësimi i rregullave gramatikore të shpjeguara nga mësuesi dhe aplikimi i tyre në ushtrime, analiza dhe mësimi i gjuhëve klasike aplikuar kjo në gjuhët moderne, përsëritje e vazhdueshme mekanike e rregullave dhe strukturave gjuhësore, memorizmi i listave të fjalëve. Fjalë, njësia bazë për t'u analizuar. Aftësitë që zhvilloheshin, ishin lexim e përkthim. Përdorimi i Gj1 i rëndësishëm në përkthim, por edhe në krahasimet ndërmjet gjuhëve. Gabimi konsiderohet i pafalshëm. Roli i mësuesit, qendror dhe direktiv, paraqet modelin që duhet të ndiqet. Roli i nxënësit pasiv, receptiv. Aspektet negative janë kryesisht në disfavor të nxënësit, i cili nuk arrin të ketë jo vetëm një shqiptim të saktë, por edhe vështirësi në lidhje me komunikimin, duke qenë se mungesa e situatave komunikative sjell pikërisht mungesë të zhvillimit të aftësive prodhuese komunikuese.

2.2 Metodat Natyrale/ Direkte

Përfshihen:

- Metoda Natyrale
- Metoda Orale
- Metoda e Berlitz

Ato u quajtën në këtë mënyrë, pasi në filozofinë e tyre bazë kanë stimulimin e mësimin natyror të gjuhës në kushte të njëjta me ato të Gj1. Metodat natyrale/direkte e kanë zanafillën e tyre si një reagim ndaj qasjes formaliste dhe problematikave të saj të dukshme. Reformë kjo që pati përfaqësuesit e saj gjuhëtarë si: Vietor (1882), Gouin (1980) Passy, Jespersen (1904) etj. Ato pikënisjen e kanë në Angli, Amerikë dhe Zvicerë, dhe bazohen në mësimin e gjuhës së huaj, duke ndjekur të njëjtin përvijim të mësimin të gjuhës mëmë. Pra koncepti thelbësor i mësimin të gjuhës bazohet në infantilizimin e studentit, i cili duhet të ndjekë të njëjtat hapa të mësimin të gjuhës. Në këto metoda gjuha i ofrohej nxënësit në formën globale të saj. Vetëm më pas dhe në mënyrë të reduktuar i ofrohehin rregulla dhe analiza gjuhësore që gjithsesi nuk ofrohen sërish në formë të shtjelluar. Aftësia komunikuese konsiderohet si ajo më e rëndësishmja ndaj dhe komunikimi është parësor, por i bazuar në modele që jepen të gatshme nga mësuesi. Këto metoda kanë karakter induktiv. Ato përdorin teknika të bazuara në dramatizim, imitim, imazhe dhe gjeeste. Karakteristika kryesore e tyre është përdorimi vetëm i gjuhës së huaj dhe mundësisht sa më autentike në mësim. Inputi është original në gjuhë të huaj, duke u konsideruar kështu metoda monolinguiste, e cila përjashton totalisht përdorimin e Gj1, ku dhe mësuesi duhet të jetë italofoon, anglofoon etj., duke pasur parasysh faktin që ai është ofruesi i stimuljeve, i feedback-ut dhe modelit për t'u ndjekur. Rolet e mësuesit dhe të nxënësit ndryshojnë: mësuesi është tashmë një mësues ftues, nxitës, motivues, përfshirës i cili u

ofron input-et studentëve, duke u mundësuar atyre zhvillimin e aftësive komunikuese dhe autonome. Megjithatë këto metoda, bazuar mbi imitimin dhe përsëritjen, rezultojnë akoma mekanike, pasi nuk i ofrojnë studentit mundësinë që të krijojë strategjitë e nevojshme për t'u përballur me çdo lloj situatë komunikuese jashtë territorit të klasës, pasi përdorimi i situatave komunikuese kufizohet në ato të sjella nga mësuesi.

2.3. Qasja Strukturaliste

Qasja strukturaliste lindi në Amerikë dhe bazohet në gjuhësinë taksonimike të Bloomfield dhe në psikologjinë e sjelljes (Behaviorizmi) të Skinner (Skinner, 1931) dhe Watson, Antropologut Boas dhe në gjuhësinë kontrastive të Lado-s (Lado, 1968:123-135)

Këtu futen metodat:

- A.S.P.T (The *Army* Specialized Training Program);
- Audio- orale.

Këto metoda lindin si domosdoshmëri e ndryshimeve në kontekstin historiko-politiko-ekonomik dhe social të botës në tërësi. Kontaktet ndërkombëtare kërkonin një njohje të gjuhëve të huaja shumë më praktike dhe jo vetëm me karakter edukues dhe formues.

Në këto kushte dhe kërkesa të kohës, reforma e nisur nga studiuesit e lartpërmendur, duke cituar një artikull të Vietor (Howatt& Abercrombie, 1984: 340–363), i cili kritikonte fort mënyrën e ngurtë të mësimi të gjuhëve, ku theksohej që gramatika nuk duhet konsideruar një faktor vendimtar në mësimin e gjuhëve. Siç vëren edhe Stern (Stern, 1983: 45), në bazat e kësaj reforme kërkohet:

1. T'i jepet gjuhëve të huaja i njëjtin pozicion i barabartë me atë të lëndëve të tjera.
2. Emancipimin e gjuhëve moderne në krahasim me ato klasike.
3. Shndërrimin rrënjësor të mënyrës së të mësuesit të gjuhëve të huaja.

Fillesat e tyre i gjejnë në Amerikë në fund të Luftës së Dytë Botërore dhe deti në vitet '60. Ato lindin si nevojë e domosdoshme e kohës dhe karakterizohen nga forma e mësimi masiv, me një numër të madh nxënësish, për një periudhë të shkurtër kohe, por mjaft intensive, ku kërkohet një përfshirje e plotë i nxënësit në mësimin e gjuhës.

Një ngjarje e rëndësishme në këtë kohë është themelimi i Association Phonétique International, kryesuar nga Vietor, i cili së bashku me fonetistin Passy përpunoi një sistem traskriptimi fonetik, që vijon të jetë në fuqi edhe sot. Passy (Passy, 1939: 31-59) në artikullin e tij shkruan:

- Mësimi i një gjuhe të huaj duhet të fillojë nga e folura e përditshme dhe jo nga letërsia.

- Objektivi i mësuesit është që të bëjë të mundur që nxënësi të fitojë familjaritet me tingujt e një gjuhe të huaj.
- Mësuesi duhet të japë për studim fjali të përdorimit të përditshëm dhe shprehje idiomatike më të përdorshme.
- Ai do të qartësojë gramatikën në mënyrë induktive, duke filluar nga vëzhgimi i teksteve të lexuara. Studimi sistematik i saj duhet bërë në nivele më të përparuara.
- Duhet të shpjegojë shprehje të gjuhës së huaj, duke i lidhur ndërmjet tyre pa iu referuar gjuhës mëmë. Përkthimi do të zëvendësohet me shpjegimin e kuptimitin e fjalëve nëpërmjet objekteve, imazheve në gjuhën e huaj, duke i bërë që këto metoda të koniderohen si monolinguiste, ku Gj.h. 1 nuk zë vend.

Modeli i mësimdhënies së këtyre metodave bazohet në: interiorizimin e skemave të sjelljes të nënkuptuara si mekanizma të pandërgjegjshme që shfaqen në formë reagimi si rrjedhojë e stimuljeve të jashtëm dhe mësimi realizohet nëpërmjet ekspozimit ndaj një serie të pandërprerë sekuecash stimul-përgjigje-përforsim dhe përsëritja e vazhdueshme, e cila përcakton një nxënie mekanike automatike. Ajo çfarë mësohet në klasë, duhet të transformohet në komunikim autentik në botën e jashtme. Mësuesi vijon të mbetet modeli për t'u imituar. Është ai që drejton laboratorin gjuhësor, teknologjitë glotodidaktike, verifikon përgjigjet, jep informacione kulturore në lidhje me vendin nga ku vjen gjuha. Nxënësi ka një rol pasiv. Detyra e tij është të mësojë e memorizojë sekuenca të tëra gjuhe që do t'i përdorë në situata të ndryshme, gjë që pengon autonominë dhe kreativitetin e nxënësit, i cili u referohet vetëm atyre strukturave të mësuara në klasë. Kjo i bën këto metoda të ofrojnë një të mësuar mekanike të gjuhës, përsëritës, pa i krijuar nxënësit ato strategji konjitive të nevojshme për t'u përballuar me çfarëdo lloj situatë komunikuese edhe të patrajtuar më parë në klasë.

Gjithsesi këto metoda sollën mjaft risi në fushën e mësimdhënies si:

1. Studimi fonetik i tingujve të çdo gjuhe në specifikën që ato paraqesin;
2. Iu dha rëndësi kuptueshmërisë dhe prodhimit oral të gjuhës;
3. Zhvillimi i tipologjive të reja të ushtrimeve dhe ajo që i dallon këto metoda, është nocioni i ri i *Pattern Drills*;
4. Përdorimi i magnetofonit dhe i laboratorëve të gjuhës.

2.4 Qasja Komunikuese

Nga vitet '50 vihet re një lëvizje e gjerë e gjuhësisë post-strukturaliste që vë në diskutim shumë parime, mbi të cilat bazoheshin studimet e kryera deri në atë moment. Kjo e ndikuar nga shumë faktorë si:

1. Ndërkombëtarizimi marrëdhënieve kulturore dhe tregtare;
2. Emigrimi në zona jashtë Evropës;
3. Shkëmbimet kulturore të studentëve që gjithnjë e më shumë shkojnë të studiojnë jashtë shtetit, etj.

Gjuha fillon të konsiderohet jo më vetëm nga optika e karakteristikave të sistemit formal, por edhe në një formë veprimi në një kontekst komunikimi dhe kështu si një mënyrë për të vepruar në realitetin e përditshëm. Ky konceptim do të vijojë deri në vitet '80 dhe do të ketë një ndikim të madh në fushën e mësimdhënies, duke sjellë një koncept të ri, atë të *kompetencës komunikuese*, e nënkuptuar si përdorimi i gjuhës në katër parimet e saj themelore:

1. Gramatikore
2. Psikolinguistike
3. Sociokulturore
4. Faktike

Kjo qasje bazohet në teoritë antropologjike të Malinowsky (1923) e Firth (1957) - rëndësia e kontekstit situacional, nocioni i kompetencës komunikative të Dell Hymes (1972), Niveli Prag Van Ek (1975) Galli di Paratesi (Galli di paratesi, 1981:79), Teoria e akteve gjuhësore të ndërgjuhës Austin (1962), Searle 1969, (Searle, 1976), Teir (1975), Corde dhe Selinker, sociolinguistike të Fishman e Hymes dhe pragmlinguistike të Searle dhe Wietgenstein.

Metodat e kësaj qasjeje janë:

- Metoda Situacionale
- Nocional – Funksionale

Risitë e sjella në këtë qasje janë të lidhura ngushtë me faktin që të mësuarit jo vetëm që duhet të jetë i llojit iduktiv, por duhet të bazohet kryesisht te nevojat e nxënësit. Gjuha konceptohet si një mjet komunikimi, si veprim shoqëror dhe ku mbizotëron vlera pragmatike e saj. Ajo mbi të cilën vihet theksi, është zhvillimi i kompetencës komunikuese shumë më tepër se njohja e gjuhës nga ana formale e saj. Sigurisht, kompetenca gjuhësore është e rëndësishme dhe nuk duhet anashkaluar, por kompetenca gjuhësore është ajo mbi të cilën duhet të vihet theksi. Gjuha nuk konceptohet më e shkëputur nga aspektet me të cilat ajo është e lidhur ngushtësisht si ato pragmlinguitike, paralinguitike dhe sociopragmatike.

Pra qasja komunikuese bazohet në një vizion pragmatik të gjuhës dhe nuk e sheh atë vetëm si një seri rregullash gramatikore, termash dhe strukturash, por si një mjet për të vepruar në botë duke komunikuar. Çdo shprehje gjuhësore ka kështu një funksion dhe ky funksion duhet të përshtatet në kontekstin ku ai do të shprehet. Karakteristika më thelbësore e kësaj qasjeje është strukturimi i leksioneve në njësi didaktike. Gjithashtu edhe roli i mësuesit mvishet me funksione të tjera. Ai nuk njeh vetëm gjuhën, por edhe kulturën, qytetërimin, rregullat shoqërore të vendit nga ku ka origjinën gjuha si objekt

studimi. Ai njeh dhe përdor teknologjitë e kohës.

Nxënësi vendoset në qendër të mësimdhënies dhe mësimi zhvillohet duke u bazuar në nevojat specifike të tij.

2.5 Qasjet Humaniste Afektive / Alternative

Nga fundi i viteve '60 dhe fillimi i viteve '70, filluan të shfaqeshin në Evropë dhe në SHBA disa qasje, të cilat u përkufizuan si “Qasjet humaniste- afektive” apo “Alternative”. U quajtën *humaniste – afektive*, pasi ia drejtojnë krejtësisht vëmendjen e tyre individit-nxënës me karakteristikat specifike që paraqet si ato psikologjike, sociale etj. Dhe, *alternative* sepse i kundërviheshin metoda ekzistuese, duke i konsideruar pak apo aspak efikase në mësimin e gjuhës së huaj, si ajo gramatikore – përkthyes dhe audiorale. Teoritë në të cilat bazohen, janë ato të psikologjisë humaniste të Maslow e Roger, teorive psikodidaktike, studimeve mbi inteligjencën emotive, nxënies së gjuhës në moshë të hershme, roli i filtrit afektiv të Krashen (Krashen, 1981).

Qasjet dhe metodat që përfshihen në këtë grupim janë:

- Community Counseling (Curran 1976);
- Silent Way (Gattegno 1976);
- Total Physical Response (Asher 1977);
- Metoda sugjestopedike (Lozanov 1979);
- Natural Approach (Krashen e Terrel 1983);
- Ndërveprimi strategjik (Di Pietro 1987).

Karakteristikat kryesore të përbashkëta të këtyre qasjeve në aspektin psikologjiko-pedagogjik janë të lidhura me:

- Përparësinë e pedagogjisë
- Vënien në qendër të nxënësit
- Reduktimin e stresit

Në lidhje me aspektet konjitive:

- Multimodaliteti – aksesit input-it nëpërmjet shumë kanaleve receptive;
- Infantilizmi – kthimi në hapat e fëmijërisë, të njëjta për mësimin e gjuhës së huaj si ajo e gjuhës mëmë.

Në lidhje me të mësuarit ai është i llojit induktiv, ku në qendër të vëmendjes është nxënësi në tërësinë e qenies së tij, me të gjitha problematikat që ka dhe shfaq, duke u përpjekur pikërisht në lehtësimin dhe zgjidhjen e tyre, krijimin e një klime pozitive dhe relaksuese në klasë, përdorimi i shumë mjeteve, teknikave dhe instrumenteve për të mundësuar një akses sa më të favorshëm të input-ve të ofruara, ndjekje individuale e

nxënësit në rast problematikash të pazgjidhura, analiza e nevojave të nxënësit në të gjitha aspektet.

Konsiderohet i rëndësishëm zhvillimi i aftësive komunikuese, pa i vënë theksin shumë formës. Gabimi konsiderohet si një fazë kalimtare e nevojshme për të kaluar në një fazë tjetër më të përparuar.

Roli i mësuesit është ai i drejtuesit, lehtësuesit, këshilluesit dhe mbështetësit psikologjik. Motivimi është një aspekt shumë i rëndësishëm, i marrë në konsideratë nga këto qasje, duke vënë theksin te domosdoshmëria e këtij aspekti të lidhur ngushtë me efektivitetin, nxënien dhe memorizimin e informacionit.

Nxënësi është mjaft aktiv. Ai ndërvepron lirshëm si me anëtarët e tjerë të klasës, ashtu edhe mësuesin në detyrat të cilat i ngarkohen në grup, çift apo individual. Ai ndjehet i lirshëm të shfaqë nevojat dhe problematikat e tij, duke kërkuar përmirësim dhe zgjidhje të tyre.

Materialet e përdorura dhe teknologjitë janë të shumëllojshme, ndaj mësuesi duhet të jetë i përgatitur dhe i aftë në përdorimin e tyre. Materialet duhet të jenë mundësisht sa më autentike.

Leksionet janë të strukturuar në njësi didaktike të organizuara në mënyrë të tillë, që të zhvillojnë të katër aftësitë primare dhe ato të integruara në mënyrë harmonike dhe në të njëjtin nivel, në mënyrë të tillë që mos të kemi vetëm zhvillimin e një aftësie në kurriz të të tjerave.

Përfundime

Për sa parashtruam më sipër, domosdoshmëria dhe njohja e qasjeve dhe metodave në mësimin e gjuhëve, duke nisur që në fazat më të hershme të tyre deri më sot, është e një rëndësie të veçantë për formimin profesional të mësuesit të gjuhëve të huaja. Ato i shërbejnë si burim i pashtershëm informacioni, nga ku ai mund të vjelë atë që është e nevojshme jo vetëm për formimin e tij të përgjithshëm, por dhe atë specifik në lidhje me përdorimin e qasjeve apo metodave të caktuara apo teknikave specifike. Më tej, këto mund t'i aplikojë në realitetin e përditshëm mësimor në bazë të nevojave të nxënësve të tij, të tipologjisë së nxënësit, të nivelit përkatës etj. Ndaj dhe njohja e vetëm një qasjeje apo metode duhet konsideruar si e mangët dhe e pamjaftueshme për t'iu përgjigjur nevojave të mësimdhënies së gjuhëve të huaja.

Duke e mbyllur do të donim të sillnim këtu citimin e një mësuesi i cili thotë:

“E konsideroj të gabuar formimin e mësuesve të gjuhës së huaj duke i ofruar ata vetëm me një metodë të caktuar. Çdo metodë ka diçka të vlefshme nga e cila çdokush mund të mësojë diçka. Ndaj si rrjedhojë është e nevojshme të njihen, nëse është e mundshme, të gjitha metodat në mënyrë që të merret ajo çka është më e mira nga secila prej tyre”. (Weber, 1933)²

2 Weber, Methodik des Deutschunterrichts, mit Ausländern, Wolfenbüttel, Schulverlag, 1933.

BIBLIOGRAFÍA

- Balboni P.E., (2002) *Le sfide di Babele, Insegnare lingue nelle società complesse*, Utet libreria, Torino.
- Borneto, C., S., (1988), *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma
- Cecilia R. M, Barsi M., (2006) *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera*. LED Edizioni Universitarie, Milano.
- Galli di Paratesi N., *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*, 1981
- Insegnare italiano a stranieri* (2001), a cura di P. Diadori, Firenze, Le Monnier.
- Krashen, S. (1981), *Second Language Acquisition and second Language Learning* Oxford, Pergamon.
- Krashen, S. (1981), *Second Language Acquisition and second Language Learning* Oxford, Pergamon P-551.
- Lado, R., *Contrastive linguistics in a mentalistic theory of language learning*, in J.E. Alatis (ed.) *Contrastive Linguistics and Its Pedagogical Implications. Report of the Nineteenth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies*, Washington D.C.: Georgetown University Press (Monograph Series on Languages and Linguistics; 21), pp. 123-135, 1968.
- M. Danesi, (1988). *Manuale di tecniche per la didattica delle lingue moderne.*, Guerra Edizioni, Perugia.
- M. Danesi, (2005), *Il cervello in aula - Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Guerra Edizioni, Perugia.
- Manuale di glottodidattica* (2000), a cura di A. De Marco, Roma, Carocci Editore
- Rodgers C., *Language Teaching Methodology*, "Erik Clearnhouse on Language and Linguistic" Artikull, 2001. [http://www.cal.org/resources/digest rodgers.html](http://www.cal.org/resources/digest%20rodgers.html)
- Searle J., (1976), *Atti Linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, perkhimi në it., Torino, Boringhieri.
- Sharwood Smith M., Rutherford W. (nën kujdesin e) (1988), *Grammar and Second Language Teaching*, New York, Newbury House Publisher
- Selinker, L., (1972), *Interlanguage*, IRAL; *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10:3
- Skinner B. F. (1931), *The Behavior of Organisms: an Experimental Analysis*, New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner B. F. (1953), *Science and human behavior*, New York: The MacMillan Co.
- Stern H.H., (1983) *Fundamental coincepts of language teaching*, Oxford, Oxford university Press.
- Vignozzi L., (2001) *Linee di evoluzione della moderna glottodidattica: teorie di apprendimento, approcci e metodi*, in *Insegnare italiano a stranieri*, a cura di P. Diadori, Firenze, Le Monnier.
- Weber, *Methodik des Deutschunterrichts, mit Ausländern*, Wolfenbüttel, Schulverlag, 1933.

PËRQASJE KULTURORE DYGJUHËSHE PËRMES PËRQASJES GJUHËSORE TË SHPREHJEVE FRAZELOGJIKE

Dr. Alnida Shano Koroshi

Departamenti i Gjuhës Italiane
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës
E-mail: alnida.shano@unitir.edu.al

Dr. Kozeta Noti

Departamenti i Pedagogjisë dhe i Psikologjisë
Fakulteti i Shkencave Sociale, Universiteti i Tiranës
E-mail: kozeta.noti@unitir.edu.al

PËRMBLEDHJE

Në këtë trajtesë, së pari kemi përcaktuar kriteret mbi të cilat do të bëhet analiza kontrastive e njësisive frazeologjike në gjuhën italiane dhe shqipe, të cilat përmbajnë elementin “sy”. Më pas kemi paraqitur një klasifikim, i cili nis nga barasvlefshmëria totale për të mbërritur tek ajo zero, e njësisive frazeologjike të marra në analizë në të dy gjuhët. Metoda kërkimore e përdorur është ajo krahasimore. Qëllimi i këtij punimi, nëpërmjet përqasjes së korpusit gjuhësor, është të nxjerrë në dukje pikëtakimet dhe dallimet të cilat pasqyrojnë vlerat kulturore të një populli, përmes gjuhës. Ky punim i vjen në ndihmë të gjithë atyre që studiojnë gjuhën italiane për një përvetësim sa më korrekt të strukturave gjuhësore si dhe të gjithë të apasionuarve të gjuhësisë.

Fjalët çelës: barasvlefshmëri, frazeologji kontrastive, gjuha italiane, gjuha shqipe.

ABSTRACT

In this paper, we have firstly defined the criteria on which the contrast analysis of phraseological units in Italian and Albanian will be performed, which contain the element “eye”. Then we have presented a classification, which starts from the total equivalence to arrive at zero one, of the phraseological units taken into analysis in both languages. The research method used is the comparative one. The purpose of this paper, through the approach of the linguistic corpus, is to highlight the similarities and differences which reflect the cultural values of a people, through language. This paper is addressed to all of them who study the Italian language for a more correct acquisition of language structures as well as those that are interested in linguistics.

Keywords: Albanian, contrastive phraseology, equivalence, Italian.

Hyrje

Studimet në fushë të frazeologjisë kontrastive, me në fokus gjuhën shqipe, i gjejmë që në fillimet e shekullit XX si nga gjuhëtarë të huaj [Raffo: 200] po ashtu edhe nga studiues shqiptarë [Çabej: 174]. Përsa u përket studimeve mbi frazeologjinë kontrastive të gjuhës shqipe dhe asaj italiane, këto të fundit janë shprehur përgjithësisht përmes publikimit të fjalorëve të ndryshëm dygjuhësh [Balla: 2007].

Ky artikull, pjesë e një punimi më të gjerë, synon të evidentojë ngjashmërinë dhe natyrisht dallimet që paraqesin dy gjuhë si italishtja dhe shqipja të krahasuara ndërmjet tyre. Këtë krahasim më së miri e përcjell frazeologjia e cila mbart në vetvete vlera mjaft të mëdha kulturore e mendësie të të dy popujve.

Barasvlefshmëria e njësive frazeologjike

Përgjithësisht të gjitha tendencat përkojnë me tre nivele ekuivalencash ndërgjuhësore [Casadei: 147] ekuivalencë totale, të pjesshme dhe zero. Termi ekuivalencë ka qenë gjithmonë i lidhur me teorinë e përkthimit, por me të është marrë dhe frazeologjia kontrastive [Wotjak: 70], objekti i së cilës është të analizojë analogjitë dhe diferencat e dy sistemeve gjuhësorë të krahasuar, nëpërmjet kriterëve që shërbejnë si bazë e krahasimit ndërgjuhësor. Për ta përgjithësuar do të pohojmë se kemi dy lloj ekuivalencash, të cilat varen totalisht nga fusha e zbatimit të tyre:

- Ekuivalenca semantike ose funksionale, objekti i frazeologjisë kontrastive që mund ta përkufizojmë si kuptimin e njësive frazeologjike;
- Ekuivalenca komunikative ose tekstore, objekt i përkthimit, në të cilën luajnë një rol mjaft të rëndësishëm aspekte pragmatike si situata komunikative, regjistrat, stilet etj.

Objekti i këtij punimi sipas perspektivës së frazeologjisë kontrastive është ekuivalenca semantike e një njësie frazeologjike në L1 dhe korrespondentes së saj në L2. Aty ku nuk do të jetë e mundur gjetja e një gjegjëse në L2 atëherë do i referohemi ekuivalencës zero.

Kriteret e krahasimit

Nisur nga prezuposti se në gjuhët e marra në shqyrtim kemi ngjashmëri dhe dallime formale dhe semantike, mund të themi se dy njësi frazeologjike kanë të njëjtin kuptim frazeologjik kur kanë të përbashkët këta element [Navarro: 399]

- Kuptimin global të njësive frazeologjike;

- Strukturën morfosintaksore;
- Zgjedhjen leksikore;
- Imazhin që krijojnë.

Kur flasim për kuptimin global të njësive frazeologjike i referohemi natyrisht kuptimit tërësor të shprehjes dhe jo shumës së kuptimeve që mund të kenë elementët e saj. Këtu bëjmë dhe dallimin e njësive të motivuara dhe atyre të pamotivuara. Të parat përcaktojnë një lidhje ndërmjet kuptimit denotativ dhe atij të fjalë për fjalë p.sh., *accogliere a braccia aperte/të presësh dikë me krahë hapur; annegare in un bicchier d'acqua/të mbytesh me një pikë ujë* kuptimi i këtyre njësive është lehtësisht i gjetshëm në sajë të paralelizmave që krijohen ndërmjet rendit sintaksor dhe analizës kuptimore. Në raste të tjera, metafora nuk na e lehtëson kuptimin e shprehjes si p.sh., *alzarsi con il piede sinistro; dormire con un occhio solo; e la me duart në gji; u bë një dorë*. Këto të fundit janë rezultat i një kombinimi fjalësh ndonjëherë arkaik që në ditët e sotme e kanë humbur lidhjen ndërmjet kuptimit fjalë për fjalë të shprehjes dhe atij idiomatik. I referohemi këtu shprehjeve si *i jap dum*, sipas Gustav Majer-it *dum* vjen nga greqishtja *dhromos*, “*udhë*” pra “*i jap udhë*” [Thomai: 144]. Këto janë njësi frazeologjike të pamotivuara të cilat kanë nevojë për një reflektim *a posteriori* për të kuptuar kuptimin global të shprehjes, pasi kur motivimi është i pakët, idiomaticiteti është gjithmonë i madh.

Nga kriteret e lartpërmendura, interesi ynë është kuptimi frazeologjik si kusht i domosdoshëm për të realizuar krahasimin ndërmjet dy gjuhëve të marra në analizë.

Analiza dhe shkallët e barasvlefshmërisë

Në analizë janë marrë njësitë frazeologjike të të dy gjuhëve të cilat kanë në brendinë e tyre elementin *sy*. Kjo zgjedhje u bë pasi të dy gjuhët paraqesin një sasi të madhe të këtyre shprehjeve, të cilat janë të një përdorimi të përditshëm, në mënyrë që të mund të na lejonin një analizë krahasuese. Korpusi i shprehjeve në gjuhën shqipe është marrë nga Fjalori i Shqipes së Sotme [Toena: 2002] dhe nga Fjalori Frazeologjik i gjuhës shqipe [Thomai: 1999], gjithashtu edhe për gjuhën italiane janë konsultuar Fjalori i gjuhës italiane [Lo Zingarelli: 2012] dhe ai frazeologjik [Quartu: 2001].

Objekt i këtij punimi nuk është mbledhja në tërësi e të gjitha njësive frazeologjike apo renditja e tyre në këtë punim, por vendosja e kriterëve mbi të cilat të mundësohet një punim mirëfilli krahasues, punim i paplotë deri më tani dhe që do të kërkojë në të ardhmen zgjerimin e tij dhe shtrirjen mbi të gjitha njësitë frazeologjike të gjuhëve të marra në analizë.

Njësitë frazeologjike janë analizuar dhe janë grupuar sipas shkallës së ekuivalencës që paraqesin mbështetur edhe në eksperiencën studimore të gjuhëve të tjera [Wotjak: 71].

Në këtë analizë propozojmë 7 nivele korrespondencash, duke nisur nga ekuivalenca totale për të mbërritur tek ajo zero.

1. Në grupin e parë kemi përfshirë njësitë frazeologjike të cilat na paraqesin barasvlefshmëri totale në të dy gjuhët. Kjo barasvlefshmëri lidhet së pari me kuptimin, së dyti me imazhin që vetë njësia përcjell, së treti me strukturën morfosintaksore dhe së fundmi me zgjedhjen leksikore të fjalëve në brendi të saj.

Avere davanti agli occhi – avere a portata di mano un oggetto che si stava cercando, la soluzione di un problema, o la prova evidente di qualcosa. Può essere riferito sia a qualcosa di concreto che a qualcosa di astratto.	E kam para syve – (diçka) që po kërkoj e kam në dorë apo shumë pranë por nuk më sheh syri.
Chiudere gli occhi – morire; non voler vedere una realtà in genere spiacevole, convincersi che le cose stiano in un certo modo, credere quello che fa piacere; anche tollerare una mancanza, ignorarla, fingendo di non aver visto niente poiché in quel momento si tenevano gli occhi chiusi.	Mbylli sytë (dikush) – nuk vuri re asgjë ose bëri sikur nuk shikonte; nuk mori parasysh asnjë vështirësi a rrezik, u hodh në rrezik pa vënë re asgjë; vdiq, mbaroi.
Non credere ai propri occhi – stentare a credere quanto si vede nonostante la prova della sua realtà fornita dalla vista. Si dice di qualcosa d’impensato, d’insperato, che comunque suscita meraviglia, stupore.	S’u beson as syve të vet (dikush) – kërkon t’i vërtetojë e t’i saktësojë mirë gjërat, është shumë i kujdesshëm e nuk beson asgjë pa e vërtetuar mirë; është mosbesues.

Tabela 1. Njësi frazeologjike të njëjta

Avere davanti agli occhi/e kam para syve janë dy shprehje të tjera të njëjta të cilat hapin grupin e shprehjeve me elementin *sy*. I referohen situatës kur jemi duke kërkuar diçka konkrete por nuk arrijmë ta gjejmë megjithëse e kemi para syve. Kjo mund të jetë si rezultat se jemi shumë të lodhur apo jemi të hutuar për shkak të një problemi që kemi dhe mendimet apo shqetësimet tona nuk na lënë të shohim atë që është mjaft e dukshme e që ndodhet pikërisht para syve tanë. Mund t’i referohen një objekti konkret apo një ideje abstrakte. *Chiudere gli occhi* në gjuhën italiane si kuptim të parë mbart konceptin e vdekjes, pra të mbyllësh përgjithnjë sytë e të ndahesh nga jeta, ndërsa si kuptim të dytë, do të thotë të mbyllësh qëllimisht sytë para diçkaje pasi nuk do të bëhesh pjesë e saj apo nuk do të pranosh një të vërtetë të hidhur e kështu sytë mbahen mbyllur pikërisht për të penguar pamjen. Në gjuhën shqipe me shprehjen *mbylli sytë* kemi një përmbyasje të rendit të kuptimeve, të mbyllësh qëllimisht sytë para një rreziku të madh e të hidhesh në veprim pa llogaritur rreziqet është kuptimi i parë i shprehjes e të ndahesh nga jeta është kuptimi i dytë. *Non credere ai propri occhi/s’u beson as syve të vet*, sërish dy shprehje të tjera të njëjta të cilat mbartin imazhin e dikujt që përpara një fakti real megjithëse sheh provat e asaj që ka

ndodhur nuk mund ta besojë që është e vërtetë pasi ajo që pritej të ndodhte megjithëse shumë e dëshiruar dukej se ishte e pamundur. Shpesh i referohet dikujt që është shumë mosbesues edhe atëherë kur nuk është e nevojshme duke e ironizuar kështu situatën apo duke e bërë atë qesharake.

2. Në grupin e dytë barasvlefshmëria e njësive frazeologjike nuk është më totale por e pjesshme. Këtu kemi grupuar ato shprehje me të njëjtin kuptim, pra kuptimi denotativ i njësive sërish shërben si kriter kryesor për seleksionimin e tyre. Imazhi që ato përfaqësojnë sërish është i njëjtë, po ashtu dhe zgjedhjet leksikore. Elementi dallues i këtij grupi është pikërisht ndryshimi në strukturën morfosintaksore. Këto ndryshime janë grupuar si më poshtë:

Covare con gli occhi – guardare continuamente, amorosamente qualcuno o qualcosa, come a volerne controllare la sicurezza, il benessere e simili.	E përpiu me sy (dikë a diçka) – ia nguli fort vështrimin e s’ia ndante, e shikoi me lakmi e me dëshirë të papërmbajtur.
Perdere d’occhio – non riuscire a vedere più qualcosa o qualcuno; anche non prestarle la dovuta attenzione, riferito per lo più all’argomento principale di un discorso, a un aspetto di una situazione o simili.	Më iku nga sytë – (dikush) u largua pa u vënë re, iku tinëz, nuk e shoh më; (diçka) më shpëtoi pa e vënë re një gabim, një të metë etj., më rrëshqiti.
Uscire dagli occhi – provocare saturazione, stancare, riferito a cose o persone che sono venute a noia per eccesso di quantità o di presenza, come se il tedio interiore fosse cresciuto a dismisura e ormai traboccasse anche dagli occhi.	Më mbiu në sy (dikush a diçka) – më del përpara aq shpesh sa më mërzi, nuk e shoh dot më.

Tabela 2. Ndryshim në numrin e elementit kyç të shprehjes, pra të gjymtyrës trupore

Covare con gli occhi/e përpiu me sy do të thotë të shohësh dikë me shumë kënaqësi, me endje, me dëshirë të zjarrtë për t’i qëndruar pranë e për ta pasur. Shohim se në njësinë në gjuhën italiane elementi kryesor (occhi) është shprehur në numrin njëjës në të shquar, ndërsa në shqip elementi kyç i shprehjes (sy) është në trajtën e pashquar në numrin njëjës.

Kur dikush të ikën nga rrezja e shikimit, kur mjafton një çast i vetëm hutimi për të mos e pasur më para syve apo ku një detaj na ka kaluar pa u vënë re mirë përdorim njësitë e mëposhtme: *perdere d’occhio* dhe *më humbi nga sytë*. Në njësinë në gjuhën shqipe elementi kyç i shprehjes është në numrin shumës në trajtën e shquar, ndërsa në gjuhën italiane është shprehur në numrin njëjës në të pashquar.

Uscire dagli occhi/më mbiu në sy përdoret kur dikush apo diçka prej një kohe të gjatë

ka qenë i pranishëm në përditshmërinë tonë dhe kështu është bërë i mërzitshëm dhe i bezdisshëm për pamjen, aq sa duket sikur pamja e dikujt apo e diçkaje na është fiksuar në sy e sikur del prej tyre. Në gjuhën italiane elementi *occhi* është në numrin shumës ndërsa në gjuhën shqipe në numrin njëjës.

Në rastet kur bëjmë një analizë të një ngjarje, apo të një personi nën një këndvështrim krejt tjetër nga sa e kemi konceptuar apo hasur më parë dhe kur kështu zbulojmë aspekte të panjohura më parë (kryesisht pozitive), atëherë përdorim këto dy njësi: *veder qualcosa/qualcuno con occhi diversi* dhe *e shoh me një sy tjetër*. Njësia në gjuhën italiane është e shprehur në numrin shumës ndërsa njësia në shqip në numrin njëjës në trajtën e pashquar.

Perdere il lume degli occhi – perdere la capacità di ragionare per ira e sim.	M'u megjulluan /errën /errësuan /veshën /verbuan/qorruan sytë – humba qartësinë e shikimit e të kuptimit të gjërave; u inatoso dhe s'vija re më se çfarë bëja.
Tenere gli occhi addosso – sorvegliare attentamente qualcuno e il suo operato, senza mai distrarsi, quasi sempre per cercare di coglierlo in fallo.	la nguli/ngjiti/qepi sytë (dikujt a diçkaje) – e shikoi me vëmendje e për një kohë të gjatë; e shikoi me ngulm, nuk ia ndau shikimin.

Tabela 3. Më shumë se një variant foljor në gjuhën shqipe

Të humbasësh aftësinë e arsyetimit nga zemërimi apo inati jepet me shprehjen në gjuhën italiane *perdere il lume degli occhi* dhe në gjuhën shqipe vjen sërish me më shumë se dy variante foljore *m'u megjulluan /errën /errësuan /veshën /verbuan/qorruan sytë*. Sytë në këtë rast kanë privilegjin e të parit si shqisë mjaft e rëndësishme në gjykimin apo arsyetimin e botës përreth.

Kuptim të njëjtë me shprehjen që lartpërmendëm *non levare gli occhi di dosso*, pra të mos ia ndash sytë dikujt, por tanimë në formën pohore kemi *tenere gli occhi addosso* dhe *ia nguli/ngjiti/qepi sytë*. Qëllimi i këtij shikimi kaq këmbëngulës është pikërisht përpjekja për të kapur dikë në gabim, sikur në atë çast që sytë nuk do ta shohin personin që jemi duke vëzhguar pikërisht atëherë ai do të bëjë një lëvizje të gabuar. Është mjaft interesante që i njëjti kuptim jepet në të dy gjuhët me shprehje në formën mohore sikurse edhe pohore, por mbi të gjitha duhet theksuar se nuk kemi përsëritje të foljeve tek asnjëra nga njësitë frazeologjike, me gjithë variantet e shumta që janë përdorur në gjuhën shqipe. Për formën mohore kemi: (nuk) *shkëpus, heq, shqis, ndaj sytë* dhe për formën pohore: ngulis, ngjis, qep sytë. Provë kjo e pakundërshtueshme e pasurisë së gjuhëve dhe e gjuhës shqipe në veçanti.

Alzare/mettere/levare gli occhi su – aspirare a un rapporto soprattutto matrimoniale con una persona di classe sociale o economica superiore; aspirare al possesso di una determinata cosa, posizione o simili; in genere, implica l’inadeguatezza del soggetto a quel dato bene, carica, situazione o simili, e a volte il suo intento ad arrivarci con qualsiasi mezzo.	Ia vuri/shtiu syrin – (diku)jt e zgjodhi midis të tjerëve për t’i ngarkuar një punë, për ta caktuar në një vend; për t’u fejuar a për t’u martuar me të etj.; (diçkaje) e lakmon ta shtjerë në dorë, vendosi të përpiqet për ta pasur.
Guardare/vedere di buon occhio – avere simpatia, benevolenza o stima per una persona, vederla volentieri; di una situazione, un’iniziativa e simili, esserne convinti, approvarla, appoggiarla.	E sheh/e ka me sy të mirë (dikë) – e shikon me dashamirësi e me simpati, ka mendim të mirë për dikë; e përkrah duke u nisur nga mendimi i mirë që ka për të.

Tabela 4. Më shumë se një variant foljor në të dy gjuhët

Alzare/mettere/levare gli occhi su ..., sërisht njësia në gjuhën italiane na paraqet tri variante foljore ndërsa shprehja në gjuhën shqipe vetëm dy të tilla, *ia vuri/shtiu syrin*. Tjetër dallim që bie menjëherë në sy është ndryshimi i numrit të elementit kyç të shprehjes, në gjuhën italiane është dhënë në numrin shumës *gli occhi* (sytë), ndërsa në gjuhën shqipe është në numrin njëjës, *syrin*. Në gjuhën italiane të ngresh sytë drejt diku(jt) krijon imazhin e një njeriu që ndodhet apo qëndron më poshtë se personi apo objekti drejt të cilit ka ngritur sytë e nënkupton idenë se ky i fundit qëndron në një pozitë më të lartë. Pra ai që i ka vënë syrin diku(jt) sidomos me qëllim për t’u martuar apo diçkaje për ta arritur apo të ra pasur, do të thotë që nuk është mjaft i përshtatshëm për këtë synim që i ka vendosur vetes, megjithatë nënkupton edhe arritjen e qëllimit me çfarëdolloj mjeti. Në shqip, t’ia vësh apo t’ia shtiesh syrin diku(jt) do të thotë të lakmosh të kesh dikë me qëllim fejeje apo martese, apo diçka për ta pasur, për ta shtënë në dorë me çdo kusht. Gjithashtu nënkupton edhe t’ia vësh syrin diku(jt) në mes të një grupi, për ta ngarkuar me një detyrë apo për ta caktuar në një vend tjetër.

Guardare/vedere di buon occhio, këtu kemi përdorimin e dy foljeve sinonimike të njëra-tjetrës, të shohësh me sy të mirë dikë. Në gjuhën shqipe kemi barasvlerësen *e sheh/e ka me sy të mirë*. Tek të dy gjuhët kemi të njëjtin kuptim, të shohësh dikë me dashamirësi, me simpati, të kesh mendim të mirë për dikë dhe si pasojë ta përkrahësh nëse është e nevojshme në një situatë të caktuar.

3. Në grupin e tretë do të gjejmë njësitë frazeologjike të cilat paraqesin kuptim të njëjtë, struktura morfosintaksore nuk përmban ndryshime thelbësore, zgjedhja leksikore është identike, gjithashtu është dhe imazhi që reflektojnë. Deri këtu duket sikur po rimarrim tiparet e grupit të parë ku ekuivalenca ishte totale. Në fakt, tipari thelbësor i këtij grupi është sinonimia. Paraqet sinonimi gjuha italiane, ajo shqipe ose të dyja së bashku. Sinonimia e shprehur në këtë grup lidhet sërish me elementët që shprehin organe, gjymtyrë apo pjesë të tjera trupore. Edhe ky grup do të jetë i ndarë në tre nëngrupe sipas sinonimisë së shprehur.

Avere gli occhi che si chiudono – avere molto sonno, essere sul punto di addormentarsi. <i>Avere le palpebre che si chiudono.</i>	Më mbyllen sytë – më flihet shumë; jam shumë i lodhur, jam i këputur; sa s'më bie të fikët nga kënaqësia.
Avere gli occhi pesanti - avere sonno, avvertire lo stimolo a chiudere gli occhi per la pesantezza delle palpebre. <i>Sentirsi gli occhi pesanti; sentire le palpebre pesanti.</i>	M'u zvogëluan sytë – më vjen për të fjetur, s'duroj më dot pa gjumë; nuk i shoh më punët aq qartë, nuk i kuptoj më aq shpejt e aq mirë.

Tabela 5. Gjuha italiane paraqet sinonimi

Avere gli occhi che si chiudono do të thotë të të mbyllen sytë për gjumë, të jesh gati duke të të zënë gjumi, ndërsa në gjuhën shqipe gjegjësjë e kësaj njësie, *më mbyllen sytë*, përveç këtij kuptimi, pra të jesh gati duke fjetur, mbart edhe një kuptim tjetër. Në fakt akti i mbylljes së syve mund të jetë për shkak të lodhjes së madhe e pra të gjumit që vjen si pasojë, por i referohet edhe rasteve kur jemi duke provuar një kënaqësi të madhe dhe kjo na çon në mbylljen e syve. Pra siç e shohim kemi një kuptim të dytë në gjuhën shqipe të cilin gjuha italiane nuk e shpreh, por duke qenë se gjuha italiane na paraqet shprehje sinonimike për këtë njësi, *avere le palpebre che si chiudono* (të të mbyllen qepallat e syrit), na u duk më e drejtë ta gruponim këtë njësi frazeologjike në këtë nëngrup.

Avere gli occhi pesanti/m'u zvogëluan sytë, këto dy shprehje nuk paraqesin të njëjtën zgjedhje leksikore, megjithëse kanë kuptim të njëjtë. Le t'i analizojmë ato. Në gjuhën italiane *avere gli occhi pesanti*, t'i kesh apo t'i ndjesh sytë e rënduar do të thotë të jesh aq i lodhur saqë edhe sytë apo më saktë qepallat e syrit të të rëndojnë, pra të jesh aq i sflitur saqë të mos mbash dot as qepallat e syrit lart. Në këtë kuptim ky veprim çon në zvogëlimin e syrit, pasi dikush që është shumë i lodhur e nuk ka fuqi të mbajë sytë hapur do të thotë që zvogëlon hapjen e qepallave duke bërë që syri të hapet më pak e si pasojë të duket më i vogël. Nga ky arsyetim del përdorimi i njësisë frazeologjike në gjuhën shqipe me foljen zvogëloj, *m'u zvogëluan sytë*, një gjetje mjaft e spikatur. Gjuha italiane paraqet edhe dy njësi të tjera me të njëjtin kuptim, *sentirsi gli occhi pesanti* (të ndjesh sytë e rënduar) dhe *sentire le palpebre pesanti* (të ndiesh qepallat e rënuara).

Aver la benda agli occhi – essere offuscato da passione e sim.	I kanë vënë sytë ag (dikujt) – i kanë vënë perde sytë; nuk i sheh qartë punët, nuk i kupton drejt gjërat; është verbuar; <i>I janë veshur sytë; iu megjulluan sytë.</i>
Avere le lacrime agli occhi – essere sul punto di piangere.	Iu njomën sytë (dikujt) – iu mbushën sytë me lot. <i>I lagu sytë (dikush).</i>

Tabela 6. Gjuha shqipe paraqet sinonimi

Kur dikush nuk i sheh gjërat qartë ashtu siç janë apo nuk arrin t'i kuptojë drejt gjërat, pasi i janë megjulluar sytë apo i janë veshur ato, atëherë gjejnë përdorim njësitë frazeologjike: *avere la benda agli occhi/i kanë zënë sytë ag*. Të tjera shprehje në gjuhën shqipe janë: *i janë veshur sytë; iu megjulluan sytë*.

Çasti para fillimit të lotimit, pra kur jemi gati duke qarë pasqyrohet mjaft mirë nga dy njësitë *aver le lacrime agli occhi/iu njomën sytë (dikujt)*. Gjuha shqipe na paraqet një tjetër njësi sinonimike me të parën, *i lagu sytë (dikush)*.

Aguzzare gli occhi – cercare di vedere qualcosa di lontano o indistinto, guardando attentamente. É normale in questi casi socchiudere le palpebre per ridurre l'ampiezza del campo visivo a favore della sua profondità, come se gli occhi diventassero in tal modo più “aguzzi”, più penetranti. <i>Aguzzare la vista; aguzzare le ciglia.</i>	Mpreh sytë – përpiqem të shoh edhe më mirë, përqëndrohem shumë që të shoh diçka; kam kujdes të mos më ndodhë gjë. <i>Hap sytë; mpreh shikimin.</i>
Avere gli occhi foderati di prosciutto – non vedere le cose più evidenti. <i>Avere le fette di prosciutto sugli occhi; avere le fette di salame sugli occhi.</i>	I kanë vënë (i kanë zënë) sytë cergë (dikujt) - nuk e sheh qartë gjendjen rreth e rrotull, është verbuar e nuk i kupton gjërat siç janë. <i>I janë veshur sytë; i kanë vënë (i kanë zënë) sytë perde; i kanë zënë sytë lesh.</i>

Tabela 7. Të dy gjuhët paraqesin sinonimi

Në këtë nëngrup janë seleksionuar njësitë frazeologjike të cilat paraqesin sinonimi në të dy gjuhët. Siç vërejmë dhe nga tabelat të dy gjuhët paraqesin shumë shprehje sinonimike. *Aguzzare gli occhi/mpreh sytë*, i referohet një situatë ku dikush që kërkon të shohë një send apo një njeri që ndodhet paksa larg, mbyll paksa qepallat e syve në mënyrë

që të zvogëlojë fushën e shikimit me qëllim që ta bëjë atë sa më të thellë, pra të përpiket të shohë sa më larg. Njësi të tjera me të njëjtin kuptim: *aguzzare la vista/mpreh shikimin* dhe *aguzzare le ciglia* (mpreh qerpikët) dhe *hap sytë*.

Avere gli occhi foderati di prosciutto/i kanë vënë (zënë) sytë cergë, i referohet dikujt i cili nuk arrin të shohë gjërat ashtu siç janë, edhe ato më të qarta, pasi i ka sytë e zëna. Në gjuhën italiane sytë janë të zënë nga fetat e proshutës ndërsa në gjuhën shqipe sytë kanë zënë cipë apo perde, megjithatë kuptimi i shprehur është i njëjtë, duke qenë se përpara syve ka diçka që e pengon shikimin, kështu që i fundit nuk mund të jetë i qartë. Të tjera variante në gjuhën italiane janë: *avere le fette di prosciutto sugli occhi* (të kesh fetat e proshutës mbi sy); *avere le fette di salame sugli occhi* (të kesh fetat e sallamit mbi sy) ndërsa në gjuhën shqipe kemi shprehjet: *i janë veshur sytë; i kanë vënë (i kanë zënë) sytë perde; i kanë zënë sytë lesh*.

4. Në grupin e katërt vijojmë sërish me shprehjet frazeologjike me kuptim të pjesshëm. Këtu kemi seleksionuar ato njësi frazeologjike të cilat kanë strukturë morfosintaksore të njëjtë ose të ngjashme, zgjedhje leksikore të njëjtë, imazhi që përfaqësojnë është i njëjtë ose i ngjashëm, por kuptimi i tyre nuk është i njëjtë. E thënë ndryshe, njëra nga të dy gjuhët shfaq një kuptim më tepër, të dytë apo të tretë, që gjuha tjetër nuk e ka. Edhe këtu do të kemi ndarje në nëngrupe duke u bazuar tek kuptimi:

Aprire gli occhi – rendersi conto di una verità generalmente spiacevole che non si era immaginata prima, e in particolare di avere sbagliato la valutazione di qualcosa, in genere riferito a persone false o fraudolente; vale anche per le situazioni che si scoprono più rischiose di quanto si pensava.	Hap sytë – çuditem nga diçka e papritur, befasohem; kam kujdes të mos më ndodhë gjë, jam syçelë; arsimohem, marr dije e njohuri.
Aprire gli occhi a qualcuno – rivelare a qualcuno una realtà che non conosceva, in genere spiacevole; in particolare, indurre una persona a rendersi conto della possibilità di un inganno, della pericolosità di una situazione, delle vere intenzioni di qualcuno e così via.	I hap sytë dikujt – i jap dije a kulturë, i zgjeroj horizontin, e zhvilloj; e bëj t'i shohë gjërat ashtu siç janë në të vërtetë, i zbuloj të vërtetën, e bëj të kuptojë si qëndron puna.

Tabela 8. Gjuha italiane paraqet kuptim të pjesshëm në krahasim me gjuhën shqipe

Në këtë nëngrup kaq interesant do të analizojmë njësitë frazeologjike në imtësinë e kuptimeve të shumta që ato mbartin duke kuptuar më mirë vlerat e secilit komb të shprehura përmes gjuhës. *Aprire gli occhi* apo *hap sytë* i referohen dikujt i cili zbulon se mendimet apo ajo çka ka besuar deri më tani lidhur me një çështje apo me një njeri tjetër ka qenë e gabuar dhe e pavërtetë. Mund t'i referohet edhe një situatë të rrezikshme

në të cilën duhet bërë mjaft kujdes kështu që duhen hapur mirë sytë në mënyrë që të minimizohet apo parandalohet rreziku. Kuptimi i tretë që në këtë rast vetëm gjuha shqipe e mbart është të arsimohesh, të shkollohesh. Pra njësia në gjuhën shqipe, hap sytë, mund t'i referohet edhe dikujt që rishtazi ka filluar të shkollohet, të marrë dije e kulturë. Ky kuptim nuk është i shprehur nga njësia frazeologjike në gjuhën italiane.

E njëjta shprehje por tanimë kur i referohet dikujt tjetër, mbart të njëjtat kuptime. *Aprire gli occhi a qualcuno/i hap sytë dikujt*, në këtë rast jemi ne ata që përpiqemi të bëjmë dikë të kuptojë se si janë gjërat në të vërtetë, duke i shpjeguar dhe treguar qëllimet e vërteta të dikujt që hiqet si njeri i mirë por që në të vërtetë nuk është, apo për t'i treguar se si një situatë nuk është ashtu siç ai e mendon. Edhe këtu gjuha shqipe mbart një kuptim më shumë, atëherë kur përpiqemi t'i hapim sytë dikujt duke i dhënë dije a kulturë, duke i zgjeruar horizontin e duke e zhvilluar më tej atë.

Avere un'occhio alla padella e uno al gatto – badare contemporaneamente a due cose, persone o situazioni che richiedono uguale sorveglianza o che potrebbero entrare in conflitto tra loro.	I bëri sytë katër – shikonte me kujdes të madh që të mos i shpëtonte asgjë, rrinte syhapët.
Parlare con gli occhi – avere gli occhi molto espressivi, capaci di trasmettere sensazioni, emozioni, e in generale quello che si pensa. Anche comunicare qualcosa ad un'altra persona con l'espressione degli occhi, senza che gli altri se ne accorgano. Oppure, non riuscire a nascondere quello che si pensa.	Flet me sy e me vetulla – kur flet i lëviz shumë sytë e vetullat; bashkë me fjalët përdor edhe lëvizjet e syve e të fytyrës për të shprehur mendimet e ndjenjat e veta.

Tabela 9. Gjuha shqipe shfaq kuptim të pjesshëm në lidhje me gjuhën italiane

Në këtë nëngrup kemi seleksionuar shprehjet frazeologjike të cilat në gjuhën italiane shfaqin një apo disa kuptime më shumë se gjuha shqipe. *Avere un'occhio alla padella e uno al gatto/i bëri sytë katër*, po të shohim strukturën e shprehjeve do të kuptojmë se nuk është e njëjtë, por duke qenë se kuptimi i shprehur nga njësia në gjuhën italiane mbart disa elementë që gjuha shqipe nuk i ka, e menduam me vend ta vendosnim këtu këtë njësi frazeologjike. T'i bësh sytë katër do të thotë të jesh shumë i kujdesshëm në mënyrë që të mos shpëtojë asgjë. Të dyfishosh numrin e syve bëhet me qëllimin e vetëm që të mund të shohësh më mirë e kështu të jesh më i vëmendshëm. Ndërsa në gjuhën italiane t'i hedhësh një sy tiganit dhe një tjetër maces do të thotë jo vetëm të jesh shumë i vëmendshëm për atë që ndodh rreth e rrotull, por mbi të gjitha të kesh shumë kujdes pasi palët mund të futen në konflikt njëri me tjetrin.

Parlare con gli occhi do të thotë të kesh sy që janë në gjendje të shprehin ndjenja apo të arrijnë të komunikojnë edhe pa qenë nevoja të përdoren fjalët. Në gjuhën shqipe, gjegjësjë është relativisht e ndryshme në strukturë, *flet me sy e vetulla*, që i referohet dikujt i cili kur flet është mjaft ekspresiv dhe së bashku me fjalët përdor edhe sytë e vetullat për të shprehur ndjenjat apo emocionet. Kur sytë flasin apo qeshin është pak e vështirë që vetullat të rrinë pa lëvizur, ndoshta për këtë arsye është zgjedhur edhe përdorimi i elementit vetull krahas syve. Kuptimi tjetër që mbart shprehja në gjuhën italiane është se dikush që ka sy që flasin vetë, i përdor këto të fundit për t'i komunikuar dikujt diçka në prani të njerëzve të tjerë pa qenë e nevojshme që këta të fundit ta marrin vesh. Apo situata e kundërt, kur dikujt i flasin sytë është vështirë që të mund të arrijë të fshehë ndjenjat e tij të vërteta para njerëzve të tjerë.

5. Në grupin e pestë kemi seleksionuar njësitë frazeologjike me kuptim të njëjtë, imazh të njëjtë ose të ngjashëm, por me strukturë morfosintaksore dhe zgjedhje leksikore të ndryshme. Elementi që e dallon këtë grup përveç kuptimit është imazhi që njësitë frazeologjike pasqyrojnë:

Aprire gli occhi ai ciechi - indurre qualcuno a rendersi conto di qualcosa, in genere spiacevole. Anche insegnare, spiegare, far capire qualcosa d'importante.	I hap sytë dikujt – i jap dije a kulturë, i zgjeroj horizontin, e zhvilloj; e bëj t'i shohë gjërat ashtu siç janë në të vërtetë, i zbuloj të vërtetën, e bëj të kuptojë si qëndron puna.
Avere ancora negli occhi – avere un vivo ricordo di qualcosa, come se lo si avesse ancora davanti agli occhi o vi fosse rimasto dentro.	Më del para syve (dikush a diçka) – e përfytyroj qartë, sikur e shoh tani; më kujtohet mirë.

Tabela 10. Ndryshime në imazhin e pasqyruar

Aprire gli occhi ai ciechi/i hap sytë dikujt, këtu kemi të bëjmë me dy kuptime të mbartura nga njësitë frazeologjike të njëjta për të dy gjuhët. Së pari këto shprehje i referohen një situatë ku dikujt i flasim me sinjeritet dhe e bëjmë të kuptojë si janë gjërat në të vërtetë, zakonisht përdoret për t'i treguar dikujt diçka të pakëndshme. Kuptimi tjetër i shprehur i referohet rastit kur dikujt i japim dije a kulturë apo i mësojmë diçka të rëndësishme, e bëjmë ta kuptojë atë.

Kur dikë apo diçka nuk e kemi më pranë, por kujtimi i tij është kaq i gjallë saqë duket sikur në të vërtetë na gjendet përballë, para syve, përdoren shprehjet *avere ancora negli occhi/më del para syve* (dikush a diçka). Imazhi i përfytyruar nga gjuha italiane është ta kesh kujtimin brenda në sy, pasi aq i gjallë është ky i fundit saqë duket sikur ka ngelur brenda syve e nuk ka dalë më prej tyre.

6. Në grupin e gjashtë kemi njësitë frazeologjike të cilat paraqesin vetëm një element të përbashkët, kuptimin që vijon të jetë i njëjtë. Ndërsa tre elementët e tjerë: imazhi, struktura morfosintaksore dhe zgjedhja leksikore, tek të cilët jemi bazuar për të mundësuar analizën tonë, janë të ndryshme.

Anche l'occhio vuole la sua parte – si dice quando si desidera che qualcosa, oltre a essere utile, possa appagare anche il senso estetico.	E ha syri (diçka) – e pëlqen nga pamja e jashtme, e pranon.
Costare un occhio – riferito a concetti come spendere, valere, pagare e simili, indica una somma di denaro molto elevata. <i>Costare un occhio della testa.</i>	(Kushton) sa qimet e kokës – jep një çmim jashtëzakonisht shumë të lartë; e mban shumë shtrenjtë diçka.

Tabela 11. Ekuivalencë vetëm në kuptim

Anche l'occhio vuole la sua parte, do të thotë se diçka përveçse duhet të jetë e dobishme është mirë që të plotësojë edhe kriterin estetik, pra të jetë e kënaqshme për syrin, pikërisht nga ky arsyetim lind shprehja *edhe syri do pjesën e tij*. Në shqip gjegjësen e kemi *e ha syri*, pra kur syri e pranon diçka si të pëlqyeshme, njësoj si goja që e ha diçka pasi e pëlqen.

Costare un occhio i referohet një situatë ku për të pasur diçka duhet të paguajmë një shumë të konsiderueshme, mjaft të kripur aq sa mund të themi se diçka ka vlerë të paçmueshme, pra kushton shumë aq sa mund të kushtojë një sy. Po kështu në shqip gjegjësjë kushton sa qimet e kokës jep të njëjtin kuptim. Është mjaft interesante të kuptojmë këtu veçantitë e dy gjuhëve, nëse për italianët një çmim jashtëzakonisht shumë i lartë barasvlerësohet me çmimin e një syri, në gjuhën shqipe kjo vlerësohet me çmimin e qimeve të kokës. Një tjetër variant i kësaj shprehje në gjuhën italiane është *costare un occhio della testa*.

7. Në grupin e shtatë dhe të fundit mbërrijmë tek ekuivalenca zero e shprehjeve në të dy gjuhët. Këtu kemi seleksionuar ato njësi frazeologjike të cilat na paraqiten me strukturë morfosintaksore të njëjtë, zgjedhje leksikore të njëjtë, imazhin e pasqyruar të njëjtë, por me kuptim të ndryshëm, herë-herë të kundërt. Pra, kuptimi, kriteri kryesor tek i cili jemi bazuar për të bërë analizën përqasëse këtu na del i ndryshëm dhe është pikërisht ky i fundit që përbën në këtë grup veçorinë dalluese:

Avere gli occhi fuori dalle orbite – essere furibondi, infuriati, con un’espressione talmente distorta dall’ira da far pensare a una fuoriuscita degli occhi dalla sua sede. <i>Avere gli occhi fuori dalla testa.</i>	I dolën sytë nga vendi (dikujt) – u zgurdullua fort nga tmerri; po heq një mundim të madh; ka shumë zor a u çudit shumë. <i>I dolën sytë jashtë; i dolën sytë dokërr; iu çapëlyen sytë.</i>
Fare gli occhi alle pulci – essere molto abili in ogni tipo di attività e lavoro, specie per quanto riguarda lavori minuziosi, di precisione o pazienza. Per estensione, anche essere eccessivamente pignoli.	I kërkon pleshtit syrin – dikush kërkon të dijë gjëra të hollësishme e të panevojshme, hyn në çikërrima.

Tabela 12. Ekuivalenca zero

Avere gli occhi fuori dalle orbite/i dolën sytë nga vendi (dikujt), këtu kemi të bëjmë me strukturë të njëjtë, por me kuptim të ndryshëm. Në gjuhën italiane të të dalin sytë nga vendi ndodh për shkak të zemërimit që ndien dikush, e pikërisht nga ky zemërim njeriu shpërfytyrohet aq sa duket sikur sytë nuk i ka më në vendin e tyre. Për gjuhën shqipe, shkak i daljes së syve nga vendi i tyre verifikohet atëherë kur dikush tmerrohet aq shumë sa i zgurdullohen sytë.

Fare gli occhi alle pulci, t’i bësh pleshtit sytë, do të thotë të jesh shumë i përpiktë në çdo punë që kryen sidomos në ato punë që kërkojnë saktësi shumë të madhe, edhe të jesh pedant, të merresh me vogëlsira e hollësira. Ndërsa në gjuhën shqipe *i kërkon pleshtit syrin*, do të thotë të jesh i bezdisur e të kërkojë të dish vogëlsira e çikërrima, të merresh me gjëra të hollësishme e të panevojshme të cilat kryhen nga të tjerët. Pra nëse në gjuhën italiane është vetë njeriu që i zbaton gjërat me përpikëri nga ana formale, në gjuhën shqipe është ai që interesohet për punën e të tjerëve në detaje.

Përfundime

Qëllimi i këtij punimi mbetet, së pari, përcaktimi i kriterëve që mundësojnë krahasimin e njësive frazeologjike në të dy gjuhët, italiane dhe shqipe dhe nxjerrjen në pah të tipareve themelore të njësive frazeologjike, të tilla si qëndrueshmëria, leksikalizimi, idiomaticiteti. Këto tipare të analizuara dhe të qartësuara përmes punimit dëshmojnë afërsinë kulturore dhe të *formamentis* të të dy popujve që ndajnë ndjesi, mendime dhe reagime shpeshherë të njëjta dhe shpeshherë me ndryshime të vogla hera herës thelbësore.

Për të krahasuar dy sistemet frazeologjike u bazuam në 4 kriterë: kuptimi, struktura, imazhi dhe zgjedhja leksikore. Arritëm të ndërtojmë 7 nivele krahasimi, bazuar tek

kriteret e lartpërmendur, duke nisur nga grupi i parë, tek i cili ishin klasifikuar njësitë me ekuivalencë totale, për të vijuar me njësitë frazeologjike me ekuivalencë të pjesshme nga grupi i dytë deri tek ai i pestë, për të përfunduar me njësitë me ekuivalencë zero tek grupi i shtatë. Ky punim evidentoi se njësitë frazeologjike me ekuivalencë të pjesshme janë më të shumta në numër, duke përcjellë ndryshime në strukturën morfosintaksore, në zgjedhjen leksikore, në imazhin e pasqyruar dhe së fundmi pjesërisht në kuptimin që këto të fundit mbartin.

Në përfundim të analizës tonë duam të theksojmë se mbi të gjitha janë pikërisht faktorët ekstragjuhësorë, pra ata sociokulturorë, përcaktues të drejtpërdrejtë në një shkallë shumë të lartë të të gjithë procesit të idiomaticitetit, aspekt ky mjaft i rëndësishëm në krahasimin e sistemeve gjuhësore frazeologjike në përgjithësi dhe atij të marrë në shqyrtim nga kjo trajtesë në veçanti. Prania e këtyre të fundit përlligj dallimet në mendësi, traditë e kulturë. Megjithë shkallën e ndryshme të zhvillimit ekonomiko-kulturor, megjithë përkatësinë e ndryshme në familjet e gjuhëve duhet pranuar se janë të shumtë elementët që i lidhin dhe i bashkojnë këto dy gjuhë, dëshmuar kjo edhe përmes studimit të këtyre njërive frazeologjike.

BIBLIOGRAFIA

- Akademia e Shkencave të Shqipërisë. *Fjalori i shqipes së sotme*. Tiranë: Botimet Toena; 2002.
- Balla, Naim. & Ymeri Eshref. & Lama, Irena. *Dizionario maggiore dei modi di dire italiano-albanese*. Tiranë: EDFA; 2007.
- Çabej, Egerem. *Parallele Ausdrücke und Redensarten in den Balkansprachen*. Revue internationale des études balkaniques. 1936; 3; 172-184.
- Casadei, Federica. *Metafore ed espressioni idiomatiche. Uno studio semantico sull'italiano*. Roma: Bulzoni, 1996.
- Lo Zingarelli. *Dizionario della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli; 2012.
- Navarro, Carmen. *Fraseología contrastiva del español y el italiano (análisis de un corpus bilingüe)*, Variis Linguis, Verona, 2004, p. 397- 411.
- Quartu, Bruno. *Dizionario dei modi di dire della lingua italiana*. Milano: Bur; 2001.
- Raffo, Anton. *Balkanismi e non*. Europa Orientalis 8. Contributi italiani al VI Congresso Internazionale di studi Sud-Est-Europei. 1989, 199-207.
- Thomai, Jani. *Fjalori frazeologjik i gjuhës shqipe*. Tiranë: Shkenca; 1999.
- Thomai, Jani. *Leksikologjia e gjuhës shqipe*. Tiranë: Botimet Toena; 2006.
- Wotjak, Barbara and Ginsburg Carla. *Zu Interlingualen Äquivalenzbeziehungen bei verbalen Praseolexemen*. "Das Wort: Germanistisches Jahrbuch DDR-UdssR". 1987, 67-78.

CREATION DES COMPETENCES, EN PRESENCE DES TICE, POUR UN APPRENTISSAGE AUTONOME DE FRANÇAIS AUTHENTIQUE

Dr. Klementina Shiba

Département de Français
Faculté des Langues Etrangères, Université de Tirana
E-mail: klementina.shiba@unitir.edu.al

ABSTRACT

Distance learning/teaching as a new reality and inevitable consequence of the application of technology in the field of teaching of foreign languages, has become a subject of frequent analysis in regard to the increased efficiency that it brings to the learning process compared to traditional methods. However, the transition from theory to the use of this process in practice can pose numerous challenges. For the learner of a foreign language, the acquisition of reading skills involves the development of vocabulary and the training of skills that allow the transfer of habits from the classroom to the natural context of language use in the real world. By analyzing more concretely the creation of skills during the learning of FFL (with the aim of autonomous learning of authentic French), the teacher and learner must identify and overcome key obstacles. The purpose of this study is to analyze the impact of ICT on the development of these skills and to demonstrate that learning/teaching a language through Web-based tools accelerates and enriches the experience compared to the traditional classroom setting. Research indicates that the reasons behind this phenomenon are related to the extraordinary facilities Web-based tools create for learners while studying a text. On the one hand, there is the practicality of the presence of explanatory virtual dictionaries for any unknown terms encountered during reading, and on the other hand, there is the ease of using other sites to obtain authentic, in-depth, and detailed information, ultimately leading to an improved understanding of the text.

Keywords: authentic, ICT, interaction, learning, skills.

PËRMBLEDHJE

Leximi duhet të kuptohet si një proces dinamik që përfshin lexuesin dhe tekstin e leximit. Në teori, gjërat duken të qarta dhe të thjeshta, por në praktikë vështirësitë dhe pengesat me të cilat përballet ky proces janë të shumta. Leximi, një aktivitet gjuhësori përqëndruar më shumë në marrjen e informacionit, i ndihmon nxënësit të ndërtojnë të kuptuarin e tyre në sajë të një ndërveprimi shumë kompleks me gjuhën e shkruar, përmes një praktike të vazhdueshme, për të krijuar aftësitë vetëvlerësimit të të kuptuarit, për të identifikuar dhe për të kapërcyer vështirësi të gjatë përvetësimit të një gjuhe. Për nxënësin e një gjuhe të huaj, përvetësimi i aftësisë së leximit është një proces që përfshin zhvillimin e fjalorit dhe formimin e aftësive që lejojnë transferimin e praktikave nga auditori në botën reale, aty ku gjuha përdoret në kontekstin e saj natyror. Ky studim synon të analizojë ndikimin e TIK në lexim përtej mureve të klasës dhe të demonstrojë se mësimi i një gjuhe përmes internetit përshejton dhe pasuron aftësitë e leximit tek nxënësit duke rezultuar më produktiv nëse marrin një detyrë leximi online, sesa kur detyra jepet në klasë. Siç tregojnë rezultatet e hulumtimit, arsyet e këtij fenomeni janë të lidhura ngushtë me faktin se për të studiuar një tekst, interneti krijon lehtësira të jashtëzakonshme për nxënësit. Nga njëra anë karakteri praktik i pranisë së fjalorëve virtual shpjegues për terma dhe fjalë kyçe të panjohura, të hasura gjatë leximit, nga ana tjetër ata mund të përdorin adresën e ndryshme për të marrë informacione të sakta, autentike, të thelluara dhe të hollësishme duke sjellë aktivitete të pasura dhe informacione plotësuese për të përmirësuar të kuptuarin.

Fjalët çelës: autentik, lexim, ndërveprim, të mësuarit, TIK.

Introduction

L'enseignement /apprentissage à distance, une nouvelle réalité, conséquence inévitable des applications technologiques dans le domaine de l'enseignement en général et des langues étrangères en particulier est récemment devenu un sujet de discussions fréquentes sur les aspects d'efficacité qu'il peut apporter à ce processus par rapport aux formes traditionnelles. Le principe est simple : l'apprenant de la maison, du bureau accomplit ses devoirs impliqué dans un processus de communication continue avec le professeur via Internet. « *Théoriquement on croit que la puissance de l'ordinateur et d'Internet permet aux programmes à distance de développer la flexibilité, l'interopérabilité et le rythme de travail, mais la manière comment cela se réalise dans la pratique, reste à prouver.* » (Warschauer, Shetzer, Meloni, 2000 : 75)

La reconception des philosophies de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères doit affecter de manière irréversible la manière comment les enseignants et les apprenants, en tant qu'acteurs centraux du nouvel environnement d'apprentissage, prennent de nouveaux rôles et responsabilités. De l'analyse des enquêtes dans le cadre des projets de la Commission Européenne ayant comme objets l'éducation contemporaine, s'avère que la plupart des professeurs de langues étrangères dans différents pays européens considèrent l'enseignement en présence des TIC comme le plus favorable par rapport à celui traditionnel, tout en étant conscient de différents obstacles à sa mise en œuvre. Comme l'apprentissage de la langue vise aussi l'apprentissage de la culture, cet article se propose d'adresser des questions de l'application de l'enseignement de FLE authentique à un nouveau contexte socioculturel où l'enseignement centré sur l'enseignant laisse la place à celui centré sur l'apprenant. Analysons plus concrètement la création de la compétence de la lecture au cours de l'enseignement/apprentissage de FLE visant un apprentissage autonome du français authentique.

La lecture doit être conçue comme un processus dynamique impliquant à la fois le lecteur et le texte de lecture. La lecture, une activité langagière de la réception concentrée plutôt sur l'information, aide les apprenants à construire son propre sens grâce à une interaction très complexe avec le langage écrit, à travers une pratique continue dont l'objectif est de créer des habiletés d'autoévaluation du niveau de la compréhension, d'identifier et de surmonter les difficultés pendant l'apprentissage d'une langue.

Pour l'apprenant d'une langue étrangère, l'acquisition de la compétence de la lecture est un processus qui implique le développement du vocabulaire et la formation des aptitudes permettant le transfert des habitudes du cours de la salle de classe vers le monde réel, là où la langue est utilisée dans son contexte naturel. Cette étude se propose d'analyser l'impact des TIC à la lecture au-delà des murs de la classe et de démontrer que l'enseignement/apprentissage d'une langue à travers le site Web en ligne accélère et enrichit les compétences en lecture des apprenants, qui sont plus productifs lorsqu'ils prennent un travail de lecture en ligne que lorsque la tâche est donnée en classe.

Comme en témoignent des recherches en didactique, les raisons qui expliquent ce phénomène sont étroitement liées au fait que pour étudier un texte, le site Web en ligne crée des facilitations extraordinaires aux apprenants. D'une part le caractère pratique de la présence des dictionnaires virtuels explicatifs pour les termes et les mots clés inconnus rencontrés pendant la lecture, d'autre part ils peuvent utiliser des adresses supplémentaires pour obtenir des informations précises, authentiques, approfondies et détaillées évoquant des activités riches et fournir des informations complémentaires afin d'améliorer la compréhension.

Les technologies numériques (TN), considérés essentiellement comme un moyen de prise d'information ou un espace de divertissement, ont une grande contribution positive dans divers domaines professionnels tel que dans l'enseignement en général et particulièrement dans celui des langues étrangères. « Cette montée en puissance du numérique n'a pas manqué d'affecter le secteur de l'enseignement, celui des langues en particulier. » (Desmet, 2006 :119)

La tendance humaine, à considérer la technologie de manière anthropomorphique, augmente le potentiel d'Internet pour soutenir le processus d'enseignement /apprentissage authentique des langues à l'aide des TIC.

Ainsi des recherches et de la pratique soutiennent également le modèle sociolinguistique interactif, qui met l'accent en premier lieu sur l'aspect social de la langue et la découverte des barrières linguistiques dans le processus de communication orientant l'enseignement authentique des langues vers un enseignement de compétences centré sur l'apprenant.

Au cours de l'enseignement /apprentissage d'une langue on enseigne la langue et des modèles lexico-grammaticaux et l'apprenant adopte également un nouveau système de pensée. Cela nécessite une plus grande exposition des apprenants à de nouveaux contextes de communication authentiques en présence des technologies de l'information et de la communication (TIC), étant donné que les matériaux simplement didactiques ne peuvent pas l'offrir. « Pour ce faire il faut définir les concepts de base nécessaires à la production d'un enseignement de langues étrangères, qui permettent à l'apprenant d'intégrer une nouvelle langue ainsi qu'« une nouvelle culture au moyen d'une *pédagogie adaptée*.» (Byram, 2011:256)

Compte tenu de la manière dont les langues sont apprises, de nombreux enseignants et apprenants, exposés quotidiennement à Internet et aux TIC, qui ont fortement influencé l'enseignement /apprentissage par leurs moyens, en ont beaucoup profité en y introduisant de nouvelles stratégies et techniques, en vue de réussir à l'apprentissage de FLE. L'expérience pédagogique montre que pour étudier un texte, l'environnement d'enseignement /apprentissage en ligne peut créer des facilitations extraordinaires aux apprenants. «La technologie numérique offre des avantages évidents pour atteindre les objectifs ambitieux de l'enseignement.»¹ (Turkle, 1996 :12)

1 La traductions est faite par moi (Shiba, K).

Les TIC avec leur caractère autodidacte d'utilisation ont mis en évidence leur caractéristique à l'apprentissage autonome. « Le domaine de l'enseignement des langues assisté par ordinateur n'ait cessé de se développer pour devenir, à l'heure actuelle, un domaine de recherche assez important au sein de la linguistique appliquée en général, et dans le domaine de la didactique des langues en particulier. » (Desmet, 2006: 119)

Les TIC, multipliant le degré et la qualité d'exposition à de nombreux contextes linguistiques authentiques, soutiennent fortement l'enseignement /apprentissage de FLE authentique en facilitant les enseignants à communiquer avec leurs étudiants en dehors de la salle de classe, à discuter sur les devoirs, à leur envoyer des corrections et les aidant également à partager leurs intérêts, publiant, téléchargeant de différents services pour qu'ils aient de nombreuses informations utiles à propos d'un sujet précis. « Il doit favoriser les interactions entre les apprenants et leur proposer des situations de communication stimulantes. » (Hirschsprung, 2005 : 14)

La compétence de la compréhension écrite ou de la lecture se considère comme un composant très important de l'enseignement /apprentissage d'une langue, ayant au centre l'apprenant. « Cette méthodologie place l'apprenant au centre de son apprentissage. » (Hirschsprung, 2005 : 14)

L'apprenant n'est plus considéré comme un simple récepteur passif des instructions de l'enseignant, au contraire, les apprenants interagissent mutuellement en partageant les connaissances et la responsabilité des tâches, ce qui entraîne un changement du focus de l'enseignement vers un enseignement de la construction des connaissances et des compétences centré sur l'apprenant. « De toute évidence, il s'agit d'un contexte typique d'enseignement centré sur l'apprenant, où l'accent se met sur la nature communicative, le dialogue social et la construction des connaissances. » (Powell & Kalina, 2009 : 243) La lecture conçue comme un processus dynamique dans la construction du sens implique à la fois le lecteur et le texte lu grâce à la création d'un cadre mental qui aide l'apprenant à construire *un sens* à travers le langage écrit. L'un des objectifs de l'enseignement est de développer des habitudes pour identifier les difficultés, définir et mettre en œuvre les stratégies appropriées pour une bonne compréhension. Pour l'apprenant d'une langue étrangère, l'acquisition de la compétence en lecture est un processus qui implique le développement du vocabulaire et la création des compétences nécessaires.

Toutefois, si en théorie, les choses semblent claires et simples, les difficultés et les obstacles auxquels se heurte ce processus en pratique sont nombreux, un défi ouvert pour l'enseignement des langues étrangères en général et du FLE en particulier. A ce stade de l'enseignement /apprentissage les chercheurs et les enseignants doivent viser de « Différencier la pédagogie pour mieux lutter contre l'échec scolaire; rénover les contenus et les didactiques; développer les pédagogies actives, participatives, coopératives. » (Perrenoud, 1994 : 9)

L'habitude de lecture en présence des TIC face à celui traditionnel en salle de classe a une contribution importante à l'apprentissage du FLE *authentique*. En fait les TICE

créant une espace de communication interactive peuvent être utilisées comme un *outil parallèle*, un *support pédagogique* ou bien une *source* pour renforcer le contenu du cours de l'enseignement/apprentissage des langues, pour le rendre plus efficace et plus attrayant afin d'assurer de hauts niveaux de la motivation du succès à l'apprentissage des langues.

1. Création de la compétence de lecture en présence des TIC

En quoi les TIC soutiennent et enrichissent le processus de l'enseignement / apprentissage de FLE authentique, accélérant la création de la compétence de lecture en vue de pouvoir en profiter une meilleure performance à la communication ?

Des recherches en didactiques, inclue la présente étude, tentent de confirmer qu'en utilisant les TIC comme support pédagogiques, cela peut améliorer les *résultats* et la satisfaction des apprenants pendant l'apprentissage d'une langue étrangère.

Afin de produire des résultats objectifs, on a pris soin de déterminer diverses constantes, pour chaque environnement d'enseignement, du contenu et de la structure formelle du matériel de lecture, à travers lequel cette étude s'actualise. Pour obtenir des opinion à comparer, en vue des conclusions, on a enquêté les apprenants sur le niveau de la compétence de lecture au début et à la fin de l'expérimentation, alors que pour évaluer l'efficacité de chaque environnement d'enseignement à la performance des apprenants en lecture, on a conçus deux autres tests, effectués au début et à la fin de l'expérimentation, au respect des objectifs de l'étude dont la comparaison des résultats a servi d'indicateur du degré d'amélioration des performances de la compétence de lecture dans les deux environnements.

L'analyse statistique des valeurs d'amélioration, obtenue dans chaque environnement, met en évidence leur efficacité dans le développement des compétences de lecture en français. Pour mesurer le niveau de la *motivation* et de la satisfaction lors de la pratique de la lecture dans les deux environnements, les étudiants ont effectués une évaluation à deux étapes ; au début et à la fin de l'expérimentation. Enfin pour mettre en évidence certains aspects concrets du plaisir lors de l'apprentissage utilisant les TIC, nous avons mené auprès des étudiants une enquête détaillée d'indicateurs.

Dans le but de promouvoir la compétence de lecture en FLE des étudiants, pour créer un environnement d'apprentissage plus riche et *autonome* au-delà des murs de la salle de classe, on a conçu du matériel pédagogique actualisé, *authentique* adapté à leur niveau, à leurs besoins et leurs intérêts.

Le principe essentiel à la création de cette expérimentation est le modèle de la lecture interactive. La conception du matériel pédagogique prévoyait des mécanismes, des activités et des pratiques facilitant l'établissement de liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles informations à recevoir, il repose également sur un ensemble de principes nécessaires à la création d'un programme de lecture dans un environnement

d'enseignement hybride tels que:

- choisir du matériel approprié au niveau des étudiants
- prendre en compte : - des besoins - des intérêts des étudiants
- soutenir l'utilisation des TIC
- favoriser l'interaction
- encourager la motivation
- évaluer leur performance

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en présence des TIC accélère et enrichit la compétence de lecture, par rapport à l'enseignement traditionnel en salle de classe. Pour répondre à cette question, on a évalué certains indicateurs lors de l'expérience d'apprentissage du français en présence des TIC tels que :

- l'accessibilité numérique
- la performance d'apprentissage
- la motivation
- la satisfaction

Les séances prévues pour cette étude sont conçues conformément aux stratégies de développement des habitudes en lecture guidées par le modèle contemporain de structuration des séances de lecture en activités de *prélecture*, de *lecture* et de *post-lecture*. Les textes de lecture choisis sont des documents authentiques, des informations publiées dans des sources fiables sur des sujets qui concernent les intérêts actuels des étudiants en matière d'*environnement*, des *droits de l'homme*, des *traditions*, des *loisirs* etc., appropriés à l'enseignement en général.

Les activités de *prélecture* ; des fiches pédagogiques envoyées par courrier électronique revêtent un caractère évocateur et très pratique, des vidéo en ligne et des questions suggestives afin d'éveiller la sensibilité des étudiants sur les thématiques concernées, enrichissant leurs connaissances, leurs expériences et contribuant à l'intégration des connaissances linguistiques et culturelles en utilisant tous les *sens*, en vue de préparer les étudiants à un processus de lecture approfondie.

Pendant la phase de *lecture*, pour la pratique en ligne, les étudiants sont invités à relire le document et à effectuer les activités proposées de la fiche en se concentrant sur l'analyse sémantique et le vocabulaire clé du texte. Les sources de références permettent d'approfondir les connaissances sur des concepts en général et l'explication des termes de caractère technique.

L'étape de *post-lecture* dans la fiche s'actualise à travers des activités créatives à caractère de discussion et de recherche, où les étudiants sont invités à *réfléchir* et à apporter des solutions au problème rencontré dans le document. Cette étape prend une nouvelle dimension car les discussions, débats et suggestions sont publiés au forum de sorte qu'ils deviennent accessibles à tous les étudiants du groupe où ils interagissent de manière asynchrone en laissant des commentaires.

Le programme de lecture en classe traditionnelle suit la même structure qu'en ligne. Il en va de même pour les activités en phase *de lecture*, tout en modifiant les activités en phase de *prélecture*, qui évoquent des informations par l'exploration des photos et à l'étape de *post-lecture*, les étudiants sont invités à réfléchir en écrivant des commentaires.

Conclusions

Choisissant l'utilisation des TIC et Internet dans l'enseignement/ apprentissage des langues, on prouve que ces outils sont perçus comme favorisant, enrichissant et accélérant ce processus.

Les données traitées statistiquement démontrent l'avantage indéniable de l'enseignement en ligne par rapport à celui traditionnel en termes de capacité à favoriser une interaction durable de leurs acteurs. Par la comparaison des indicateurs de l'enquête, il résulte la participation active des étudiants aux deux environnements, ce qui signifie que ce programme de lecture a suscité beaucoup d'intérêt.

Deux indicateurs importants, qui font référence à la *motivation* et à la *satisfaction* pendant les séances de lecture, ont connu une progression supérieure importante en présence des TIC. Les étudiants décrivent la tâche donnée comme motivante, intéressante, stimulante et très utile pour leur formation, et affirment le plaisir de lire des matériaux intéressants.

L'utilisation de liens supplémentaires joue un rôle indispensable dans l'amélioration du niveau de *compréhension* et dans la promotion des *capacités d'expression* des étudiants qui ont des évaluations très positives sur la manière dont les séances sont organisées, la communication virtuelle asynchrone adaptées à un apprentissage autonome.

Le travail qualitatif effectué en ligne, en fournissant des productions écrites réflexives et variées, respecte les consignes de rédaction d'un essai. Nos étudiants sont donc plus productifs en ligne que quand on leur donne un devoir en salle de classe grâce à la présence des dictionnaires virtuels et l'utilisation des liens supplémentaires pour trouver *des informations précises, authentiques, approfondies* afin d'améliorer leur compréhension écrite.

BIBLIOGRAFÍA

- Byram, Michel, 2011: *La compétence interculturelle* Blanchet, Philippe, et Chardenet, Patrick, *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*. Éditions des archives contemporaines (EAC).
- Desmet, Piet. 2006/1. *L'enseignement/apprentissage des langues à l'ère du numérique : tendances récentes et défis*. Revue française de linguistique appliquée (Vol. XI), 119,124,126,129.
- Hirschsprung, Nathalie. 2005. Le multimédia in *Apprendre et enseigner avec le multimédia*. Hachette, Paris.
- Perrenoud, Philipe. 1994. *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Powell, Katherine., & Kalina, Cody. 2009. *Cognitive and Social Constructivism: Developing Tools for an Effective Classroom*”, Education, 130/2.
- Turkle, Sherry.1996. *Life on the screen: Identity in the age of the Internet*, New York: Touchstone.
- Warschauer. Marc, Shetzer. Heidi, Meloni. Christine. (2000). *Internet for English Teaching*. Alexandria.

TERMAT NË LIDHJE ME STRUKTURËN SEMANTIKE TË FJALËS NË SHQIPE NË PËRQASJE ME GREQISHTEN

Prof. Asoc. Dr. Eda Shehu

Departamenti i Gjuhëve Sllave e Ballkanike
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës
E-mail: eda.shehu@unitir.edu.al

PËRMBLEDHJA

Në studimet rreth leksikut të çdo gjuhe vend të veçantë zënë marrëdhëniet e fjalëve dhe termave, sidomos, vështrimi i termave të ngritur mbi bazën e fjalëve të zakonshme nga ku mund të krahasohen struktura semantike e fjalës me strukturën konceptore të termit. Përqasja e dukurive që vihen re në këtë vështrim me një gjuhë të huaj hedh dritë dhe çon më tej studimin në të dyja gjuhët rreth kësaj shtrese të leksikut. Këtu, në këtë studim trajtohen termat njëfjalësh të ndërtuar mbi bazën e kuptimit të fjalëve të zakonshme dhe zhvillimin e tyre në terma togfjalëshash në shqipe dhe në greqishte, nga ku vërehen mjaft dukuri interesante në anë të përbashkëta e të veçanta në secilën gjuhë, siç mund të sillen si shembuj në shqipe: rrënjë (fjalë e zakonshme) → rrënjë (term në matematikë) dhe më tej: rrënjë katrore, rrënjë kubike dhe përkatësisht në greqishte: τετραγωνική ρίζα, ρίζα κύβου.

Fjalët çelës: leksik, gjuhë, strukturë konceptuale, strukturë semantike, terma.

ABSTRACT

In the study about the lexicon of each language a special place is occupied by the relations of words and terms, especially, the look of terms raised on the basis of ordinary words from where the semantic structure of the word can be compared with the conceptual structure of the term. The approach of the phenomena observed in this view with a foreign language sheds light and leads further the study in both languages about this layer of lexicon. Here, in this study, are treated the one-word terms built on the basis of the meaning of common words and their development into phrase terms in Albanian and Greek, from where many interesting phenomena are observed in common and specific aspects in each language, as can be brought as examples in Albanian: rrënjë (common word) → rrënjë (term in mathematics) and further rrënjë katrore, rrënjë kubike and respectively in Greek: τετραγωνική ρίζα, ρίζα κύβου.

Keywords: lexicon, terms, conceptual structure, semantic structure, language.

Fjalët dhe termat në studimet rreth leksikut në çdo gjuhë, sikurse në shqipe dhe në greqishte, janë pranuar si njësi emërtuese të ndryshme, me tipare të dallueshme, që veçohen në fondin tërësor të leksikut si pjesë e mëvetësuar e tij, ndonëse kanë edhe anë të përbashkëta, si edhe raste kalimesh nga njëra njësi tek tjetra¹. Duke nxjerrë në pah fjalët dhe termat, si dy shtresa njësisht që kundërvihen brenda leksikut tërësor të gjuhës e që përbëjnë kështu të dyja së bashku fondin leksikor të gjuhës, prof. A.Kostallari² i ndan njësitë leksikore të gjuhës në joterma dhe terma, duke i diferencuar si pjesë të mëvetësuar. Duke i vështuar këto dy kategori leksikore në lidhje me njëra-tjetrën, mund të pohohet, se fjalët (jotermat), janë parësore ndaj termave, kështu që, këto të fundit, dalin në funksionin e tyre në gjuhë, si dytësore dhe si bazë për formimin e tyre janë fjalët, (këtu kihet parasysh këtu fjalët e zakonshme.) Megjithatë një pjesë termash, mund të konsiderohen si njësi të mirëfillta terminologjike (terma), nga ku zbulohet vetëm përkatësia e tyre në një fushë dije, si në shqipe, ashtu edhe në greqishte, si p.sh.: tretësirë (kim.) / (το διάλυμα) (greq.), trekëndësh (mat.) / (το τρίγωνο) (greq.), diferencial (το διαφορικό) (greq.). Kryesisht, pjesa tjetër vjen nga fjalët (e zakonshme), ku fjalët ngrihen në terma, kur përdoren në ligjërimin e një fushe të veçantë dije ose kur përdoren dhe si fjalë dhe si terma, si p.sh.: nga vesh (njeriu) (fjalë e zakonshme dhe term) (në mjekësi) → vesh (plugu) (term) (në bujqësi) dhe pikërisht në greqishte αντί (άντρας) (fjalë e zakonshme dhe term), αντί (άποτρο) (term) (në bujqësi). Megjithatë, nga ana e formimit të tyre në çdo gjuhë, fjalët dhe termat kanë rrugë të afërta a të përbashkëta, por ka raste kur ato ndërtohen në mënyra origjinale, sidomos termat që ngrihen, si të tilla, mbi bazën e fjalëve të zakonshme, sikurse sollën më sipër vesh si fjalë dhe si term. Fjalët dhe termat jepen si gjegjëse barazvlerëse, kur ballafaqohen në rrafsh ndërgjuhësor, ku ato ruajnë në të dyja gjuhët (ose në të gjitha gjuhët që përqasen) individualitetin e tyre.

Konceptimi i fjalëve dhe i termave si një fond i përbashkët leksikor, por me anë të përbashkëta dhe të kundërta, me lidhje të brendshme e kalime të njësisve njëra tek tjetra, jep mundësinë të vështrohen edhe lidhjet e kuptimeve përkatëse të tyre brenda strukturave kuptimore të secilës njësi³. Kështu brenda strukturave kuptimore të fjalëve nxirren edhe lidhjet e tyre me kuptimet e termave⁴, kur një njësi me strukturat e saj del edhe si fjalë edhe si term, e shprehur nga e njëjta shenjë, si në shqipe, ashtu edhe në greqishte: rrënjë1 (fjalë) - rrënjë2 (term) / (gr.) η ρίζα1 (fjalë) - η ρίζα2 (term), (shq.) kokë1 (fjalë) - kokë2 (term) / (gr.) το κεφάλι1 (fjalë) - το κεφάλι2 (term), pikë1 (fjalë) - pikë2 (term) / (gr.) η τελεια1 (fjalë) - τα στυματα2 (term).

1 A.Duro, *Termi dhe fjala në gjuhën shqipe*, Tiranë, 2009.

2 A. Kostallari, *Gjuha letrare kombëtare shqipe dhe epoka jonë*, Sf., Nr.4, f.42. Tiranë, 1984.

3 E. Lafe, A.Çepani, *Rreth pasqyrimin të fushave terminologjike në "Fjalorin e gjuhës së sotme shqipe"* në *Leksikografia shqipe-trashëgimi dhe perspektive*, Tiranë, 2004.

4 Th. Feka, *Vëzhgime mbi leksikun terminologjik në "Fjalorin e gjuhës së sotme shqipe"*, "Studime filologjike", 1986/2.

Secili term i mësipërm, si rrënjë2 - kokë2 - pikë2 krijon lidhje brenda të njëjtës shenjë, duke shprehur koncepte të fushave të ndryshme, si rrënjë1 (bot.) - rrënjë2 (dhëmbi) (mjek.) - rrënjë3 (katrore) (mat.) etj., të cilat në terminologjitë dalin si homonime. Si njësi barazvlerëse terminologjike në greqishte kemi: η ριζα1 (bot.) - η ριζα2 (δοντιων) (mjek.) - τετραγωνικη ριζα3 (mat.)

Nga paraqitja e mësipërme del se, lidhjet e brendshme të strukturave kuptimore të termave në nivel homonimesh (rrënjë1(bot.) - rrënjë2 (mjek.) - rrënjë3 (mat.), që u dalin nga struktura kuptimore e fjalës (në rastin tonë rrënjë / (gr.) η ριζα1 (fjalë), - η ριζα2 (mjek.) - η ριζα3 (mat.), pasqyrohen në strukturat semantike të fjalëve në fjalorët dygjuhësh të gjuhës së përgjithshme në gjuhën dhënëse dhe marrëse si gjegjëse barazvlerëse leksiko-semantikë, si, p.sh. në shqipe rrënjë1 (fjalë) - rrënjë2 (term) - rrënjë3 (term) dhe përkatësisht në greqishte: η ριζα1 (fjalë) - η ριζα2 (term) - η ριζα3 (term) siç e përmendëm dhe më sipër. Ky proces ka vlera teorike e praktike, meqë mbështetet mbi një lëndë shumë të gjerë leksikografike. Megjithatë në këtë trajtesë ne mbështetemi në dy fjalorë dygjuhësorë: shqip - greqisht⁵ / greqisht-shqip (për fjalët dhe termat)⁶.

1. Përmbajtja e strukturave semantike të fjalëve dhe ballafaqimi i tyre në shqipe dhe në greqishte

Kur vështojmë fjalët e një gjuhë në përgjithësi (p.sh. të gjuhës shqipe) në ballafaqim me një gjuhë tjetër (me greqishten ose me disa gjuhë njëkohësisht), sidomos në fjalorët dygjuhësh (në rastin tonë shqip-greqisht dhe greqisht-shqip), realisht konstatohen se ato pasqyrohen të kundërvëna në strukturat semantike të tyre. Në paraqitjen ballafaqese të strukturave kuptimore të fjalëve ne zbulojmë për secilin kuptim të veçantë a ngjyresë kuptimore të tyre në njëren gjuhë, barasvlerësit kuptimorë në gjuhën tjetër, të shfaqura si barasvlerës shenjorë-kuptimorë. Kështu, p.sh., kuptimet e fjalës shqipe pikë jepen të zbërthyera në një varg barasvlerësish shenjoro-kuptimorë në gjuhën greke që pasqyrohen në strukturën semantike të tyre, si: pikë (shq.) / (gr.): 1. η σταγονα, η σταλα, 2. τα σιγματοα, 3. η αποπληξια, 4. η τελεια, 5. κατευθυνση, 6. το σημειο, το οριο, 8. ποντος, etj. Këtu futen edhe kuptime të tjera të fjalës shqipe pikë, të pasqyruara në barasvlerës kuptimorë në gjuhën greke, kryesisht të nivelit të figurshëm, si: ακριβως, νταμπλας, καταρα etj.

Mund të theksohet se, në mënyrë ballafaqese, çdo barasvlerës shenjor-kuptimor në gjuhën e huaj (greke) jepet vetëm në një kuptim të tij, si p.sh. pikë në raport me η σταλα të (kupt. 2), në lidhje me η τελεια të (kupt. 5), në lidhje me το σημειο (kupt. 6), po pikë në raport me η σταλα, ακριβως, νταμπλας, καταρα, etj., meqë në vetvete, secili barasvlerës,

5 N.Gjini, *Fjalor shqip-greqisht*, Janinë, 1998.

6 N.Gjini, *Fjalor greqisht - shqip*, Janinë, 1993.

si fjalë më vete në greqishte (si η σταγονα, η σταλα, τα σιγματα, η αποπληξια, η τελεια, το σιμειο,) ka strukturën e vetë kuptimore me barasvlerësit përkatës. Kështu, pikë e greqishtes ka si barasvlerës: pikë; njollë; vrimë; shenjë; vend etj. në shqipen. Nga ana e vet, edhe fjala pikë në shqipe, e marrë në vetvete, bashkëlidhet me fjalë të tjera shqipe, mbi bazën e kuptimeve të tyre të njëjta me fjalën pikë, në çdo kuptim të saj, si: pikë: 1.grimcë; 2. qendër; 3. njollë e vogël; 6. shenjë pikësimi; 7. vend referimi; 9. drejtim; 10. kufi; etj. / (në greqisht) Υ σταγονα (Αλβανο-Ελληνικο Λεξικο) 1.η σταγονα, 3.το σιγμα, 6.η τελεια, 6.το σιμειο, 7.το σιμειο, 7.το σιγμα 10.το σιμειο, 11.η αποπληξια,

Pra, në rrafshin e kuptimeve leksikore sistemet leksikore nuk përputhen ndërmjet gjuhëve. Ato mund të jenë të ngjashme, të afërta ose edhe të ndryshme dhe, si të tilla, paraqiten në forma shumë komplekse.

Ballafaqimi i strukturave kuptimore të dy gjuhëve dëshmon se marrëdhëniet e ndërmjet barazvlerësve shenjoro-kuptimore mund të krijojnë lidhje të caktuara, të ngjashme me lidhjet sinonimike të një gjuhe të veçantë. Në këtë rast mund të flitet për sinoniminë ndërgjuhësore, ndërmjet së cilës mund të studiohen marrëdhëniet kuptimoro-leksikore ndërmjet gjuhëve në bazë të përqasjes së strukturave semantike të fjalëve.

Megjithatë, karakteri (natyra) e lidhjeve ndërmjet kuptimeve mund të jenë të formave të ndryshme. Ato mund të jenë të drejtpërdrejta, por ato mund të jenë të zhdrejta, duke u shmangur nga kuptimet themelore. Këto kalime kuptimesh ndonjëherë brenda një fjale në një gjuhë të dhënë mund të jenë të tilla, që lidhjet ndërmjet kuptimeve bëhen shumë të kapshme, sidomos kur dalin nga një bazë e përbashkët, si edhe kur dalin njëri nga tjetra, por ato mund të jenë më të largëta deri sa mezi ndahen si të tilla, duke përfunduar në homonime.

Duke i modeluar lidhjet kuptimore në struktura semantike të fjalëve mund të përcaktojmë këto tipologji rastesh:

- a) lidhjet me kalime të drejtpërdrejta: pikë1 në shqipe / (greqishte)- η τελεια
- b) lidhjet me kalime të zhdrejta: pikë2 në shqipe (njollë, shenjë) / (në greqishte) - τα σιγματα
- c) lidhjet me kalime komplekse (kur kombinohen lidhjet e drejta me të zhdrejtë): pikë3 - / (greqisht) ακριβως i rëntë pika (sëmundje) - νταμπλας (καταρα).

Kjo do të thotë se, sa më komplekse të jenë lidhjet ndërmjet kuptimeve brenda një gjuhe, të zbuluara në strukturat kuptimore të fjalëve, aq më e vështirë bëhet gjetja e barasvlerësve shenjoro-kuptimorë në gjuhën tjetër që përqaset me të. Për këtë arsye në shumë raste vetëm konteksti mund t'i zgjidhë gjetjen e barasvlerësit përkatës në gjuhën tjetër, ku kompleksiteti i lidhjes kuptimore është shumë i madh. Në këtë rast sa më e gjerë të jetë struktura kuptimore e fjalëve, aq me vështirë gjenden barasvlerësit në gjuhën që ballafaqohet, siç del nga fjala me strukturë të gjërë kuptimore, si tek foljet: bëj, marr, jap; tek emrat: rrugë, bukë etj.

2. Paraqitja e termave në lidhje me strukturën semantike të fjalëve

Ndërmjet fjalës (së zakonshme) dhe fjalës së ngritur në term (fjalës term), nga njëra anë, si edhe kuptimeve terminologjike, në strukturën semantike të fjalës dhe kuptimeve të tjera të saj, nga ana tjetër, krijohen marrëdhënie të ndryshme, të cilat kushtëzohen nga natyra jo e njëjtë e këtyre kuptimeve dhe e njërive leksikore që i shënojnë ato. Kështu, një pjesë kuptimesh kanë një karakter të drejtpërdrejtë special terminologjik, të qartë e të kristalizuar, secili nga të cilët ka në fushën përkatëse të dijes fjalën term si shënues të pavarur, si, p.sh. kuptim terminologjik “*pikë*” (gjeom.) / (gr.) το σημείο dhe termi *pikë*, kuptimi “*rrënjë*” (mat.) / (greqisht) η ρίζα dhe termi *rrënjë* (gr.) η ρίζα. Tek disa të tjera ky kuptim terminologjik nuk mëvetësohet si i tillë, por zbulohet si kuptim i përgjithshëm special në lidhjet leksiko-sintaksore, në të cilat hyn fjala si fjalë e zakonshme me fjalët e tjera si p.sh. kuptimi special “cak deri ku arrin të zhvillohet një proces i fjalës *pikë* në lidhjet leksiko-sintaksore që hërbejnë si terma *pikë shkrirje*, *pikë ngrirje*, *pikë vlimi*, *pikë vese* (term) / (greq.) σημείο τήξης, σημείο πήξης, σημείο βρασμού, σημείο δρόσου. Disa kuptime terminologjike mund të zbulohen edhe brenda lidhjeve leksiko-sintaksore që përdoren në strukturën semantike të fjalës së lëndë ilustruese, si p.sh. *shpim mekanik*, *shpim elektrik* (= “*shpim*”), “*shpim*” (elektik) / (greq.) μηχανική διάτρηση, ηλεκτρική διάτρηση (= “*διάτρηση*”), “*διάτρηση*” (ηλεκτρική) d.m.th. kuptimi terminologjik “*shpim*” në mek,” si proces përpunimi me prerje për hapjen e vrimave ...”); *lodhje fizike* / (greq.) σωματική κόπωση (d.m.th kuptimet terminologjike “*lodhje*” në mek, dhe fiziol / (greq.) “*κούραση*”; *goditje në krahë* = “*goditje*” në usht.) / (greq.) χτύπημα στα φτερά etj.

Një pjesë kuptimesh terminologjike nuk pasqyrohen si të tilla në strukturën semantike të fjalës, por ato përmbahen pjesërisht në njërin nga kuptimet e saj. Ky kuptim “shndërrohet”, ngrihet në kuptim terminologjik me elementet e veta plotësuese semantike në një fushë të caktuar të dijes. Kështu p.sh. mund të sjellim si shembull kuptimet e fjalëve shqipe: *rrënjë*, *lumë*, *kokë*, si kuptime të zakonshme dhe kuptimet terminologjike po të këtyre fjalëve terma në fusha të ndryshme si *rrënjë* (bot.), *mal*, *lumë* (gjeogr.), *kokë* (anat.) etj. në forma barzvlërëse në greqishte: η ρίζα (bot.), το βουνό, το ποτάμι (gjeogr.), το κεφάλι (anat.).

Duke e vështuar strukturën semantike të fjalës nga pikëpamja e rrafshit të fjalës term mund ta përfytyrojmë këtë të fundit si një strukturë të gjerë semantike speciale, brenda së cilës në rastin më të mundshëm mund të zbulohen katër lloje kuptimesh⁷ me veçori specifike për secilin prej tyre⁸: 1) kuptime speciale terminologjiksht të kristalizuara, të veçueshme si kuptime të mirëfillta brenda strukturës semantike të fjalës: 2) kuptime speciale terminologjiksht të pakristalizuara: 3) kuptime speciale të dyzuara, brenda të cilave bashkëtojnë në simbiozë kuptimi i zakonshëm i fjalës me kuptimin terminologjik:

7 S.Kurti, *Fjalor politeknik anglisht-shqip*, Tiranë, 1991.

8 S.Kurti, *Fjalor politeknik rusisht-shqip*, Tiranë, 1981.

4) kuptime terminologjike të zbuluara në lidhjet leksiko-sintaksore të fjalës, të përdorura si lëndë ilustruese në fjalor.

3. Paraqitja terminologjiko-konceptore (e termave njëfjalësh e togfjalësh) në fjalorët terminologjikë në të dyja gjuhët (shqip - greqisht)

Mbi bazën e strukturës kuptimore të fjalës mund të zbulohet struktura konceptore e termit si e veçuar mbi bazën e strukturës semantike të fjalës, ku çdo term si shënues i një koncepti mëvetësohet sipas fushës së dijes, por secila strukturë mund të plotësohet më tej me zbërthime të tjera, ku konceptet dalin si “zhvillime” të njëri-tjetrit. Struktura konceptore del kështu me shkallë largësie të ndryshme ndërmjet koncepteve, të cilat (shkallët) mund të indeksohen numerikisht. Po sjellim një shembull me *kokë* si term, si përfaqësues për fusha të ndryshme, por edhe për koncepte të identifikuara në lidhjet sintagmatike të termit, që shërbejnë si kontekste të tilla.

Shqip	-	Greqisht
<i>kokë</i> 1 (mjek.) <i>kokë</i> (njeriu)		(gr. ⁹) κεφάλι 1 (mjek.) το κεφάλι (άντρας)
↓		↓
<i>kokë</i> 2 (mjek.) <i>kokë</i> (organi) (e ndërtuar, mbi bazën e konceptit të shprehur nga <i>kokë</i> 1)		(gr.) κεφαλή (όργανο)
↓		↓
<i>kokë</i> 3 (bot.) (<i>kokë</i> e pistilit)		(gr.) (κεφαλή πιστολι)
↓		↓
<i>kokë</i> 4.1 (mek.) (<i>kokë</i> buloni)		(gr.) (κεφαλή μπουλονιού)
↓		↓
<i>kokë</i> 4.2 (mek.) (<i>kokë</i> prerëse)		(gr.) (κεφαλή κοπής)
↓		↓
<i>kokë</i> 5 (mek.) <i>kokë</i> (blloku i motorrit)		(gr.) κεφαλή (μπλοκ κινητήρα)
↓		↓
<i>kokë</i> 6 etj.		το κεφάλι...

9 N.Gjini, *Fjalor greqisht - shqip*, Janinë, 1993.

Megjithatë vështruar nga pikëpamja terminologjike. d.m.th., nëse të tëra këto lidhje di t'i shihnim si shenja termformuese në kuadrin e tërë sistemit terminologjik, atëherë secila shenjë do të ishte bazë e ndërtimit të termave togfjalësh dhe gjithë struktura mund të shihej si strukturë homonimike¹⁰. Kjo mund të dilte e qartë nëse do t'i shihnim këto lidhje shkurt edhe në kuadrin e 2-3 fushave të dijes. Si shembull këtu mund të sillnim termin pikë, të përdorur në disa fusha dije si term më vete dhe në përbërje të termave togfjalësh, si elemente përcaktuese.

Shqip

pikë (geom.)



pikë prerjeje - pikë ndërprerjeje -
pikë rakordimi



pikë (usht.)



pikë zjarri - pikë vrojtimi
pikë kontrolli



pikë (fiz.)



pikë ngrirjeje - pikë shkrirjeje
pikë vlimi;



pikë etj.

-

Greqisht

το σημείο (geom.)



σημείο τομής - σημείο διακοπής -
σημείο συμφιλίωσης



το σημείο (usht.)



σημείο πυρκαγιάς - σημείο παρατήρησης
σημείο ελέγχου



το σημείο (fiz.)



σημείο πήξης - σημείο τήξης
σημείο βρασμού;



το σημείο...

Pra, kemi:

pikë: pikë (fjalë) - pikë (term njëfjalësh) - pikë shkrirje (term togfjalësh), sikurse në greqishte: η σταγόνα (fjalë) - το σημείο (term njëfjalësh) - σημείο πήξης (term togfjalësh).

Si përfundim mund të theksohet se ballafaqimi i shqipes me një gjuhë të huaj në rastin tonë me greqishten, anasjelltas ushqen, nxit, si dhe çon përpara studimin shkencor të këtyre gjuhëve në dritën e njëra-tjetrës, duke nxjerrë në pah tiparet e përbashkëta e veçoritë dalluese të njëra-tjetrës, në rrafshin e formës dhe të përmbajtjes, çka shërben

10 Xh. Lloshi, *Rreth disa shfaqjeve të homonimisë në gjuhën shqipe*, në: "Studime për leksikun....", I, Tiranë, 1972.

në mënyrë të veçantë në punën për hartimin e fjalorëve dygjuhësh e shumëgjuhësh, joterminologjikë dhe terminologjikë, në procesin e mësimdhënies së gjuhës së huaj në shkollë, në hartimin e teksteve mësimore etj.

BIBLIOGRAFIA

- Duro A., 2009, «Termi dhe fjala në gjuhën shqipe», Tiranë.
 Fjalori i gjuhës shqipe, Tiranë, 1980.
 Gjini N., 1993, «Fjalor greqisht - shqip», Janinë.
 Gjini N., 1998, «Fjalor shqip-greqisht», Janinë.
 Hornby A., 1959, 1961, 1962, *The Teaching of Structural Works and Sentences Patterns*, stage I, II, III, L.
 Kostallari A., 1984, “*Gjuha letrare Kombëtare shqipe dhe epoka jonë*”, Sf., Nr.4, f.42.
 Kurti S., 1991, “*Fjalor politeknik anglisht-shqip*”, Tiranë, 1991.
 Kurti S., 1981, “*Fjalor politeknik rusisht - shqip*”, Tiranë.
 Lafe E., Çepani A., 2004, «*Rreth pasqyrimit të fushave terminologjike në «Fjalorin e gjuhës së sotme shqipe» në Leksikografia shqipe-trashëgimi dhe perspektive*», Tiranë.
 Lloshi Xh., 1972, “*Rreth disa shfaqjeve të ndikimit të homonimisë në gjuhën shqipe*”, në “*Studime mbi leksikun...*”, Tiranë.
 Th. Feka, *Vëzhgime mbi leksikun terminologjik në «Fjalorin e gjuhës së sotme shqipe»*, «Studime filologjike», 1986/2.

MËSIMDHËNIA E FJALORIT TË GJUHËS SË RE GREKE SI GJUHË E HUAJ

Dr. Isida Metaj (Foçi)

Departamenti i Gjuhës Greke
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës
E-mail: isida.metaj@unitir.edu.al

Ma. Edlira Jorgaqi

Departamenti i Gjuhës Greke
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës
E-mail: edlira.jorgaqi@unitir.edu.al

PËRMBLEDHJE

Në këtë kumtesë do të analizojmë mësimdhënien e fjalorit të gjuhës së dytë tek studentët e ciklit të parë. Fillimisht paraqiten qasjet kryesore teorike, të cilat kanë të bëjnë me zhvillimin e fjalorit. Në vazhdim referohen dy procedurat bazë në lidhje me mësimdhënien e fjalorit dhe propozohen teknika praktike, të cilat njehsohen dhe aplikohen me qëllim mësimdhënien e fjalorit të gjuhës së dytë. Në përfundim, në këtë punim përshkruhet kuadri i mësimdhënies së fjalorit të gjuhës së dytë gjatë leximit të historive në klasë dhe propozohen praktika leximi, të cilat kontribuojnë në mënyrë efikase në shpjegimin e fjalëve të panjohura dhe si rrjedhojë zhvillimin e fjalorit të gjuhës së dytë. Fjalë **çelës**: fjalor, mësimdhënie e drejtpërdrejtë, mësimdhënie jo e drejtpërdrejtë, strategji përvetësimi.

ABSTRACT

In this paper we will analyze the teaching of second language vocabulary to undergraduate students. First, the main theoretical approaches to vocabulary development are presented. The following are two basic procedures related to vocabulary teaching and practical techniques are proposed, which are calculated and applied in order to teach a second language vocabulary. In conclusion, this paper describes the teaching framework of a second language vocabulary while reading stories in the classroom and proposes reading practices that contribute effectively to the explanation of unfamiliar words and consequently the development of a second language vocabulary.

Keywords: direct teaching, indirect teaching, learning strategies, vocabulary.

Si nxënës të gjuhëve të huaja të gjithë mund të kemi vënë re se shumë fjalë që na kanë mësuar mund të mos i kujtojmë, por të kujtojmë shumë më tepër fjalë nga ato që u kemi mësuar të tjerëve. Nga ky konstatim rezulton se nga njëra anë mësimdhënia e drejtpërdrejtë e fjalorit nuk është gjithmonë rezultative dhe nga ana tjetër rezulton se nuk është e vetmja mënyrë për të mësuar fjalorin. Por cilat janë mënyrat me të cilat mësojmë fjalët? Në cilat raste i përdorim? Si mund të bëhen më rezultative?

Në përgjithësi ka dy mënyra të qasjes së fjalorit: **e drejtpërdrejtë dhe jo e drejtpërdrejtë**. E para ka të bëjë me mësimdhënien e qëllimshme (Nation 2001:120,232-3), Schmitt 2000: 116, 146-149) gjatë të cilës vëmendja jonë përqendrohet tek gjuha dhe synojmë të mësuarit e fjalëve, ndërsa e dyta ka të bëjë me të mësuarin jo të qëllimshëm (Nation 2001:120, 232-3, Schmitt 2000:116), d.m.th. të mësuarit e fjalëve gjatë të kuptuarit të gjuhës së shkruar e të folur, teksa interesi dhe vëmendja jonë fokusohen tek mesazhi që përcillet dhe jo tek gjuha. Kjo është mënyra me të cilën përvetësojmë jo vetëm fjalorin, por edhe gjuhën si folës natyral të saj.

Sipas Nation (2001:232), një program i mirëorganizuar për mësimdhënien e gjuhës së huaj do të duhet të kombinojë si mësimdhënien e qëllimshme të fjalorit, ashtu edhe veprimtaritë që do të sigurojnë të mësuarit e paqëllimshëm të tij, pasi secila nga dy mënyrat mund të mbulojë nevoja të ndryshme. Për fillestarët është e domosdoshme të përdoret mësimdhënia e qëllimshme e fjalorit deri sa të kenë përvetësuar një fjalor bazë që do t'i lejojë të kuptojnë fjalët e panjohura që do të hasin në tekste. Gjithashtu, mësimdhënia e qëllimshme na ndihmon dhe kur duam të japim një fjalor specifik me një tematikë të caktuar. Pra, mësimdhënia e qëllimshme rekomandohet për të mësuarit e një fjalori të caktuar me numër të përcaktuar fjalësh në një periudhë të shkurtër kohore.

Por nga ana tjetër, mësimdhënia jo e qëllimshme është njësoj e domosdoshme në një program mësimi të një gjuhe të huaj, sepse përmirëson cilësinë e leksikut, por kërkon një periudhë më të gjatë kohore dhe kontakt më të madh me tekste të ligjëratës së shkruar e të folur, si dhe zhvillimin e strategjive për të cilat do të flasim në vijim. Ndaj, të dyja qasjet janë të domosdoshme për mësimin e fjalorit dhe nuk përjashtojnë, por plotësojnë përdorimin e njëra tjetrës.

Le të vazhdojmë të shpjegojmë në mënyrë më të hollësishme të dyja këto qasje.

Një nga pyetjet e shumta që duhet t'i përgjigjemi kur për mësimin e një gjuhe të huaj zgjedhim mësimdhënien e qëllimshme të fjalorit është "Si do ta shpjegojmë kuptimin e fjalëve?". Teknikat e përdorura i ndajmë në dy kategori (Nation 1990:51 me ndryshime):

1. Teknika me anë të të cilave tregojmë ç'është do të thotë fjala me përdorimin e elementeve jashtë gjuhësorë si: objekte, figura, fotografi, skica, diagrame, gjeeste dhe mimikë.
2. Teknika me anë të të cilave shpjegojmë me fjalë në gjuhën amtare të nxënësve apo në një gjuhë tjetër që njohim se çfarë do të thotë fjala ose shpjegojmë me

fjalë në gjuhën që synojmë të mësojmë duke dhënë një përkufizim analitik, duke përdorur fjalë sinonime, duke e përdorur fjalën brenda një fjalie për të zbuluar kështu kuptimin e saj.

Por këto teknika kanë avantazhet dhe disavantazhet e tyre. Avantazh është se objektet reale, figurat, diagramat, gjestet konsiderohen si mënyra më e vlefshme për të shpjeguar kuptimin e një fjale. Nxënësit shohin zbatimin e kuptimit dhe kjo përforcon mundësitë për ta mbajtur mend. Por ka dhe disa disavantazhe pasi jo të gjitha fjalët mund të shpjegohen me objekte. P.sh nuk mund të shpjegojmë lehtësisht nocionet abstrakte si: ideologji, nocion, përshtypje, informoj, fatmirësisht etj. Gjithashtu duke qenë se ky shpjegim bëhet me një mënyrë jo të drejtpërdrejtë, mundësia e keqkuptimit të nocionit përbën rrezik.

Ndaj, kjo teknikë është e përshtatshme për disa kuptime konkrete fjalësh dhe mund të bëhet më rezultative nëse kombinohet me ndonjë përkufizim të fjalës, që të arrijmë atë që quhet kodim i dyfishtë, d.m.th. magazinim në kujtesë optik dhe gjuhësor njëkohësisht.

Teknika tjetër ka të bëjë me shpjegimin e fjalës në gjuhën amtare të nxënësve ose në gjuhën e synuar. Përkthimi në gjuhën amtare ndoshta është metoda më e shpejtë, më e thjeshtë dhe më e lehtë për të kuptuar nxënësit fjalën, por dhe kjo ka disavantazhet e veta: supozon se të gjithë nxënësit kanë të njëjtën gjuhë amtare dhe që mësuesi duhet ta njohë atë, gjë që nuk ndodh gjithmonë, është mënyrë jo e drejtpërdrejtë dhe i largon nxënësit nga gjuha e synuar, nxit përdorimin e gjuhës amtare dhe ul kohën në dispozicion për gjuhën e synuar, përforcon idenë se ka lidhje respektive tek fjalët e gjuhës amtare dhe asaj të synuar dhe mund të shpjerë në transmetim negativ të elementëve gjuhësorë. Ndërsa shpjegimi në gjuhën e synuar disavantazhet e sipërpërmendura i ka avantazhe. Është mënyrë e drejtpërdrejtë, na lejon të vlerësojmë gjuhën e synuar, por presupozon që nxënësit ë kenë një fjalor elementar për të kuptuar përkufizimin dhe mësuesi duhet të ketë aftësinë të japë një përkufizim të mirë. Ka disa mënyra për të shpjeguar kuptimin e një fjale në gjuhën e synuar. Sipas Richards & Taylor (1992), siç edhe referohen në Nation (2001:90) më kryesoret janë:

Sinonim:	«όμορφος» do të thotë «ωραίος»
Antonim (e kundërta):	«νέος» do të thotë «όχι γέρος»
Përkufizim taksativ:	«vjeshta» është një stinë
Përkufizim me shembuj:	«moblie» quhen kolltuku, karrigia etj
Përkufizim funksional:	«lapsin» e përdorim për të shkruar
Përkufizim gramatikor:	«më i keq» shkalla krahasore e I keq
Përkufizim kategorik:	«familje» një grup njerëzish

Për të ndihmuar nxënësit që të kuptojnë fjalët duhet të kenë parasysh (Nation 2001:90-2):

- Duhet të japim shpjegime sa më të qarta, sa më të shkurtra dhe sa më të thjeshta. Përkufizimet e gjata dhe të ndërlikuara do t'i ngatërrojnë më shumë. Është e rëndësishme të vëmë bazat e duhura për njohjen e leksikut duke e filluar procesin, që për hir të së vërtetës është gradual, me një mënyrë të qartë.
- Është shumë e rëndësishme që në rastin e fjalëve polisemike, të fokusojmë vëmendjen e nxënësve tek kuptimi ekzistues, nga i cili mund të nxjerrin dhe kuptimet e tjera.
- Të tërheqim vëmendjen e nxënësve tek fjalët që I kanë hasur dhe më parë.
- Të ndihmojmë nxënësit të zhvillojnë aftësinë për të njohur dhe kuptuar përkufizimet e fjalëve brenda në tekst.
- Duke pasur parasysh se të kuptuarit e një fjale jo domosdoshmërisht nënkupton dhe të mësuarin e saj, duhet t'i ndihmojmë nxënësit për ta memorizuar atë. Mënyra me të cilën shpjegojmë një fjalë mund të ndikojë jo vetëm për ta kuptuar, por edhe për ta mbajtur mend atë.
- Të shmangim ngatërrimin me fjalë të tjera të ngjashme. Mësimdhënia e disa fjalëve, kryesisht sinonime dhe antonime, por edhe të fjalëve që i përkasin të njëjtës fushë leksikore si p.sh., pjesët e trupit, frutat etj., mund të ngatërrohen, kryesisht në nivel fillestarësh. Ndaj propozohet të mësohet fillimisht kuptimi i një fjale dhe në një fazë të mëvonshme antonimi apo sinonimi i saj.

Si do t'i trajtojmë fjalët?

- Fjalët e panjohura i shmangim ose i zëvendësojmë me fjalë të njohura para se tekstin t'ua japim nxënësve ose nuk i shpjegojmë e nuk u dedikojmë kohë. Fjalë që nuk kanë shumë përdorim dhe që nuk janë të nevojshme për nxënësit dhe nuk janë të rëndësishme për kuptimin e tekstit, mund të hiqen apo të zëvendësohen.
- Shpjegojmë shpejt kuptimin ose japim shpjegime për fjalët e panjohura në fund të tekstit. Me anë të shpjegimeve nxënësit mund ta vazhdojnë leximin pa e ndërprerë dhe pa humbur shumë kohë.
- Fjalët e panjohura mund t'i fusim në një fjalorth. Zakonisht kjo ndodh me fjalë që kanë përdorim të shpeshtë, por nuk duam t'u kushtojmë shumë kohë.
- Mund t'ua mësojmë fjalët që më parë. Kjo mund të ndodhë për pak fjalë, në rast të kundërt mund të mos arrihet rezultati i synuar.
- I ndihmojmë nxënësit të gjejnë kuptimin e fjalëve duke u nisur nga konteksti apo me ndihmën e një fjalori.

- I kushtojmë kohë të mësuarit të kuptimit të fjalëve, duke i përforcuar me ushtrime lidhur me to.

Mësimdhënia jo e drejtpërdrejtë, në antitezë me mësimdhënien e drejtpërdrejtë ka të bëjë me përvetësimin e leksikut nëpërmjet teksteve të ligjëratës së folur dhe të shkruar. Ndërkaq qëllimi dhe interesi jonë nuk është thjesht të mësojmë fjalë, por të komunikojmë. Kjo mënyrë e të mësuarit realizohet nën disa kushte të caktuara dhe ndikohet nga disa faktorë që rrisin apo ulin mundësitë që nxënësit të kenë një logjikë të drejtë leksikore dhe si përfundim të mësojnë fjalën (Jenkins & Dixon (1983), Schmitt (2000:153 dhe Nation (2001:243-4)).

Raporti fjalë të njohura / fjalë të panjohura

Është përlogaritur (Liu & Nation 1985) se që të kenë mundësi nxënësit për të vlerësuar treguesit e tekstit, domethënë të dhënat rrethanore dhe gjuhësore, në të cilat bazojmë përfundimet leksikore, (p.sh, një apo më shumë fjalë në të njëjtën fjali me fjalën e synuar apo në ndonjë fjali tjetër në tekst, elemente fonologjikë, morfologjikë të fjalës, të cilët nxënësi mund t'i lidhë me njohurinë përkatëse që ka në gjuhën e synuar, atë amtare apo në ndonjë gjuhë tjetër), duhet që 95 % e fjalëve që janë në tekst, të jenë të njohura, domethënë nxënësit të hasin 1 fjalë të panjohur në çdo 20 fjalë të njohura.

Se sa ndihmues është një tekst, varet nga prezenca e disa treguesve, numri i tyre, afërsia me fjalën e synuar dhe se sa të qarta janë. Tekstet udhëzuese përmbajnë mjaft tregues të qartë dhe sigurisht që mund të vlerësohen. Është parë se nxënësit mund të përdorin më lehtë tregues që ndodhen më afër fjalës së synuar se sa tregues të përgjithshëm dhe më të largët (Haastrup 1991, Huckin & Bloch 1993, Fraser 1999).

Njohja që ka për botën mund të luajë rol të rëndësishëm në përfundimet leksike. Nxënësit që tashmë kanë një skenar apo skemë të lidhur me temën, mund ta përdorin për të kuptuar tekstin në përgjithësi dhe në veçanti fjalët e panjohura në të.

Njohja e mëparshme e kuptimit të fjalës së synuar, ndihmon në të kuptuarit e tekstit të dhënë. Por nëse nxënësi njeh një kuptim tjetër të fjalës, me shumë mundësi do të mbetet aty dhe nuk do të përpiqet të marrë vesh kuptimin e saj në këtë tekst. Por jo të gjithë nxënësit kanë aftësinë për të vlerësuar treguesit dhe të përdorin strategjinë e rezultateve leksikore. Sigurisht, ata që e kanë, mund të zbërthejnë një numër të madh fjalësh, na lejon të supozojmë se dhe nxënës të tjerë me arsimin e duhur, nëse përftojnë apo përmirësojnë këtë strategji, do të mund të kenë rezultatet e duhura. Sa më të rëndësishme ta konsiderojë fjalën nxënësi, aq më shumë do të përpiqet për ta kuptuar. Sa më shpesh shfaqet një fjalë, aq më shumë mundësi ka nxënësi për ta kuptuar dhe për ta mësuar.

Këtu duhet bërë një dallim midis të kuptuarit të kuptimit dhe përvetësimit. Të kuptuarit e kuptimit të një fjale nuk siguron përvetësimin e saj, pavarësisht se është kusht

për të. Në bazë të studimeve, është konstatuar një paradoks se sa më lehtë të arrijmë të gjejmë kuptimin e një fjale, aq më pak mundësi ka që ta ruajmë në kujtesë (Mondria & Wit-de-Boer 1991). Kjo shpjegohet me bazë teorinë e përpunimit të thellë, sipas së cilës të mësuarit varet mjaftueshëm nga përpjekja mendore dhe thellësia e përpunimit të informacionit. Pra, nëse është shumë e lehtë për ta kuptuar një fjalë, atëherë do të konkludojmë në kuptimin e saj shpejt dhe me shumë mundësi me shumë pak përpjekje. Ky përpunim sipërfaqësor mund të mos sigurojë ngulitjen e saj në mendje. Veç kësaj, nëse teksti është shumë i pasur me tregues, atëherë mund ta kuptojmë duke e anashkaluar fjalën e panjohur. Por, sidoqoftë për të mësuar një fjalë nuk mjafton ta hasim dhe ta kuptojmë vetëm një herë. Siç edhe është përllogaritur, duhet të haset 5-16 herë (Nation 1990:43-4). Nuk është e rastësishme se shumica e studimeve tregojnë përqindje të ulët të rezultateve të suksesshme dhe për rrjedhojë dhe të mësuarit të fjalëve.

Nga sa u tha më lart, lind pyetja: A është të mësuarit jo të drejtpërdrejtë, mënyrë produktive e të mësuarit të një gjuhe të huaj?

Të mësuarit jo të drejtpërdrejtë nuk duhet parë si një mënyrë e mëvetësuar e të mësuarit, por si një kombinim me të mësuarin e drejtpërdrejtë. Përfitimet që sjell të mësuarit jo të drejtpërdrejtë janë:

- Përfitimi i vogël mund të bëhet i madh, nëse tekstet që lexojnë nxënësit janë shumë. Është përllogaritur (Nagy 1997) se nëse do të lexonin një milion fjalë në tekst në vit dhe nëse 2% e tyre janë të panjohura, numri do të shkonte në 20.000 fjalë në vit. Dhe nëse do të mësonin 1 në 20, shumica vjetore do të ishte 1000 fjalë. Një milion fjalë janë afërsisht 10-12 romane.
- Me leximin e teksteve nuk mësojmë vetëm fjalë të reja, por edhe pasurojmë dijen leksikore të fjalëve tashmë të njohura. Për më tepër, përmirësojmë njohuritë gramatikore, familjarizohemi me strukturën e tekstit, përmirësojmë aftësinë në të lexuar, mësojmë informacione të reja.

Strategjitë e përvetësimit të fjalorit

Diçka shumë e rëndësishme që mund t'i ndihmojë nxënësit në përvetësimin e fjalorit të gjuhës së huaj është zhvillimi i strategjive. Studimi lidhur me strategjitë i ka fillesat në vitet '70 paralelisht me tendencën për kalim nga mësimdhënia me qendër mësuesin tek mësimdhënia me qendër nxënësin. Përfitimi më i madh i strategjive për nxënësit është se i ndihmojnë të bëhen të pavarur dhe të vazhdojnë të mësojnë dhe jashtë klasës përgjatë gjithë jetës.

Klasifikimi i strategjive për përvetësimin e fjalorit

Schmitt (1997) dallon dy kategori të mëdha:

- 1) Strategjitë për gjetjen e kuptimit të një fjale
- 2) Strategjitë e konsolidimit të kuptimit

1) Strategjitë e gjetjes së kuptimit të fjalës janë determinative kur i përdorim për të zbuluar kuptimin e një fjale të panjohur pa iu drejtuar dikujt tjetër. Mund të na ndihmojë për gjetjen e kuptimit njohja e kategorive gramatikore, analiza e pjesëve përbërëse të fjalës, vlerësimi i figurave në ligjëratën e shkruar dhe i gjesteve apo theksimit në ligjëratën e folur, vlerësimi i kontekstit, përdorimi i fjalorëve njëgjuhësh ose dygjuhësh, listat e fjalëve.

Strategjitë mund të jenë sociale kur i përdorim për të zbuluar kuptimin e një fjale duke iu drejtuar dikujt tjetër, mësuesit, një shoku klase apo një folësi natyral të gjuhës për të na dhënë përkthimin e fjalës, një sinonim, një përkufizim apo një fjali me këtë fjalë.

2) Strategjitë e konsolidimit i përdorim për të ruajtur në kujtesë kuptimin e një fjale. Këto dallohen në: sociale, të memories, kognitive dhe metakognitive.

Studime të mëpasshme (Fraser 1999, Huckin & Bloch 1993) kanë vënë në dyshim propozimin e Clarke & Nation (1980) për vonesë të strategjisë leksiko – qendrore që ka të bëjë me analizën e fjalës sipas përbërësve të saj, pasi analiza morfologjike e fjalës është një proces i drejtpërdrejtë dhe automatik që realizohet gjatë njohjes së fjalës. Për rrjedhojë, vonesa nuk është efikase, por ajo që mund të bëjmë është të fokusohemi në rrezikun që ekziston që nxënësit t'i drejtohen një përfundimi të gabuar, nëse bazohen vetëm në analizën e fjalës sipas përbërësve të saj dhe t'i ushtrojmë të kontrollojnë dhe të përpunojnë përfundimet e strategjisë në fjalë nëpërmjet vlerësimit të konsistencës së drejtpërdrejtë.

Në këtë eksperiment rezultatet treguan se pavarësisht se mësimdhënia e strategjive nuk ka ndikuar në mënyrë të drejtpërdrejtë në përmirësimin e njohurive leksikore, kishte ndikim jo të drejtpërdrejtë pasi nga njëra anë uli numrin e fjalëve që nxënësit shmangnin të kuptonin dhe nga ana tjetër përmirësoi cilësinë e përfundimeve.

BIBLIOGRAFÍA

- Bower, G. H & Clark, M. C. (1969), "Narrative stories as mediators for social learning. *Psychonomic Science*, 14(4), 181-2.
- Clarke, D. F. & Nation, I. S. P. (1980), "Guessing the meanings of words from context: strategy and techniques", *System* 8, 211-220.
- Haastrup, K. (1991), Lexical Inferencing Procedures or Talking about words.
- Nagy, W. (1997), *On the role of context in first and second language vocabulary learning* in Schmitt, N & McCarthy, M. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: C.U.P.
- Nation, I.S.P. (1990), *Teaching and Learning Vocabulary*, Massachusetts: Newbury House.
- Nation, I.S.P. (2001), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: C.U.P.
- Schmitt, N. (1997), *Vocabulary Learning Strategies* in Schmitt, N. & McCarthy, M. *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge: C.U.P.
- Schmitt, N. (2000), *Vocabulary in Learning Teaching*, Cambridge: C.U.P.

SPROVË PËR KRAHASIM MES “CIKLIT TË KRESHNIKËVE” DHE
EPOSIT SPANJOLL “KËNGA E MIO SIDIT” NË KUADËR TË HAPËSIRËS
EVROPIANE

Dr. Drita Isufaj

Departamenti i Letërsisë

Universiteti “Aleksandër Moisiu”, Durrës

E-mail: dritaisufaj@yahoo.com

PËRMBLEDHJE

Ngjashmëritë ndërmjet eposeve që u përkasin vendeve të ndryshme europiane zakonisht vijnë si rezultat i kontakteve të drejtpërdrejta hapsinore. Kontaktet e shkëmbimet e drejtpërdrejta në më të shumtën e rasteve ndodhin natyrshëm midis kulturash fqinje, por qëllimi i këtij studimi do të jetë përqasja e eposeve mesjetarë të dy popujve që kontaktet e drejtpërdrejta ndërmjet tyre, në periudhën kur këto krijime epike zunë fill, i kanë pasur relativisht të pakta. Kjo përqasje do të bëhet duke vënë përballë njëri-tjetrit eposin spanjoll *Kënga e Mio Sidit* dhe *Ciklin e Kreshnikëve*.

Në punim, synohet që të kryhet një krahasim duke u rrekur të prekim sa më shumë aspekte të dy eposeve, si dhe duke argumentuar mbi arsyet e ngjashmërive dhe ndryshimeve midis tyre. Krahasoni i këtyre dy krijimeve folklorike, njëri evropiano-perëndimor dhe tjetri ballkanas, do të përcillet përmes pranëvënies së dy kulturave, dy psikologjive, dy realiteteve mesjetare të këtyre rajoneve të Evropës, por njëkohësisht edhe duke pasur parasysh karakteristikat e eposit si lloji i epikës në vargje. Pra, do të kemi të bëjmë me një krahasim kryesisht tipologjik.

Fjalë çelës: Cikli i Kreshnikëve, epikë, evropian, krahasim, Mio Sid.

ABSTRACT

The similarities between the epics belonging to different European countries usually come as a result of direct spatial contacts. Direct contacts and exchanges in most cases occur naturally between neighboring cultures, but the purpose of this study will be to approach the medieval epics of the two peoples that have had relatively few direct contacts between them, in the period when these epic creations began. This approach will be made by juxtaposing the Spanish epic *The Song of Mio Cid* and the Albanian *Epic of Kreshnik*.

In this paper, it is intended to make a comparison by trying to touch as much as possible aspects of the two epics, as well as arguing on the reasons for the similarities and differences between them. The approach of these two folk creations, one Western European and the other Balkan, will be conveyed through the comparison of two cultures, two psychologies, two medieval realities of these regions of Europe, but at the same time considering the characteristics of the epic as a literary genre. So we are going to be dealing with a mostly typological comparison.

Keywords: comparison, epics, european, Kreshnik Epic, Mio Cid.

Ngjashmëritë ndërmjet eposeve që u përkasin vendeve të ndryshme europiane zakonisht vijnë si rezultat i kontakteve të drejtpërdrejta hapësinore. Kontaktet e shkëmbimet e drejtpërdrejta në më të shumtën e rasteve ndodhin natyrshëm midis kulturash fqinje, por qëllimi i këtij studimi do të jetë përqsja e eposeve mesjetarë të dy popujve që kontaktet e drejtpërdrejta ndërmjet tyre, në periudhën kur këto krijime epike zunë fill, i kanë pasur relativisht të pakta. Kjo përqsje do të bëhet duke vënë përballë njëri-tjetrit eposin spanjoll *Kënga e Mio Sidit* dhe *Ciklin e Kreshnikëve*.

Në punim, synohet që të kryhet një krahasim duke u rrekur të prekim sa më shumë aspekte të dy eposeve, si dhe duke argumentuar mbi arsyet e ngjashmërive dhe ndryshimeve midis tyre. Krahasimi i këtyre dy krijimeve folklorike, njëri europiano-perëndimor dhe tjetri ballkanas, do të përcillet përmes pranëvënies së dy kulturave, dy psikologji, dy realiteteve mesjetare të këtyre rajoneve të Evropës, por njëkohësisht edhe duke pasur parasysh karakteristikat e eposit si lloj i epikës në vargje. Pra, do të kemi të bëjmë me një krahasim kryesisht tipologjik.

Marrëdhëniet feudale në dy eposet

Eposi spanjoll *Kënga e Sidit* sjell një shprehje të gjallë të zhvillimit të marrëdhënieve feudale në Spanjë në periudhën e sundimit të mbretit Alfons VI. Sipas Gustavo Correa-s, marrëdhënia mbret-vasal te kjo poemë është e lidhur me temën e nderit dhe është pikërisht kjo temë që i jep qëndrueshmëri strukturës artistike të poemës.¹

Nëse vëzhgojmë vargjet e para të poemës, vërejmë se nderi i Sidit, është i lidhur me pasurinë materiale të dhënë nga mbreti. Me t'u internuar, Sidi humbet pasurinë dhe pendohet thellë për këtë humbje:

De los sus ojos tan fuerte mientras llorando,
Tornaba la cabeza y estábalos catando,
Vio puertas abiertas y uzos sin cañados,
Alcándaras vazías sin pieles y sin mantos
Y sin falcones y sin adtores mudados.²

Në heshtje teksa qante hidhërueshëm,
Ktheu kokën e po vështronte.
Pa dyer të hapura, që lëkundeshin pa brava,
varëse rrobash bosh, pa mantelë a pelerina,
Asnjë skifter a fajkua nuk vinte rrotull

1 Correa, Gustavo. “El Tema de la Honra en *El Poema del Cid*.” *Hispanic Review* XX, 1952: f. 185-199

2 Riaño Rodríguez, Timoteo & del Carmen Guitiérrez Aja, María. *El Cantar de Mío Cid (el manuscrito del cantar)*, Biblioteca virtual ‘Miguel de Cervantes’, pdf, f.13

Marrëdhënia mbret-vasal është e pranishme në të gjithë poemën dhe lidhet me konceptin mesjetar të nderit, mbreti është ai që i jep nderin vasalit. Një nder i tillë dëshmohet prej të mirave materiale dhe respektit shoqëror. Humbja e nderit nxit bëmat e Sidit, ndërsa besnikëria dhe nënshtrimi i tij ndaj mbretit e vënë atë në vend. Prandaj, nderi shërben si një lidhje midis mbretit dhe vasalit, falë tij Sidi ngrihet në kategorinë e heroit. Sidi është modeli shembullor i vasalitetit sepse ai arrin të rivendosë harmoni në marrëdhëniet e tij me mbretin, si dhe të përfitojë mirënjohje dhe favore që vijnë si rezultat i kësaj marrëdhënieje, ndërsa pushteti i mbretit rritet në territore dhe pasuri falë heroizmit të vasalit të tij besnik. Sidi, duke qenë një vasal i mirë, gjithashtu bëhet “zot” i çetës së tij, kështu që në poemë ilustron ideja se rruga e ngritjes shoqërore lidhet me nënshtrimin ndaj mbretit, pasi vetëm pranë tij rriten si nderi material, ashtu edhe ai moral.

Në *Ciklin e Kreshnikëve* vërejmë se kemi një shfaqje krejt të ndryshme të marrëdhënieve feudale. *Cikli* flet për luftëra kundër sllavëve. Heronjtë e eposit tonë janë në një konflikt të vazhdueshëm me krahjet feudale, madje mund të themi se krejt *Cikli i Kreshnikëve* përshkohet nga ky konflikt. Pothuajse në çdo këngë të *Ciklit të Kreshnikëve* kemi nga një duel, i cili në epos quhet “mejdani” ose “bejleg”, midis një kreshniku dhe një sllavi ose siç quhet ndryshe në rapsoditë tona “shkiu”, pra kemi si të thuash, një protagonist i cili është “kreshniku” dhe një antagonist që është “shkiu”.

Personazhet e eposit tonë nuk janë vasalë siç ndodh tek “*Kënga e Sidit*”. Muji dhe Halili ishin me të vërtetë prijësa mesjetarë shqiptarë, por ata na paraqiten më tepër si “cuba”, ose e thënë në një shkallë më të lartë si “harambashë” (turq.- kryetar hajdutësh), që kryejnë plaçkitje e rrëmbime vashash.

Tek “*Kënga e Cidit*”, luftohet për mbretin, por në luftën për mbretin përcillet gjithashtu dhe ideja e luftës për rritjen e madhësisë së Spanjës. Ndërsa në *Eposin e kreshnikëve*, ideja e atdheut është disi fluide. Tek kreshnikët nuk ekziston një vetëdije atdheu, por është sunduese vetëdija e bashkësisë, ndjenja e dallimit të “të vetëve” prej “të tjerëve”, kuptimi i të qenit ndryshe nga bota e madhe; aty kemi kultin e vendlindjes, të malit, të dheut, të bjeshkës, kultin e atij që konvencionalisht do ta quanim “atdhe shpirtëror”.

Konteksti, qëllimi final i këtyre dyluftimeve duket se është lufta për mbrojtjen e kufijve të trojeve shqiptare, për mbrojtjen e fisit, lufta për mbrojtjen dhe ruajtjen e kanunit dhe zakoneve që i lidhin njerëzit e maleve midis tyre dhe bëjnë që ata të mos humbasin identitetin.

Roli i personazheve femërore

Figurat e femrave janë gjithmonë të pranishme në eposet e popujve të ndryshëm. Ato zakonisht luajnë një rol të rëndësishëm në këto epose; janë ato që i japin dinamizëm subjektit të tyre. (p.sh. *Helena e Trojës* në eposin homerik, *Brynhilda* dhe *Ziglinda* tek eposi gjerman i Nibelungëve, etj).

Edhe në *Eposin e Kreshnikëve* figurat femërore zënë një vend të veçantë. Femrat më të rëndësishme për kreshnikët janë: nëna, motra, dhe nusja. Rrëmbimi i grave të familjes është shumë i rëndë për ta, sepse cenon nderin e tyre.

Në *Ciklin e Kreshnikëve*, nëna e Mujit dhe e Halilit nuk na del kurrë me emër, ndërsa femrat e tjera kanë emra, kjo ndoshta sepse nëna është një, e vetme dhe e pazëvendësueshme. Ajo është thjesht “nana” e trimave dhe nuk ka nevojë për një emër të përveçëm. Emri i saj mund të jetë një emër çfarëdo, por ai nuk ka rëndësi. Duke e lënë si të thuash “anonyme” nënën e trimave, figura e saj është lartësuar.

Një figurë tjetër e rëndësishme femërore është gruaja e Mujit Ajkunë ose Kune, por ngandonjëherë në eposin e shkurtër shqiptar Ajkunë quhet edhe motra e kreshnikëve, pra e Mujit dhe e Halilit. Ajo është një femër e fortë dhe besnike që i ndihmon kreshnikët.

Një e veçantë tjetër e *Ciklit të Kreshnikëve* janë ashtuquajturat “vajza burmesha”. Kemi një numër rapsodish në të cilat na paraqiten figura vajzash që janë trimëresha njëlloj si burrat, ato luftojnë nëpër bejlegë dhe mundin kundërshtarin. Këto vajza janë të gatshme të luftojnë deri në vdekje për të vënë në vend nderin, ato i presin kokën kundërshtarit pa ngurruar, njëlloj siç bëjnë edhe vetë kreshnikët. Heroinat e këtyre këngëve presin flokët tek berberi, vishen si burrat që të mos njihen nga kundërshtari dhe të trajtohen nga ai njëlloj si të ishin burra.

Tek eposi spanjoll *Kënga e Sidit*, personazhet kryesorë femra janë Himena, gruaja e Sidit, si dhe të bijat Elvira e Sol. Në poemë, si Jimena ashtu edhe vajzat, tregojnë dy anë të kundërta të karakterit të tyre, ato herë shfaqen si gra të ndjeshme dhe emocionale e herë të tjera tregojnë forcë përballë fatkeqësive.

Një nga boshtet kryesore të poemës është humbja e autoritetit prindëror mbi vajzat, ndarja e familjes dhe përpjekjet e heroit për ta ribashkuar atë. Sidi e humb familjen për shkak të internimit dhe, që në çastet e para të largimit, ai dëshmon se të bijat kanë përparësi për të. Si baba ai dëshiron që në të ardhmen t’i shohë ato të martuara më së miri.

Sidi çnderohet për shkak të vajzave të tij, të cilat pësojnë një fyerje të rëndë nga trashëgimtarët Carrion me të cilët ai i marton në mirëbesim, por, në mërgim, janë vajzat dhe e shoqja ato që bëhen viktimat si rezultat i internimit që pësoi Campeador-i (kupto kryeluftëtari, Campeador përdoret si sinonim i Sidit).

Ndër personazhet femra, Jimena, gruaja e Sidit, është ajo e cila, duke qenë e rritur, mund të shprehë qartë dhimbjen e familjes, pasi është edhe më e vetëdijshme për fatkeqësinë që pësojnë. Pas mërgimit të heroit, fabula merr një kthesë të papritur, pasi rolet ndryshojnë: ashtu si Sidi nuk është fajtor për mërgimin, por mërgimi i tij ndikon negativisht tek e shoqja, po ashtu as të bijat nuk meritojnë të vuajnë, por është për shkak të tyre që Campeador-i çnderohet rishtazi. Brenda një fabule të tillë, ku Jimena nuk është as viktimë dhe as nuk mund të kontribuojë në rikuperimin e nderit të humbur, personazhi i saj kalon në plan dytësor, derisa zhduket krejtësisht.

“Evoluimi i Sidit si personazh është i lidhur ngushtë me evoluimin e familjes së tij, dhe

veçanërisht me atë të të bijave. Nëse ndarja nga familja në mërgim dhe rimëkëmbja e saj tregon dy faza të kundërta të mërgimit, fillimi i tij dhe afërsia e faljes, fyerja që pësojnë të bijat çon në poshtërimin e Sidit, por njëkohësisht falë kësaj fyerje Sidi lidhet me shtëpitë mbretërore të Navarra-s dhe Aragoni-t. Prandaj, mund të themi se *Kënga e Sidit* është një poemë me veprim të dyfishtë, gjë që theksohet veçanërisht në rolin e femrave.”³ Të bijat e heroit kalojnë nga anonimia, në të pasurit e emrit të tyre, duke fituar protagonizmin e merituar në pjesën e dytë dhe duke shënuar nga ana tjetër kalimin e tyre nga vajza në gra. Dhe në këtë pikë, ato mund të zëvendësojnë zonjën e madhe të poemës, nënën e tyre.

Në të dy epolet femrat e familjes janë protagoniste dhe vënë në lëvizje ngjarjet. Cenimi i tyre shënon humbjen e nderit të heronjve.

Mitologjia pagane e Eposit të Kreshnikëve dhe mitologjia kristiane e Këngës së Sidit

Në çështjen e elementëve mitologjikë eposi spanjoll dhe eposi shqiptar kanë dallime thelbësore nga njëri-tjetri. Këto dallime kanë ardhur si rezultat i botëkuptimeve krejtësisht të ndryshme të dy popujve, atij spanjoll, si një popull perëndimor me një stad tjetër zhvillimi e qytetërimi në Mesjetë, dhe atij shqiptar, si një popull ballkanas që ende edhe sot ruan një botëkuptim arkaik.

Mitologjia e eposit shqiptar është një mitologji pagane. Figurat mitologjike në epos janë një trashëgimi e botës ilire. Në këtë grup bëjnë pjesë yjet dhe hëna që bëhen dorëzanë të heronjve kreshnikë: zanat dhe shtojzovallet, që u japin kreshnikëve fuqi mbinjerëzore; hyjnitë mbrojtëse të bjeshkëve, pyjeve dhe fateve njerëzore; vetë natyra me energjinë e saj çudibërëse.

Figurat qendrore të mitologjisë shqiptare janë zanat e malit. Me të drejtë rapsodia që paraqet takimin e parë të Mujit me zanat dhe marrjen e fuqisë prej tyre është cilësuar si kënga që hap artistikisht Ciklin e Kreshnikëve dhe mund të quhet rapsodia e shugurimit të këtij kreshniku si luftëtar bëmash të mëdha.

Mitet në eposin e kreshnikëve kanë karakter ktonik (tokësor) e matriarkal. Është e vështirë të gjenden në këngët e këtij cikli dëshmi perëndish qiellore ose nëntokësore, po ashtu është e vështirë të gjejmë hyjni patriarkale.

Duke u ndalur tek elementët mitologjikë të eposit spanjoll, vërejmë se aty është kapërcyer tërësisht faza e mitologjisë pagane e antike. Për Evropën perëndimore mesjetare monotesite, mitologjia pagane ku njeriu besonte në qenie të mbinatyrshme, konsiderohej si një fazë e zhvillimit të njerëzimit që tashmë ishte e largët.

3 Jovaní, Alfonso Boix. *Las mujeres del Cid: una respuesta a la variación onomástica de Elvira y Sol frente a la doble autoría del 'Cantar de Mío Cid'*, e Humanista, vol 34, 2016, f. 385

Por poema *Kënga e Sidit*, është një epos dhe në epos mitologjia është gjithmonë e pranishme, pavarësisht nëse zë një vend të rëndësishëm ose jo dhe pavarësisht se e ç’lloji është. Në eposin spanjoll nuk kemi mitologji pagane si tek *Cikli i Kreshnikëve*, por kemi mitologji kristiane. Aty shfaqen figura të mitologjisë kristiane siç është për shembull Kryeengjëlli Gabriel. Sidit i shfaqet në ëndërr kryeengjëlli në çaste vështira, ai e ngushëllon dhe gjithashtu profetizon se e gjithë rruga e tij do të jetë e suksesshme:

Allí se echaba mio Cid después de que cenó,
le embargó un sueño dulce, muy bien se durmió;
el ángel Gabriel en sueños le visitó:
—¡Cabalgad, Cid, el buen Campeador,
pues nunca en tan buen momento cabalgó varón!
Mientras vivas, lo tuyo saldrá a la perfección.⁴

*Aty ish shtrirë Sidi pas darke,
një gjumë i ëmbël e kaploi e fjeti thellë;
në ëndërr engjëlli Gabriel iu shfaq:
-Kalëroni, Sid, o kryeluftëtar i mirë,
kurrë një burrë nuk ka kalëruar në një çast kaq fatlum!
Për sa të jetoni, çdo gjë do t’ju shkojë mbarë.*

Pra kemi të bëjmë me ndërmjetësinë e rëndësishme të Kryeengjëllit Gabriel si lajmëtar i Zotit.

Në poemën spanjolle kemi kultin e perëndisë sipas mitologjisë kristiane. Uniteti i Atit, i Birit dhe i Shpirtit të Shenjtë janë trinia që përbën “njëshin”, perëndinë e vërtetë. Natyrisht, në ndryshim nga Cikli i Kreshnikëve, këtu flitet për perëndi qiellore, jotokësore, sepse i tillë konsiderohet Zoti në fetë monoteiste.

Tipet e heronjve epikë

Sipas tipit të heronjve, eposet mund t’i ndajmë në epose me mite legjendare dhe në epose me mite historike. Nëse në tipin e parë të eposeve, shfaqet mendësia e heronjve jotokësorë, që vijnë të rregullojnë fatin e kësaj bote dhe të ndreqin padrejtësitë e saj, në tipin e dytë zotërojnë mitet historike, krijimi i heronjve të mbifuqishëm prej njeriut vdekatar, lartësimi i individit të zakonshëm.

Eposi shqiptar është një epos që qëndron midis dy tipeve të mësipërm. Kreshnikët janë trima me fuqi mbinjerëzore. Ata paraqiten me veti gjysmë-hyjnore, gjysmë- tokësore.

4 Riaño Rodríguez, Timoteo & del Carmen Guitiérrez Aja, María. *El Cantar de Mío Cid (el manuscrito del cantar)*, Biblioteca virtual ‘Miguel de Cervantes’, pdf, f. 30

Heronjtë e eposit shqiptar, në thelbin e tyre ngjajnë më shumë me perënditë pagane të periudhës greko-romake, se sa me kalorësit trima të *Këngës së Sidit*. Fakti që eposi shqiptar qëndron midis dy tipeve të eposeve, flet për kohën e ndërmjetme të krijimit të tij, e cila duhet të gjendet midis antikitetit dhe Rilindjes Europiane.

Ndërsa eposi spanjoll është një epos i miteve historike. Sidi dhe heronjtë e tjerë të eposit francez janë të fuqishëm por jo të mbinatyrshëm; fuqia e tyre qëndron në kufijtë e njerëzores. Tek ky epos kemi të bëjmë me mitizimin e njeriut të zakonshëm. Heronjtë dhe ngjarjet e eposit spanjoll janë me burim të drejtpërdrejtë historik.

Natyra e vargut në dy eposet

Kur flitet për epose e për këngë epike një nga çështjet më të diskutuara ndërmjet studiuesve është natyra e vargut të tyre.

Cikli i Kreshnikëve është ndërtuar sipas sistemit tonik. Edhe poema *Kënga e Sidit* është ndërtuar mbi bazën e sistemit tonik të vargëzimit. Pikërisht këtu qëndron edhe një lidhje tjetër midis ciklit tonë dhe epepeve europiane, të cilat përgjithësisht janë ndërtuar mbi këtë sistem vargëzimi.

Vargjet e këngëve të Eposit të Kreshnikëve gjithashtu janë përgjithësisht pa rimë. Me gjasë mungesa e rimës është shenjë e vjetërsisë së tyre. *Kënga e Sidit* karakterizohet nga vargje që rimojnë përmes asonancës. Rima me asonancë lejon grupimin e vargjeve në strofa pak a shumë të gjata, që karakterizohen nga monorima. Këto strofa njihen me emrin “laisse” dhe janë tipike të eposeve kalorësiake europiane. Rima është një fenomen i ri në epos që duhet të ketë ardhur si rezultat i ndikimit të poezisë së kultivuar mbi të.

Për sa i përket strukturës strofike të këngëve tona epike, po të dëgjosh melodinë që i shoqëron, vihet re se ajo i bashkon vargjet në grupe. Siç e shohim për të grupuar vargjet e Eposit të Kreshnikëve në strofa melodike na vijnë në ndihmë formulimet epike hyrëse (*Lum për ty, o i madhi Zot/ që s’jem kanë Zoti na ka dhanë!*), mbyllëse (*Qeshtu thanë, atje nuk jam kanë, /Mos me kanë, nuk kishin thanë!*), por edhe ato që quhen formulësime të ndërmjetme (sërish me thirrje e lavde drejtuar Zotit).

Formulësime të përdora shpesh në epikën tonë janë edhe epitetet e vazhdueshme që u janë vënë heronjve, agallarëve të Jutbinës: Muji quhet Çetobasho Muji, Bylykbashe Muji; Baca Muji; Halili quhet Sokole Halili, Halil Aga i Ri; të tilla epitete janë kthyer ndonjëherë tek trimat në llogarë: Ali Bajraktari, Zuku Bajraktar, Arnaut Osmani, Ganiqe Galani etj. Shumë dukuri apo objekte kanë epitetin e tyre të vazhdueshëm. Kështu hasim dendur: drita e bardhë, sabahi i bardhë, shpata e mejdanit, gjogu i bardhë, bjeshkët e nalta, etj.

Këto lloj formulësimesh janë të shpeshta edhe tek *Kënga e Sidit*, kështu Sidi përmes epiteteve të vazhdueshme cilësohet si: *Campeador (Luftëtari), Mjekra fisnike kaq e rritur, I linduri i mirë, Ai që ngjeshi shpatën në çastin e duhur, Ai që ka lindur me orë të mirë.*

Ndryshimi kryesor ndërmjet strukturave poetike të dy eposeve qëndron në atë që eposi spanjoll është organizuar me të njëjtën formë strofike si kur na jepet në formën e tekstit të shkruar ashtu edhe kur është i kënduar. Ndërkohë që këngët tona epike kur i studiojmë në formën e tyre të shkruar si tekst, na paraqiten në monokolonë, ndërsa kur i dëgjimë si këngë mund të bëjmë grupime në strofa melodike siç vërejtëm më sipër. Si *laisse-t* spanjolle, ashtu edhe grupimet tona melodike përbëhen nga një numër i ndryshueshëm vargësh. Në të dy eposet ka mjaft raste të së ashtuquajturës *repetitio epica*; vargje që janë shndërruar në formulësime të vërteta.

Këngët e eposit tonë të kreshnikëve janë rapsodi të veçanta të cilat mund të qëndrojnë edhe më vete në formë epesh të shkurtra. Tek *Kënga e Sidit* kjo nuk mund të ndodhë. Ajo është një poemë epike, zhanër i cili imponon një subjekt klasik, ku fabula ka një fillim, një pikëlidhje, një pikë kulmore, dhe një zgjidhje.

Përfundime

Duke iu referuar objektit tonë të studimit të këtyre çështjeve, pra përjasjes së *Eposit të Kreshnikëve* me eposin spanjoll *Kënga e Sidit*, është e rëndësishme të kemi parasysh se me gjithë ndryshimet që kanë të bëjnë me mënyra të ndryshme të perceptimit të botës dhe të marrëdhënieve njerëzore, eposi ynë dhe eposi spanjoll shfaqin shumë pikëtakime (diku më të largëta, diku më të afërta), pasi i përkasin të njëjtit lloj epik dhe mbi të gjitha janë pjesë e suazës së madhe të cikleve të vjetra paramesjetare e mesjetare të Europës.

BIBLIOGRAFIA

- Burke, James F. *La lógica de la imagen animal en el Cantar de Mio Cid*, Biblioteca virtual ‘Miguel de Cervantes’, Edición digital a partir de Actas del X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, 1989
- Correa, Gustavo. “El Tema de la Honra en *El Poema del Cid*.” *Hispanic Review* XX, 1952
- García Larraín, Federico. *El honor en el poema de Mío Cid*, Revista de Humanidades, no. 30, 2014
- Isufaj, Drita. Paralele mes Ciklit të Kreshnikëve dhe eposit francez ‘Kënga e Rolandit’ si pjesë e suazës së cikleve mesjetare e paramesjetare të Evropës, *Kultura popullore*, nr. 1-2, 2010
- Jakllari, Adem. *Ligjërata për Etnologjinë dhe Mitologjinë*, Albas, 2015
- Jovaní, Alfonso Boix. *Las mujeres del Cid: una respuesta a la variación onomástica de Elvira y Sol frente a la doble autoría del ‘Cantar de Mío Cid’*, eHumanista, vol 34, 2016
- Palaj, At Bernardin, Kurti, At Donat. *Visaret e Kombit I-XV* (i gjithë koleksioni), Arkivat digjitale, Shkodër
- Riaño Rodríguez, Timoteo & del Carmen Guitiérrez Aja, María. *El Cantar de Mío Cid (el manuscrito del cantar)*, Biblioteca virtual ‘Miguel de Cervantes’, pdf
- Sinani, Shaban. *Mitologji në Eposin e Kreshnikëve*, Naimi, 2015
- Zheji, Gjergj. *Folklor shqiptar*, Argeta LMG, 1998

LA SITUACIÓN DE LOS EXÁMENES DELE EN ALBANIA

Ma. Sandra Pula Gjoka

Departamento de Lengua Española
Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de Tirana
E-mail: sandra.gjoka@unitir.edu.al

ABSTRACT

In Albania, DELE exams have been formally operating since 2002 and are the responsibility of the Instituto Cervantes in Rome. From its first call until today, almost every year the May call has been held, despite the fact that these exams are held several times a year worldwide. Since in Albania interest in the Spanish language is growing more and more, referring especially to the influence of Erasmus scholarships with the bilateral agreements between Albanian and Spanish universities, people need to certify their level of Spanish. Having information about the existence of this international diploma, those people who are interested are alerted until the next call. This presentation aims to analyze the situation of DELE exams in Albania.

Keywords: accreditation, Albania, call, DELE, examiner.

RESUMEN

En Albania, los exámenes DELE han estado presentes oficialmente desde 2002 y están a cargo del Instituto Cervantes de Roma. Desde su primera convocatoria hasta hoy, casi todos los años se ha realizado la convocatoria de mayo, a pesar de que estos exámenes se realizan varias veces al año en todo el mundo. Dado que en Albania el interés por la lengua española está creciendo cada vez más, refiriéndose especialmente a la influencia de las becas Erasmus con los acuerdos bilaterales entre universidades albanesas y españolas, la gente necesita certificar su nivel de español. Teniendo información sobre la existencia de este diploma internacional, se alerta a aquellas personas interesadas hasta la próxima convocatoria. Esta ponencia tiene como objetivo analizar la situación de los exámenes DELE en Albania.

Palabras Clave: acreditación, Albania, convocatoria, DELE, examinador.

Introducción

En el mundo hispano, los exámenes DELE se reconocen por parte de todos los docentes o aprendices de la lengua española. Pero, ¿qué información tienen los ciudadanos albaneses al respecto de los diplomas DELE? Inicio esta parte de la introducción con la información extraída por la página oficial del Instituto Cervantes para todos aquellos que quizás son principiantes del idioma o que acaban de expresar interés sobre el español y que pueden navegar y saber que los exámenes DELE son títulos oficiales de español como lengua extranjera, exactamente como se definen según <https://examen.es/es/dele/que-es>: *“los diplomas de español DELE son títulos oficiales, acreditativos del grado de competencia y dominio del idioma español, que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, y están diseñados siguiendo las directrices del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Manual para relacionar exámenes al MCER, ambas obras del Consejo de Europa”*.

No se puede hablar sobre tales exámenes en Albania sin mencionar el gran papel del Departamento de Lengua Española. El Departamento de Español es parte de la Facultad de Lenguas Extranjeras, en la Universidad de Tirana. Se trata de unos de los departamentos recién abiertos de la facultad a pesar que ya lleva 12 años de experiencia. Al principio de los años `90, el español se ofrecía para los estudiantes como tercera lengua de selección como una asignatura optativa, mas allá como segunda lengua y sólo en 2008 se convirtió en primer idioma como carrera académica teniendo así su propio departamento. Los exámenes DELE se administran por parte del Instituto Cervantes de Roma en colaboración con la Embajada de España en Albania teniendo lugar en las aulas de la Facultad de Lenguas Extranjeras. Esto significa que a la fecha del examen, estos exámenes físicamente se desarrollan en las salas de la facultad siendo el centro examinador de DELE en Albania.

También se debe mencionar la existencia de “Casa de España en Tirana”, una asociación de la lengua y cultura española en Albania, que hoy en día no existe pero que sí ha sido activa especialmente durante los años 2011 hasta 2015. En realidad si nos referimos a la misma información que comparte esta asociación en su página web <https://sites.google.com/site/casadeespanaentirana/-quienes-somos> se dice que en ella: *“se han impartido clases de español desde los años noventa y se han organizado varias actividades culturales”*. Tuvo su gran éxito cuando fue centro examinador de los DELE, porque también se realizaban cursos preparatorios. Los interesados de aprender el idioma, mejorarlo o perfeccionarlo ya tenían un lugar específico a dónde dirigirse, pero siempre refiriéndose a la ciudad de Tirana porque incluso hoy en día es casi imposible encontrar en otras regiones de Albania una asociación u organización que sea abierta hacia el idioma español y su difusión.

No por tanto, todas las unidades que tienen en enfoque este idioma, se encuentran muy unidas entre ellas siendo que comparten el mismo objetivo: difundir la lengua y

cultura española e hispana en Albania. Actualmente, se enumeran como activas de tal fin estas entidades: Embajada de España en Albania que es la representante oficial del Reino de España en la República de Albania; Departamento de Lengua Española en la Universidad de Tirana, siendo la única institución oficial de la educación superior de una carrera académica en el idioma español; Instituto de Lenguas Extranjeras “Asim Vokshi” que es una escuela pública de Educación Secundaria Obligatoria y que tiene un rama donde se estudia español durante 3 cursos académicos; y por último Colegio “Arcoíris” que es una escuela privada de educación primaria con orientación católica y que imparte español como lengua extranjera para los niños de esa edad.

También existen unas academias de lenguas en Tirana o en otras ciudades grandes como Durrës, Vlorë o Shkodër, que son academias privadas donde se enseña español como lengua extranjera pero hay que decir que el número de las personas interesadas apenas consigue formar un grupo de 3 a 5 inscritos. Mayormente se imparten clases particulares o individuales para los interesados. Tampoco puedes encontrar grupos de niños que expresan algún interés sobre el idioma, ni hay padres que opinan que en ese periodo de la vida de sus hijos tenga alguna importancia aprender el castellano pensando que el inglés y el italiano son dos idiomas indispensables del futuro.

Por ello, la situación de los exámenes DELE en Albania, se relaciona directamente con la necesidad de seguir los estudios en uno de los países hispanohablantes o conseguir un puesto de trabajo que sea relacionado con el ámbito del español. A continuación de esta ponencia, a través de unos datos se pretende ver qué ha sucedido con los DELE desde su primera convocatoria en Albania hasta la última, y cuál es la situación del momento con los examinadores DELE del país.

1. Análisis de los datos

Gracias a la colaboración con el Instituto Cervantes de Roma, en un intercambio de correos con el Sr. Raúl Alonso Alonso con función de Administrador del presente instituto, fue posible la obtención de unos datos exactos sobre el número de personas inscritas por año presentados en la siguiente tabla:

CDEX	2002	2003	2004	2005	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
ALBANIA	41	30	38	25	58	11	64	36	81	27	16	28	21	38	54	59	25

Y si pasamos estos datos en un gráfico, tendremos lo siguiente:



Echándole un vistazo, se puede ver que en el año 2006, en Albania no hubo convocatoria. El número más bajo de los inscritos se refiere al 2008 con solo 11 candidatos y el año 2011 es el más abundante con un total de 81 inscritos. Si nos regresamos al año 2002 cuando se realizó la primera convocatoria, se puede notar que el número 41 de inscritos parece ser un éxito de aquel entonces, siendo que la información sobre tales exámenes y diploma no era suficiente extensa como la que tenemos hoy en día, a pesar que si nos referimos al último año de este estudio, al 2019, se alcanza un total de 25 personas inscritas.

Si se pretende hacer un pequeño análisis e intentar saber el porqué de los resultados mencionados arriba, hay que decir que generalmente en Albania el español no se considera como “una lengua de trabajo”. El número de inversiones españolas en el país, no es tan alto como las inversiones italianas por ejemplo, y sobre inversiones latinas de países de habla hispana ni se puede hablar porque son casi inexistentes. Aunque no sea una afirmación oficial, se puede decir que el italiano y el inglés, son dos idiomas que cada ciudadano albanés tiene que dominar a la hora de conseguir un trabajo debido a las numerosas empresas italianas que operan en Albania.

En cambio, cuando se habla sobre el español, siempre existe una razón especial de las personas que expresan interés acerca del idioma. El español se estudia en Albania como una carrera universitaria en la Facultad de Lenguas Extranjeras o como una asignatura optativa en varias otras facultades públicas o privadas, pero hay que mencionar que en todo el país, existe solamente un departamento dedicado a la expansión de la lengua y cultura hispánica, y esto es el Departamento de la Lengua Española, mencionado en la

sesión de la introducción.

Los diplomas DELE son un instrumento muy útil para conseguir unas de las becas Erasmus. Los últimos años, gracias a los acuerdos bilaterales de la educación entre España y Albania, muchos estudiantes han obtenido becas del programa Erasmus que hacen posible el intercambio de los semestres del curso académico. Uno de los requisitos y una de las condiciones de ser becario y realizar por lo mínimo un semestre en una de las universidades españolas es tener certificado el nivel de la lengua española. Siendo que en Albania actualmente existe solo el DELE y todavía no se han implementado los exámenes SIELE (Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española), entonces cada interesado de certificar el idioma debe someterse al DELE y sacar un apto por lo mínimo en B1. Desafortunadamente, en los datos del Instituto Cervantes de Roma, a la pregunta si existe alguna información sobre el número de los ciudadanos albaneses que sí han superado el examen, su edad o su formación, el administrador responde que “no guardamos estadísticas en función de edad, formación, etc.”.

2. Examinadores DELE

La Embajada de España en Albania juega un papel muy importante sobre la administración de los exámenes DELE. Junto con el Instituto Cervantes de Roma son responsables para que su desarrollo sea exitoso desde el día de la apertura de las inscripciones hasta el día oficial del examen y también de su entrega desde la ciudad de Tirana hasta la de Roma. Uno de los deberes de la embajada es nombrar los examinadores quienes van a dirigir los exámenes, especialmente la sección de la Expresión Oral para los candidatos que son sujeto de la prueba. Pero, ¿quiénes son los examinadores DELE? y ¿qué formación tienen que poseer?

Según el mismo sitio oficial del Instituto Cervantes <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/ser-examinador/acreditese>, “los examinadores DELE son aquellos profesores dependientes de los Institutos Cervantes o de las Consejerías de Educación, lectores de AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo) u otros profesores de español que tienen una titulación universitaria y formación específica en enseñanza de español”. Además, el perfil adecuado de tal examinador es tener experiencia en la enseñanza del idioma. El Instituto Cervantes también aclara que: “para todos aquellos profesores no hispanohablantes es necesario tener un título de Filología Hispánica o contar con un Diploma DELE C1 (para participar en los exámenes de niveles A y B), o el mismo título pero contar con un Diploma DELE C2 (para participar en los exámenes de niveles C)”. De cualquier modo, el único requisito que no cambia y que es universal, es que cada examinador tenga el español como lengua materna o no, tiene que haber superado el curso correspondiente de acreditación del nivel que quiere ejercer como tal.

Para acreditarse como un examinador DELE, hay que saber que existen 4 cursos

en total de acreditación de los niveles correspondientes y que el interesado escoge el nivel que quiere que sea acreditado. Los cursos se desarrollan en formato presencial, semipresencial o en línea para que cada persona escoja la versión que más le convenga según el caso, y constan de unas 16 horas en total. Duran más o menos un mes y están diseñados y repartidos en la siguiente manera:

- Curso de acreditación de examinadores DELE A1 y A2
- Curso de acreditación de examinadores DELE A1-A2/B1 para escolares
- Curso de acreditación de examinadores DELE B1 y B2
- Curso de acreditación de examinadores DELE C1 y C2

Cada curso de formación específica tiene en enfoque la administración y calificación correcta de las pruebas del examen, especialmente a la sección de Expresión e Interacción Orales. Después de realizar con éxito el curso de acreditación, cada examinador recibe un código de acreditación que le identifica en la base de datos de examinadores DELE del Instituto Cervantes.

¿Qué sucede con tales examinadores en Albania? ¿Hay muchos? ¿Consiguen todos que sean activados en las convocatorias correspondientes? ¿Existen cursos preparatorios de DELE? y en caso afirmativo, ¿puede ser que un examinador sea el profesor que prepara los candidatos?

En realidad la Embajada de España en Albania tiene una base de datos de aquellos profesores que a pesar de ejercer su profesión de docente del idioma, son también examinadores DELE y que han superado con éxito el curso de acreditación del nivel. Ya que todos poseen un código único de examinador, la embajada tiene el derecho de nombrarlos cuando sea necesario y al momento que se abre la convocatoria. Hay que volver a decir, que en Albania se realiza solo la convocatoria del mayo debido al pequeño número de los interesados, provocando así un número menor de examinadores activados. El fin del año pasado, la embajada en colaboración con el Instituto Cervantes de Roma, les ofreció a los profesores activos del Departamento de Lengua Española un total de 8 becas para realizar el curso acreditativo de examinadores DELE, siendo los mismos profesores quienes podían escoger el nivel deseado. Cumpliendo todos los requisitos para ser examinadores, tales profesores realizaron en formato en línea el curso de acreditación empezando al mes de abril de 2020 y teniendo la formación cumplida a los principios del mes de mayo. Claro que debido a la situación actual mundial por causa de COVID-19, no hubo ninguna convocatoria el mayo pasado.

Al respecto de la cuestión de los cursos preparatorios de DELE, ni la Embajada de España en Albania ni la Facultad de Lenguas Extranjeras siendo el centro examinador, no organizan tales cursos. Es verdad que una de las direcciones del Instituto Cervantes es que el examinador no tiene que ser ni el profesor del candidato ni una persona de relaciones familiares o cercanas para evitar la desigualdad, pero claro que los profesores

acreditados y que son examinadores pueden impartir clases preparatorias a los candidatos pretendientes con la única condición de no participar en tal convocatoria como examinador. Así que, siendo examinador de DELE para un profesor se traduce en dos posibilidades: participar como examinador al día del examen, o ser profesor de los cursos preparatorios que significa más oportunidades de ser activo como tal. Desafortunadamente, en Albania todavía no se imparten cursos de preparación para los exámenes DELE. Claro que se pueden ofrecer tales cursos en las academias privadas en caso de que haya interesados, pero del momento no existen cursos preparatorios oficiales. En un futuro próximo, también gracias a las políticas gubernamentales entre los dos países, se espera un crecimiento de interés hacia la lengua española y que esto afecte positivamente y mejore la situación de los exámenes DELE en Albania.

Conclusiones

Los ciudadanos albaneses tienen conocimientos sobre los diplomas DELE y saben su función y su validez, pero deciden defender su nivel de español solo cuando se trata del interés que tienen para obtener una beca Erasmus o realizar los estudios de Grado o Máster en una de las universidades españolas. También tienen prisa de someterse al examen cuando consiguen un buen trabajo al extranjero que requiere la obtención de un diploma DELE. El español en Albania no se considera como uno de los idiomas del futuro y tampoco de la actualidad, debido a las pocas inversiones españolas en el país.

Otro motivo es la inexistencia de los países de América Latina debido a la distancia geográfica también, haciendo lo suyo porque al contrario, si tales países estuviesen presentes con su economía en Albania, tendría mucho más interés sobre su lengua y cultura. La economía y educación son dos puntos clave de la existencia de una cultura en otro país.

Por otro lado, los examinadores DELE en Albania, no tienen muchas oportunidades de que ejerzan su profesión, siendo que desde la primera convocatoria en el año 2002 hasta al año 2019, en Albania se realiza solo una convocatoria al año debido al número bajo de los interesados. Tampoco se imparten cursos preparatorios de DELE quitando de tal manera otra oportunidad de ser un profesor examinador en activo.

Por todo ello, la situación de los exámenes DELE en Albania resulta ser en un proceso crítico, donde se realiza solo una convocatoria al año y el número de los inscritos cada vez es variable y no se puede decir que hay un aumento de los interesados en cada convocatoria con el paso de los años. La inexistencia de los cursos preparatorios de tales exámenes es un punto que se debe revisar por parte de la embajada o del Instituto Cervantes que incluso no tiene una sede suya establecida en Albania. Y por lo último,

siendo que con la existencia de las becas Erasmus se ve una tentativa de los jóvenes de aprender el idioma español y obtener el diploma DELE, el crecimiento de las inversiones españolas e hispánicas en Albania aumentaría el número de los interesados hacia la lengua española y su reconocimiento internacional.

SITOGRAFÍA

Siendo que la presente ponencia se refiere a un caso práctico y el tema de estudio más que teoría es un análisis del caso, refiriéndose a unos términos concretos se han utilizado fuentes de páginas oficiales en internet invitando a cada interesado de pincharlas para tener un acceso más fácil y rápido.

[1] <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/que-es>

[2] <https://sites.google.com/site/casadeespanaentirana/-quienes-somos>

[3] <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/ser-examinador/acreditese>

LA POETIZACIÓN DE HISTORIA EN MARIANA PINEDA DE F. GARCÍA LORCA Y LA NOCHE DE GUERRA EN EL MUSEO DEL PRADO DE RAFAEL ALBERTI¹

Doctoranda Ana Huber

Cátedra de Estudios Ibéricos
Facultad de Filología, Universidad de Belgrado
E-mail: anahuber9295@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo examina la poetización como el procedimiento literario en los dramas *Mariana Pineda* de Federico García Lorca y *Noche de guerra en el Museo del Prado* de Rafael Alberti. El objetivo de este trabajo es analizar la imagen de la historia en estas obras. Se investigará por qué los autores han modificado ciertos detalles históricos y qué han logrado así. Con el fin de analizar ambos dramas, se emplearán el método inductivo, deductivo y comparativo, igual que los principios del teatro épico de Brecht y de la teoría de metaficción historiográfica de Linda Hutcheon. Se elaborará la hipótesis sobre dos subtipos de poetización: la sentimentalización en *Mariana Pineda* y la poetización verdadera (artística) en *Noche de guerra*. El procedimiento literario de poetización permite a los escritores que organicen la representación histórica y política de los hechos de modo más voluntario y que la enriquecen con una dimensión alegórica. La poetización justifica ciertas alteraciones de los hechos reales porque estos abismos intensifican el efecto artístico.

Palabras clave: Federico García Lorca, *Mariana Pineda*, *Noche de guerra en el Museo del Prado*, poetización, Rafael Alberti.

ABSTRACT

This paper examines the poetization as literary device in dramas *Mariana Pineda* by Federico García Lorca and *A Night of War in the Prado Museum* by Rafael Alberti. The purpose of this paper is to analyze the way the history is depicted in these pieces. It will be considered why the authors modified some historical details and what they achieved so. In order to analyze the two dramas, we will employ inductive, deductive and comparative method and also the main principles of Brecht's epic theatre and Linda Hutcheon's theory of historiographic metafiction. We will elaborate the hypothesis about two subtypes of poetization: sentimentalization in *Mariana Pineda* and real (artistic) poetization in *A Night of War*. The literary device of poetization allows the authors to organize the historical and political representation of facts more voluntarily and enrich it with an allegorical dimension. The poetization justifies certain alterations of facts because these lapses intensify the artistic effect.

Keywords: Federico García Lorca, *Mariana Pineda*, *Noche de guerra en el Museo del Prado*, poetization, Rafael Alberti.

1 Este trabajo forma parte del trabajo de máster no publicado, *Poetizacija istorije u dramama Marijana Pineda F. Garsija Lorke i Ratna noć u Muzeju Prado Rafaela Albertija* (2019).

En general, la poetización se define como «dar la forma poética a algo, presentarlo en forma poética, artística» (Клајн и Шипка 2007: 953). Esta definición no es suficientemente exhaustiva para los objetivos de nuestro trabajo, por lo tanto intentaremos completarla y revalorarla a través del análisis de los dramas *Mariana Pineda* (1928²) de Federico García Lorca (1898-1936) y *La noche de guerra en el Museo del Prado* (1956) de Rafael Alberti (1902-1999) con el fin de aclarar qué supone la poetización como un procedimiento literario.

Natalija Manojlović (2018: 40) define la poetización como «un procedimiento creativo de reflexionar sobre un modelo artístico». En el caso de los dramas *Mariana Pineda* y *La noche de guerra* y siguiendo la teoría de Linda Hutcheon sobre historiografía como metaficción (1988:105), el procedimiento de reflexión se refiere a la realidad, a la historia. Hutcheon (1988: 111) afirma que en la literatura paralelamente se crea «the need to separate and the danger of separating fiction and history as narrative genres»³. En los dramas de Lorca y Alberti la ficción y la historia son inseparables – la ficción proviene de historia, y la historia se transforma a través de la ficción.

La relación hacia la realidad es precisamente «la constante clave del procedimiento literario» y «la reflexión sobre la relación general hacia la vida y el mundo de un autor en el momento de la producción de la obra» (Manojlović 2018: 6). Las diferencias en la implementación del procedimiento de poetización de Lorca y Alberti radican precisamente en el momento de la producción de la obra, es decir, en la distancia desde la que escriben sobre los hechos pasados. Alberti elige «interponer [...] una serie de producciones culturales que vienen a servir de parapeto ideológico, de barricada intertextual» (Hermenegildo 1993: 65) como una estrategia, dado que escribe su obra casi inmediatamente después de la Guerra Civil Española. En su obra, Francisco Franco personifica el régimen nacionalista que ha ganado la guerra (Samardžić 2014: 208). Puesto que escribe desde una distancia de veinte años, Alberti conoce las circunstancias, así que es lógico que escoja a Franco como un símbolo de atraso que quiere poner en ridículo. Al contrario, Lorca puede dedicarse a una estilización poética más abierta porque más de cien años le separan de los acontecimientos descritos. En total, se puede deducir que el procedimiento de la poetización se usa frecuentemente dentro del género histórico y que las obras de ambos autores de la *Generación 27* pertenecen a este género.

García Lorca y Alberti presentan la imagen de la historia, sobre todo las interrelaciones históricas entre los hechos cronológicamente alejados. El tema central de *Mariana Pineda* es la Guerra de la Independencia de inicios del siglo XIX⁴. Igual que Lorca, Alberti elige

2 La obra fue estrenada en Barcelona en 1927. Lorca empezó a escribirla en 1923, pero fue publicada oficialmente en 1928.

3 «la necesidad de separar y el peligro de la separación de ficción e historia como géneros narrativos» La traducción es mía.

4 En 1808, Napoleón instala en el trono español a su hermano José Bonaparte. El pueblo español y los militares no dieron consentimiento y así se produjo un levantamiento el 2 de mayo. José Bonaparte se huyó de Madrid en verano, pero en 1809 Napoleón conquistó la mayoría del territorio español. Los conflictos terminaron en 1814 cuando Fernando VII volvió al trono (Хил Пећароман 2003: 174-179).

un tema bélico: la Guerra Civil Española de los años 30 del siglo XX. Se trata de dos hechos muy emblemáticos de la historia española.

Los autores mencionados quieren mostrar que los hechos cronológicamente distanciados tienen muchos puntos en común, a pesar de la distancia temporal. Para lograr esa síntesis temporal, Lorca y Alberti acuden a muchas modificaciones artísticas en cuanto a la presentación de los hechos históricos en sus dramas.

En breve, la heroína principal de *Mariana Pineda* es una mujer que de verdad existía y que murió muy joven para defender sus ideales en la Guerra de la Independencia y a la vez para salvar a su amado Pedro Sotomayor. En *La noche de guerra* se trata de la lucha del pueblo madrileño para proteger su museo más renombrado – Museo del Prado – durante el bombardeo fascista en noviembre del 1936.

Para crear esas interrelaciones y mostrar que los hechos históricos tienen muchos puntos en común, Lorca y Alberti utilizan las técnicas pertenecientes al teatro épico (antiaristotélico) del dramaturgo alemán Bertolt Brecht. Ellos intentan presentar unas realidades poetizadas, no una realidad histórica tal y como era. Su tratamiento de historia y del tiempo como una categoría histórica tiene mucho que ver con la teoría de la investigadora Linda Hutcheon que afirma que historia se puede observar como una metaficción. Es decir, para Hutcheon, un texto histórico se puede tratar como un texto ficcional o incluso metaficcional.

En este trabajo hemos clasificado la poetización en dos subtipos: *sentimentalización* y *poetización artística*. García Lorca emplea el procedimiento de sentimentalización en *Mariana Pineda*. Alberti usa el procedimiento de poetización artística en *La noche de guerra en el Museo del Prado*.

Ambos autores añaden la dimensión alegórica y superan los límites y los cánones del género histórico, relacionan los acontecimientos cronológicamente alejados y demuestran que la historia se repite durante las épocas. Greenfield (1986: 317) afirma que los dramas lorquianos se caracterizan por «la fidelidad absoluta a los versos de un romance popular y la historización dramática entretejida con la poetización del tiempo». Gracias a la poetización, tanto la obra de Lorca, como la obra de Alberti, dan una perspectiva más amplia del proceso histórico.

En cuanto a *Mariana Pineda* y el procedimiento de sentimentalización, se puede decir que se trata de una biografía poetizada (Greenfield 1960: 754; Zardoya 1968: 481), ya que el tema principal es la vida de una heroína que dio su vida para sus ideas políticas. Lorca decide presentar a Mariana como una mujer enamorada porque, gracias a ese retrato, quiere aumentar el grado de la identificación del público con la protagonista. Lorca dedujo que el público de su tiempo se relacionaría con más facilidad con una mujer enamorada, que es frágil y valiente a la vez, que con una mujer guerrera y masculinizada (Barea 2018: 50-52). Seleni (1971: 145) define la obra de Lorca como un drama poético en el que se comprueba una tesis. A pesar de la tendencia del autor granadino de retratar a Mariana como un ser enamorado y no como un ser político, la tesis sobre las luchas de los liberales y la represión de la Monarquía no se queda fuera de la obra.

Por lo tanto, se explica un destino concreto, un destino individual del caso de Mariana Pineda. El tema y la fábula sobre los hechos históricos se simplifican y se reducen en una historia individualizada. Lorca purifica su drama de los elementos políticos sobrantes. Menciona solo lo necesario para entender el contexto, pero no insiste tanto en la dimensión política del personaje de Mariana Pineda.

El perosanje lorquiano de Mariana es una versión poetizada de la heroína real. El mismo Lorca dijo: «el interés de mi drama está en el carácter que yo quiero construir y en la anécdota que no tiene nada que ver con lo histórico, porque me lo he inventado yo» (apud Martínez Cuitiño 2003: 23). Fue inspirado por la poetización que el pueblo español ya había hecho con el destino de Mariana Pineda a través de múltiples romances y el monumento levantado en Granada en 1873 (Martínez Cuitiño 2003: 19, 24, 31). Por lo tanto, la poetización de la vida de Mariana es doble: popular y lorquiana. Ella se convierte en la personificación de la libertad, dado que muere por Pedro, para el que la libertad es el objetivo más elevado.

Zardoya (1968: 474) describe el acto de Lorca como «falsear la historia y vestirla de poesía». Bobes Naves (1994: 45) afirma que el procedimiento de poetización de Lorca se puede caracterizar como «literaturización o mitificación del hecho ocurrido en épocas anteriores» y «un proceso de mitologización casi inmediato de los hechos históricos». La fuerza mítica de Mariana Pineda resurge precisamente durante el período de la Segunda República (1931-1939) por su muerte martirial en la lucha por el orden liberal.

La implementación de un romance inventado, «El Duque de Lucena», presenta un momento peculiar en el drama (Díaz Roig 1981):

NIÑA:

La niña le responde:
«No dices la verdad:
el duque de Lucena
me ha mandado bordar
esta roja bandera
porque a la guerra va».

[...]

CLAVELA:

¡Ay duque de Lucena,
ya no te veré más!
La bandera que bordo
de nada servirá.

[...]

CLAVELA:

Y a la verde, verde orilla
del olivarito está
una niña morena

llorar que te llorar.
(García Lorca 2003: 209-210)

Mariana dedica este romance a Pedro Sotomayor. A primera vista, este romance se parece a un romance ya existente en la tradición folclórica española. En realidad, se trata de un poema escrito por el mismo Lorca. El esquema de esta canción sigue las reglas métricas, léxicas y estilísticas del romancero español. De esta manera Lorca añade un matiz aun más folclórico a su obra. Este romance es imprescindible para entender el procedimiento de poetización en el drama. El tema del romance y la posición de la narradora coinciden con la vida de Mariana Pineda, mientras que el personaje del duque de Lucena corresponde al personaje albertiano de Pedro Sotomayor. Lorca también intercala un aria, «**Contrabandista**», de la ópera *El poeta calculista* de Manuel García (Radomski 2000). El aria describe la vida de un guerrero valiente, que presenta a Mariana.

En cuanto a *La noche de guerra en el Museo del Prado* y el procedimiento de la poetización artística, Alberti aumenta el grado de la abstracción de la obra y universaliza el tema de la guerra. No lo presenta como un destino individual, sino como un drama colectivo de la nación española. Alberti toma varios procedimientos brechtianos, como distanciamiento de la trama del público y observación de historia como una entidad total. Así el tema se ve más complejo, se amplifica la historia y se logra el nivel de un drama marcadamente colectivo.

Los personajes carecen de nombres propios y se denominan por sus profesiones o clases sociales (Estudiante, Torero, Fraile) o por sus características y discapacidades físicas (Manco, Ciego).

Alberti rechaza la simplicidad a favor de la estructura fragmentaria bastante compleja, pero conserva los temas primordiales: el levantamiento popular y la lucha por la libertad. Una escena muy emblemática que presenta el poder colectivo es la siguiente:

MANCO: [...] Démonos prisa. Colguemos cuanto antes de lo alto a esos podridos símbolos de la desvergüenza y de la tiranía. ¡No volverán jamás, no pisarán jamás este suelo si hacemos todos juntos que nuestra barricada sea inexpugnable! (Alberti 2003: 200)

Las remiscencias albertianas a la época colonial, Guerra de la Independencia, su propia infancia y la Guerra Civil tejen un contexto muy amplio a través de referencias míticas, pictóricas y poéticas. Gracias a la composición surrealista, Alberti crea una realidad poética (Fritz 2004: 402) basada en las combinaciones cronológicas aleatorias y no en la facticidad histórica.

Salvador (1990) afirma que la estructura de *La noche de guerra* es piramidal y consiste en cuatro secuencias con los personajes goyescos, tres reelaboraciones de las pinturas de Ticiano, Velázquez y Fra Angélico y dos secuencias realistas con los milicianos.

Las escenas bélicas en *Mariana Pineda* y *La noche de guerra* no son realistas. Los conflictos no se describen explícitamente sino simbólicamente e indirectamente. Los hechos

históricos se narran a través de la poetización, separadamente de la realidad dramática, y se eligen por su relevancia para la trama en total, no por su verosimilitud (Martínez Cuitiño 2003: 34).

Pocos investigadores han estudiado la influencia de Lorca a la dramaturgia de Alberti. Antonio Cao (1980: 150) considera que Alberti ha tomado de Lorca la fusión de llanto y risa y que la utiliza como herramienta clave para pintar la realidad española. Precisamente *La noche de guerra en el Museo del Prado* se ajusta a esa afirmación: es un retrato grotesco y trágico de la brutal realidad española.

Con la sentimentalización, la historia se convierte en un trasfondo en el que se desarrollan los hechos históricos. Con la poetización artística, aunque más proclive a la ficción, historia en realidad es un tema principal, un escenario para el desarrollo de la trama.

Lorca y Alberti acuden a la historización del teatro y consideran que historia es un ciclo permanente, un conjunto de hechos cíclicos. Es una tesis que se puede relacionar con las teorías sociológicas de Arnold Toynbee y Oswald Spengler. Los hechos en Mariana Pineda son consecuencia de la Guerra de la Independencia descrita en *La noche de guerra*. La Guerra Civil es consecuencia de la supresión de ideas liberales, descrita en ambos dramas. Si se añade la descripción grotesca de la decadencia del Imperio Español del siglo XVII, se puede concluir que los dramas llevan un mensaje muy fuerte: desde el siglo XVII hasta el siglo XX España se estanca y no se desarrolla en un estado moderno y democrático.

La historización también es una técnica brechtiana con la que se demuestra que la sociedad siempre cambiaba y se puede cambiar cada vez de nuevo (Seleni 1971: 88). Los personajes de Alberti superan simbólicamente el orden podrido y abren un nuevo ciclo de historia española.

Otro rasgo muy importante de ambos dramas es la intertextualidad. Se mencionan muchas pinturas (ya en los títulos de las obras se mencionan «estampa» y «aguafuerte»), poemas de Lorca y Alberti y de otros autores, incluso poemas del origen folclórico, como los poemas de escarnio, algunos inventados por el mismo Alberti. Por ejemplo:

CIEGO: [...] Soberana señora/ de panza al trote,/ vais a reinar colgada/ por el gañote./
¡Fuera esa mano!/ Ya solo tengo al pueblo/ por soberano. (Alberti 2003: 198-199)

En *La noche de guerra*, Alberti se refiere a las obras de Goya, Velázquez, Picasso, Ticiano, El Greco, Rubens etc. Cada pintura se refiere a algún acontecimiento histórico muy importante. El procedimiento de poetización en ambos dramas se refleja en la presencia de muchos artefactos. Lorca y Alberti sugieren que en las obras artísticas ya existentes y otras creaciones intelectuales se esconda una verdad más profunda. Ellos incorporan sus versos, versos de otros poetas (Ovidio, Garcilaso de la Vega, Quevedo, Antonio Machado) y versos populares.

Fritz (2004: 410-414) escribe detalladamente sobre las digresiones mitológicas, cristianas e históricas en el drama de Rafael Alberti. Ellas contribuyen a la universalización

de los desastres de la Guerra Civil y otros conflictos. Las secuencias mitológicas, clásicas y renacentistas explican la caída de los valores humanistas en el caos bélico.

Ambos autores utilizan la técnica de deconstrucción, típica para el teatro épico de Brecht⁵. Se incorporan prólogos, intercalaciones, acotaciones explicativas y narraciones, donde se dan más detalles sobre ciertos elementos de la trama que pueden parecer confusos. Otros elementos brechtianos que aparecen en obras de la *Generación del 27*, sobre todo en Alberti, son: ausencia de nudo y desenlace típicos; ausencia de *catarsis*; aparición del coro y el uso de cantos; visión expresionista del mundo; elementos del cabaret; objetivo didáctico; politicidad; *Verfremdungseffekt* con el que el público se invita a actuar; maquinaria teatral funciona ante el público (Mioinovi 2001: 200-201; Popovi 2007: 196-197; Seleni 1971: 75-90). Precisamente el prólogo a lo brechtiano clasifica *La noche de guerra* en metaficción. Eso vale también para *Mariana Pineda* en un menor grado. La heroína lorquiana representa «la reelaboración literaria de la versión intrahistórica y popular del personaje histórico» (Domínguez Hermida 2011: 95). Ambos prólogos se ubican en el momento posterior a las ocurrencias descritas. Así se consigue que el público al final se da cuenta de que el desenlace ha sido obvio y conocido ya desde el prólogo. En este segmento, Lorca supera a Alberti en poetización porque logra entrecruzar las épocas alejadas sin el tono declarativo.

En estos dramas no importa la verosimilitud ni la veracidad, sino la presentación de historia como un campo interrelacionado.

La libertad en el empleo de los datos históricos en caso de Lorca y Alberti no se entiende como un deseo de ser extravagante o espontáneo, sino como un procedimiento literario premeditado con el que se ilumina la esencia de las diferencias ideológicas de la sociedad española, que son causas de muchos conflictos bélicos e ideológicos que forman parte de la historia española desde hace siglos. Ambos dramas se basan en oposiciones entre liberales y absolutistas, republicanos y falangistas, afrancesados y nacionalistas, colonialistas y anticolonialistas.

En total, estos dramas españoles sirven como ejemplos perfectamente adecuados para desarraollar nuestra tesis sobre dos subtipos de poetización. Lo mismo vale para Lorca y Alberti: les interesa «la gama del desarrollo histórico y las formas de la crisis social contemporánea» (Vilijams 1979: 321). Lorca y Alberti juntos crean un círculo de historia española muy turbulenta. Sus dos dramas abarcan un período de varios siglos de historia ibérica muy compleja. Además, demuestran que la estructura de clases españolas, las ideologías y el modo de lucha por el poder no cambian esencialmente y que el perdedor más grande en los conflictos históricos es el pueblo. Ese pueblo, esa gente simple, se convierte en un motor de la máquina histórica, precisamente como Mariana Pineda y los personajes albertianos.

5 Es interesante que Brecht sugirió a Alberti que incorporara el Prólogo en *La noche de guerra* en el *Museo del Prado* (Fritz 2004: 390-391; Rubio 1999: 133).

Conclusión

Federico García Lorca y Rafael Alberti acuden abundantemente al procedimiento literario de poetización en sus dramas *Mariana Pineda* y *La noche de guerra en el Museo del Prado*. Este les permite que traten los datos históricos de modo deliberado y que les añaden una dimensión alegórica y más profunda. Los acontecimientos históricos son un punto de partida en establecer interrelaciones complejas entre épocas, personas y creaciones artísticas cronológicamente alejadas. Ellos notan las relaciones causa-efecto y las presentan como segmentos de un tiempo unificado, desde Felipe IV, Fernando VII, Primo de Rivera, hasta Francisco Franco. La realidad social está presente en cada réplica, pero sin discurso banalizado, panfletario.

La poetización justifica ciertos desvíos de la factografía porque de este modo se aumenta el efecto artístico. Ambos autores poetizan los hechos históricos con mucho coraje y éxito y los utilizan como base para una presentación completa de luchas y sufrimientos del pueblo español.

Los contextos personales e históricos de ambos escritores han influido particularmente en formar la poética dramática socialmente comprometida. Se incluyen los recuerdos personales, igual que la memoria colectiva de una nación. Se refieren a la literatura popular y música. Las obras de arte que crean Lorca y Alberti aspiran a una visión sintética de historia española.

BIBLIOGRAFÍA

Alberti, Rafael. *Noche de guerra en el Museo del Prado/El hombre deshabitado*, edición de Gregorio Torres Nebrera, Madrid, Biblioteca Nueva, 2003, 133-201.

García Lorca, Federico. *Mariana Pineda*, edición de Luis Martínez Cuitiño, Madrid, Cátedra, 2003, 129-328.

Barea, Arturo. *Lorca, el poeta y su pueblo*. Madrid, Instituto Cervantes, 2018, 47-54.

Bobes Naves, Jovita. "Tiempo y espacio en algunas obras dramáticas de García Lorca." *Archivum: Revista de la Facultad de Filología*, 1994, 41-84, Dialnet, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=144152>. 22.02.2020.

Cao, Antonio F. *Huellas lorquianas en el teatro de la guerra civil española*. *Actas del Sexto Congreso Internacional de Hispanistas*, 1980, 149-153, *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcf5r9>. 25.04.2020.

Díaz Roig, Mercedes. *El duque de Lucena, un romance lorquiano de tipo popular*. *Diálogos: Artes, Letras, Ciencias humanas*, 17.5, 1981, 5-8, JSTOR, <https://www.jstor.org/stable/27934542>. 27.03.2020.

Domínguez Hermida, Beatriz. *La intrahistoria en el drama histórico Mariana Pineda de Federico García*

Lorca. Castilla. *Estudios de Literatura*, 2, 2011, 91-105, *ResearchGate*, https://www.researchgate.net/publication/50384658_TITLE_The_Intrahistory_in_the_Historic_Drama_Mariana_Pineda_by_Federico_Garcia_Lorca_TITULO_La_intrahistoria_en_el_drama_historico_Mariana_Pineda_de_Federico_Garcia_Lorca. 8.02.2020.

Fritz, Herbert. "La estructura de *Noche de guerra en el Museo del Prado* de Rafael Alberti: una complicada red de interrelaciones, analogías y referencias cruzadas." *Anales de la literatura española contemporánea*, 29/2, 2004, 389-420, *JSTOR*, <https://www.jstor.org/stable/27742297>. 27.02.2020.

Greenfield, Sumner M. "Doña Rosita la soltera y la poetización del tiempo." *Cuadernos Hispanoamericanos*, 433, 1986, 311-318, *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmctj0f9>. 25.04.2020.

Greenfield, Sumner M. "The Problem of *Mariana Pineda*." *The Massachusetts Review*, 4.1, 1960, 751-763, *JSTOR*, <https://www.jstor.org/stable/25086583>. 27.02.2020.

Hermenegildo, Alfredo. *El parapeto intertextual albertiano y el compromiso de la guerra civil.*, Anthropos, 148, 1993, 61-73, *StudyLib*, <https://studylib.es/doc/7063368/el-parapeto-intertextual-albertiano-y-el-compromiso-de-la> 27.02.2020.

Hutcheon, Linda. *A poetics of postmodernism: history, theory, fiction*. New York/London, Routledge/Taylor & Francis e-Library, 2004.

Manojlović, Natalija. *Konstrukcija hibridnog žanra i poetizacija kazališne stvarnosti*. 2018. Sveučilište u Zagrebu, Akademija dramske umjetnosti, Diplomski rad. *Nacionalni repozitorij disertacija i znanstvenih magistarskih radova*.

Martínez Cuitiño, Luis. Introducción. *Mariana Pineda*, edición de Luis Martínez Cuitiño, Madrid, Cátedra, 2003, 11-127.

Miočinović, Mirjana. Epsko pozorište. *Rečnik književnih termina*, edición de Dragiša Živković, Banjaluka, Romanov, 2001, 200-201.

Popović, Tanja. Epsko pozorište. *Rečnik književnih termina*, Beograd, Logos Art, 2007, 196-197.

Radomski, James. *Manuel García (1775-1832): Chronicle of the Life of a bel canto Tenor at the Dawn of Romanticism*. New York, Oxford University Press, 2000.

Rubio, Isaac. "En torno al teatro político de Rafael Alberti." *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 24/1, 1999, 123-138, *JSTOR*, <https://www.jstor.org/stable/27763598>. 27.02.2020.

Salvador, Alvaro. *Noche de guerra en el Museo del Prado*, *Cuadernos hispanoamericanos*, 485/486, 1990, 331-333, *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*, <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcwd4p2>. 13.03.2020. Samardžić, Nikola. *Identitet Španije*. Beograd, Admiral Books, 2014, 137-216.

Selenić, Slobodan. *Dramski pravci XX veka*. Beograd, Umetnička akademija u Beogradu, 1971, 75-108, 145-164.

Vilijams, Rejmond. *Drama od Ibzena do Brehta*. Beograd, Nolit, 1979, 188-195, 314-329.

Zardoya, Concha. "*Mariana Pineda*, romance trágico de la libertad." *Revista Hispánica Moderna*, 34.1/2, 1968, 471-497, *JSTOR*, <https://www.jstor.org/stable/30207063>. 27.02.2020.

Клајн, Иван, и Милан Шипка. Поетизација. Велики речник страних речи и израза, Нови Сад, Прометеј, 2007, 953-954.

Тојнби, Арнолд. Проучавање историје. Београд, ЈП Службени лист; Подгорица, СИД, 2002. Хил Пећароман, Хулио. Модерна и савремена Шпанија. Историја Шпаније, Фе Бахо Алварес и Хулио Хил Пећароман, Београд, СЛИО, 2003, 146-227.

LA INTERMEDIALIDAD EN LA NOVELA *BELTENEBROS* DE ANTONIO MUÑOZ MOLINA

Ma. Selen Kipmen¹

Estudiante de maestría, Lengua y literatura españolas
Universidad de Estambul
E-mail: selenkipmen@gmail.com

RESUMEN

Este estudio consiste en el análisis de la novela *Beltenebros* (1989) del escritor español Antonio Muñoz Molina en el marco del concepto de “intermedialidad” de Irina O. Rajewsky. La novela *Beltenebros* está influenciada por el cine y esta relación entre las diferentes formas de arte, la literatura y el cine, se denomina “intermedialidad”. Darman es un sicario del partido comunista que vive exiliado en Inglaterra. Cuando la organización le da órdenes, viaja a España para ejecutar a un traidor, pero se da cuenta de algunas similitudes entre su misión actual y una misión similar que se realizó hace veinte años. En la mente de Darman, las circunstancias de dos misiones se entrelazan y tiene que resolver la conexión entre ambos. Muñoz Molina prefiere utilizar el cine negro de Hollywood como fondo de *Beltenebros*. De esta manera, con los personajes basados en los clichés del cine negro y el contexto cinematográfico creado por las referencias del cine, los lectores se convierten en espectadores de cine. En el caso de esta novela, la literatura y el séptimo arte, el cine, son complementarios.

Palabras clave: Antonio Muñoz Molina, *Beltenebros*, cine, intermedialidad, literatura.

ABSTRACT

This study consists of an analysis of the Spanish writer Antonio Muñoz Molina’s novel *Beltenebros* (1989) within the framework of the Irina Rajesky’s “intermediality” concept. The novel has a lot of influences from cinema and this relation between different forms of art, the literature and the cinema, is called as “intermediality”. Darman is a communist party hitman who lives exile, in England. When the organization gives him orders, he travels to Spain for executing a traitor but he realizes some similarities between his actual mission and the one which was 20 years ago. In Darman’s mind, the circumstances of two missions interweave and he has to solve the connection between the both of them. Muñoz Molina prefers to use film noirs of Hollywood as the background of *Beltenebros*. In this way, with the characters based on the clichés of film noir and the cinematic context created by the references of cinema, the readers turns into film spectators. For this novel, it can be easily said that the literature and the seventh art, the cinema, are complementary.

Keywords: Antonio Muñoz Molina, *Beltenebros*, cinema, intermediality, literature.

1 ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-1773-453X>

1. El concepto de “intermedialidad”

La literatura y el cine se parecen a diferentes tipos de artes pero pueden influir mutuamente. La influencia entre los artes diferentes se llama “intermedialidad”, básicamente ese término se puede definir así: una relación entre distintos medios. Es un proceso de integrar diferentes aspectos estéticos para crear un nuevo contexto de medialidad. En ese término, la palabra “medio” se refiere a todos tipos de artes, no solo a los medios de comunicación. La novela *Beltenebros* es un buen ejemplo de ese concepto, porque tiene muchas influencias del cine.

La intertextualidad que es un término introducido por Julia Kristeva (crítica literaria posestructuralista) en los años 1960, solo abarca la relación entre la forma y el significado entre al menos dos textos mientras la intermedialidad contiene todos tipos de artes, por eso es un término mucho más amplio que: la intertextualidad.

Irina O. Rajewsky distingue la intermedialidad en tres categorías: intermedialidad como transposición medial (existe un texto original que es la fuente del recién creado medio, se observa una transformación de un medio a otro, por ejemplo: las adaptaciones de películas), intermedialidad como combinación de medios (se ve una combinación de medios como la ópera, el cine, el teatro, las instalaciones del arte, por ejemplo: ver una película mientras una orquesta toca su banda sonora en vivo) e intermedialidad como referencialidad a otros medios (el uso de las técnicas cinematográficas en la literatura tales como el *zoom*, *flashback*, el montaje) (Rajewsky 51-52).

En el caso de la novela *Beltenebros*, vemos la tercera categoría de Rajewsky: la intermedialidad como referencialidad a otros medios.

2. La vida literaria de Antonio Muñoz Molina

Antonio Muñoz Molina nació en 1956 en Jaén. Actualmente, es uno de los novelistas españoles de mayor importancia y éxito editorial. En los inicios de su carrera, escribió algunos poemas y algunas obras dramáticas pero se dio a conocer con sus novelas y algunas colecciones de cuentos. Además, publicó numerosos artículos en los periódicos más importantes de España donde se interesa por los problemas políticos y éticos de la sociedad. A parte de sus éxitos literarios, Muñoz Molina entró en la Real Academia Española como el miembro más joven y ocupa el asiento “u” de la nueva creación.

En la etapa de su niñez, Muñoz Molina solo tuvo contacto con tres libros que había en su casa: *Orlando furioso* del poeta italiano Ludovico Ariosto, el famoso *Don Quijote de la Mancha* de Cervantes e *Historia de un hombre contada por su esqueleto* del escritor español Manuel Fernández y González. Le impresionó a Muñoz Molina el sentimentalismo y la

pasión de Ariosto, la ironía y el juego con la realidad de Cervantes y la trama argumental creada por Manuel Fernández y González (Begines Hormigo 14).

Las primeras tres novelas de Muñoz Molina, *Beatus Ille* (1985), *El invierno en Lisboa* (1987) y *Beltenebros* (1989) fueron publicadas bajo en nombre de “nueva narrativa española”. Según Fátima Serra, las características de la “nueva narrativa española” son así: el gusto por el relato, por la imaginación y el mito, por los elementos propios del romance, la búsqueda de la identidad, como géneros preferir la novela policíaca o la novela negra, el uso de temas históricos como la Edad Media y la guerra civil española, la influencia de todos tipos de medios (44).

En la trayectoria literaria de Muñoz Molina, se puede ver los rasgos de estas características de nueva narrativa española. *Beatus Ille* se acerca más a la novela policíaca con un crimen que resolver, mientras *El invierno en Lisboa* y *Beltenebros* pueden entrar en género “novela negra” con ambientes oscuros, los criminales y asesinatos.

3. La intermedialidad en *Beltenebros*

La novela cuenta la historia de Darman que es un agente secreto expatriado de una organización antifranquista. Él vive bajo un nombre falso en el sur de Inglaterra, en Brighton, sin embargo, sigue a las órdenes de la organización y a veces, actúa como sicario.

La misión de Darman es viajar a Madrid para asesinar a un traidor llamado Andrade. Durante esa misión, Darman descubre analogías extrañas entre su actual misión que está en el año 1964 y una misión similar que se realizó en 1944, en la que persiguió a un traidor llamado Walter. Las circunstancias del caso Walter y del caso Andrade se entrecruzan en la mente de Darman y lo que es tan sorprendente es tanto la amante de Andrade como la de Walter tienen el mismo nombre, Rebeca Osorio, y las dos son madre e hija. En el centro de esta mezcla de identificación, pasión y unión Darman revela que el jefe de policía, Ugarte, tendió una trampa planteando las pruebas equívocas a Walter y a Andrade debido a su obsesión enfermiza por Rebeca Osorio. El nombre real de Ugarte es Valdivia y era un antiguo dirigente del partido republicano durante la Guerra Civil. Tras la guerra, cambia de bando y se convierte en un poderoso jefe de la policía franquista, con su nuevo apellido Ugarte. La única posible salida para Darman es aclarar la verdad y destruir Ugarte/Valdivia, en otras palabras, *Beltenebros*.

Hay que destacar un detalle importante sobre el título de la novela: “*Beltenebros*” es el sobrenombre del célebre Amadís de Gaula que se retira a una ermita después de haber ofendido a su señora, Oriana. *Amadís de Gaula* es una obra de la literatura española medieval y es uno de los más famosos de “libros de caballerías” que tuvo una gran aceptación durante el siglo XVI en península ibérica. En cuanto a su relación con la novela *Beltenebros*, ambas obras tienen una final feliz:

[...] en ambos casos se trata de una historia con “final feliz”: el primero acaba en boda múltiple; el segundo culmina con el castigo al culpable y la reparación moral de la víctima. Incluso podemos leer una cierta transposición de aquel mundo quimérico de hadas, encantamientos y hechizos en el mundo altamente artificioso, extraño y alucinado que crea Muñoz Molina en su novela, donde la realidad y la ficción se funden, así como la luz y las tinieblas (Ferrari 202).

Como hemos mencionado antes, esa relación entre los textos se llama “intertextualidad” y se puede decir que la intertextualidad en la novela empieza por el principio, desde su título, y amplía hacia una intermedialidad bien construida.

En la novela, el cine se manifiesta en una variedad de niveles: las referencias explicativas a salas de cine, actores, títulos y personajes de películas. Además, se imita “recursos de la retórica cinematográfica, incluyendo el montaje y ciertos movimientos y ángulos de cámara” (Marí 449).

En *Beltenebros*, los protagonistas no solo son presentados como “clichés de héroes cinematográficos, sino que actúan también según esos clichés” y que “al tematizar varias veces sus referencias al cine, el autor invita expresamente al lector, a poner su novela en relación con el discurso cinematográfico y a efectuar una reescritura intermedial” (Felten y Fleischer 546). Con ese contexto cinematográfico creado por las referencias al cine, los lectores se convierten en los espectadores de cine.

Rebeca Osorio, la madre y la amante de Walter, es la autora de las novelas rosas que Andrade, el supuesto espía/traidor, lee en su escondite; “las novelas ocupan un lugar privilegiado en la red de espionaje, pues en sus páginas los agentes encuentran codificadas las consignas y claves necesarias para cumplir sus objetivos” (Bermúdez 11). La madre Rebeca se vuelve loca después de la muerte de Walter.

La otra Rebeca Osorio, la hija, tiene una apariencia física idéntica de su madre y es una cantante de cabaré, además es una *femme fatale* que tiene un papel importante para todos los hechos en la novela. Ugarte tiene una obsesión enfermiza por dos mujeres y su obsesión por la hija es en realidad una reflexión de su antiguo deseo por la madre. Las identidades de las dos Rebeca Osorio algunas veces son confundidas y ocasionalmente intercambiadas:

Ahora, sobre el escenario, era imposiblemente ella misma y también era otra, más carnal y más fría que cuando yo la conocí, sonriendo como si estuviera sola ante un espejo, ceñida por el raso negro de un vestido de noche, como las mujeres del cine y las heroínas fatales de sus novelas, que morían siempre de un disparo en el último capítulo, absueltas de todo un pasado de lujosa perfidia por la abnegación del amor (Muñoz Molina 98-99).

Más aún, la hija Rebeca no solo parece a su madre, sino a Gilda también que es la protagonista de la película *Gilda* (1946), interpretada por Rita Hayworth. Ugarte/Valdivia intenta retener la imagen de veinte años atrás y niega así el paso del tiempo y sus efectos viendo el baile de la hija Rebeca que se viste y peina como su madre.

Era imposible que no hubiera cambiado, pero era más imposible todavía que ella, la Rebeca Osorio que yo conocí, estuviera cantando vestida de Rita Hayworth en un club nocturno, transfigurada y fugitiva de sí misma, moviendo con un frío impudor las caderas al ritmo suave y creciente de un bongo que resonaba en mis sienes como el latido de la fiebre (99).

El nombre “Rebeca” también hace referencia a la película *Rebecca* (1940) de Alfred Hitchcock porque tanto en la novela como en la película una mujer se viste y peina como otra mujer (Bermúdez 12).

En una sala de cine que se llama “Universal Cinema” coinciden los hilos argumentales del relato: se encuentran físicamente los personajes principales, comienza y termina la odisea de Darman y la traición de Ugarte y se esclarece la verdad. Universal Cinema es “el secreto centro del mundo y del pasado” (Muñoz Molina 217):

En las paredes de la cabina había carteles y programas de mano de películas anteriores a la guerra. Sonrisas desvanecidas y excesivas, rostros de mujeres rubias descoloridos por el tiempo. Olía a celuloide caliente y se escuchaba la resonancia heroica del mar y de los gritos de abordaje, porque tras las pequeñas ventanas rectangulares por donde fluía el cono de la luz estaba sucediendo, en el centro de la oscuridad de la sala, una película en la que ese raro Clark Gable que hablaba en español era el capitán de una cuadrilla de piratas. Nunca llegué a verla entera, pero la oí muchas veces durante los días que siguieron (124).

La película que se muestra en Universal Cinema mientras Darman recuerda todo lo que ha vivido en el pasado es la de Clark Gable, *Mutiny on the Bounty* (1935); en español *Rebelión a bordo*. Es una película sobre la rebelión contra la autoridad abusiva y eso, fortalece el comentario político de la novela. La película termina con un incendio en el que Christian (Clark Gable) es quemado fatalmente mientras intenta salvar su barco, es una situación parecida a la de Ugarte / Valdivia / Beltenebros:

Al final, Rebeca Osorio (la hija) ilumina la cara de Ugarte con la luz de la linterna, cegándole y forzándole a retroceder, la que le hace caer por la barandilla sobre el foso. Así, la linterna se transforma en un instrumento de venganza contra la clandestinidad y la maldad. Rebeca triunfa en destruir al monstruo con el fin de restaurar la inocencia de su padre (Walter) y Andrade.

Conclusiones

Antonio Muñoz Molina es un escritor dentro del marco de la posmodernidad que suele usar las técnicas propias y nuevas como la intermedialidad. Especialmente, prefiere utilizar las películas clásicas, el cine negro de Hollywood como el fondo de sus obras. Además, crear un carácter femenino que es una *femme fatale* es una de las características importantes de su narrativa.

La intermedialidad es un concepto bastante nuevo que contiene la fusión de al menos dos diferentes tipos de artes. Irina O. Rajewsky la distingue en tres categorías y vemos la intermedialidad como referencialidad a otros medios en *Beltenebros*; se puede decir para esa novela que la literatura y el séptimo arte, el cine, son complementarios.

En *Beltenebros*, Muñoz Molina hace muchas referencias a la novela policiaca y al cine negro. Es una novela muy cinematográfica que tiene mucha influencia de la película *Gilda* (1946). Gilda (Rita Hayworth) en la película y Rebeca Osorio en la novela son *femme fatales* y ambas pueden influir en los sentimientos de hombres fácilmente. En la novela, Darman, recuerda todo lo que ha vivido en su pasado, mientras está viendo una película de Clark Gable, *Mutiny on the Bounty* (1935).

Así pues, Muñoz Molina refleja la intermedialidad (la relación del cine y la literatura) de una manera bien construida en *Beltenebros* y nos enfrentamos a una novela muy cinematográfica que nos convierte en los espectadores de cine.

BIBLIOGRAFÍA

- Begines Hormigo, José Manuel. *La teoría literaria de Antonio Muñoz Molina*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla, 2006.
- Bermúdez, Silvia. "Negro que te quiero rosa: la feminización de la novela de espías en *Beltenebros*", *España Contemporánea: Revista de Literatura y Cultura*, vol. 7, no. 2, 1994: 7-25.
- Felten, Hans y Fleischer, Rajja: "Beltenebros y el Quijote: sobre la recepción de Cervantes en *Beltenebros* (1989) de A. Muñoz Molina", *Cervantes. Estudios en la víspera de su Centenario*, Kassel: Reichenberger, 1994: 537-548.
- Ferrari, Marta Beatriz. "Tradición literaria y cinematográfica en *Beltenebros* de Antonio Muñoz Molina", *Revista del CeLeHis*, 12, Mar del Plata, 2000: 195-212.
- Marí, Jorge. "Embrujos visuales: cine y narración en Marsé y Muñoz Molina", *Revista de Estudios Hispánicos*, 31, 1997: 449-474.
- Muñoz Molina, Antonio. *Beltenebros*, Barcelona: Seix Barral, 1999.
- Rajewsky, Irina. "Intermediality, Intertextuality and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality", *Intermedialités* 6, 2005: 43-64. Web. 26 Abril 2019 <http://cri.histart.umontreal.ca/cri/fr/intermedialites/p6/pdfs/p6_rajewsky_text.pdf>
- Serra, Fátima. *La nueva narrativa española. Tiempo de tregua entre ficción e historia*, Madrid: Pliegos de Bibliofilia, 2000.

THE TRANSLATION FROM ENGLISH TO ALBANIAN OF WORDPLAY IN JAMES JOYCE'S ULYSSES

Dr. Rozana Bela

English Language Department
Faculty of Foreign Languages, University of Tirana
E-mail: rozana.bela@unitir.edu.al

ABSTRACT

In this paper we will give a study some typical cases of wordplay in "Ulysses", by James Joyce. Through comparative translation from English into Albanian of the novel, based on the literary explication, we will answer such questions as "How are the logical connections organized?", "How are the logical connections in syntactical systems factorized?", and "How are the logical connections realized in the form of a text?". We will emphasize the nature of: the cognitive meaning and the way it has been expressed; interactive meaning and its expression through the system of states, and the meaning of the discourse and its expression through the system of topics. We will make use of analytical approach and comparative approach. The analytical approach will be realized through the deep and detailed examples provided by the source text and target text, in order to define the translator's strategies, which have made possible the construction of the translation model. In addition, the comparative method will be used to penetrate the core of the two planes of defects: language texts as a whole, and texts as a reflection of culture. Consequently, we will see the differences between the two linguistic codes (Albanian-English) and the embodiment of their respective cultures.

Keywords: English-Albanian Translation, Translation Procedures. Translation Studies, Ulysses, wordplay.

PËRMBLEDHJE

Në këtë artikull do të parashtrojmë një studim të disa rasteve tipike të "lojës së fjalëve" në "Uliksi" i XhejmsXhojs-it. Përmes krahasimit të përkthimit nga gjuha angleze në gjuhën shqipe të romanit, nëpërmjet shtjellimit letrar, do t'i përgjigjemi pyetjeve të tilla si: "Si organizohen lidhjet logjike?", "Si faktorizohen lidhjet logjike në sistemet sintaksore?", si edhe "Si krijohen lidhjet logjike në formën e tekstit?". Punimi do të analizojë kuptimin konjitiv dhe mënyrën se si shprehet, kuptimësia ndëraktive dhe shprehja e tyre përmes sistemeve të gjendjes gjuhësore, ashtu si edhe kuptimin e diskurit dhe shprehjen nëpërmjet sistemit të tematikës. Për këtë do të përdoret qasja analitike dhe ajo krahasimore. Qasja analitike do të shtjellohet përmes shumësisë së detajuar të shembujve të vjela nga teksti (romani) burimor dhe ai gjegjësisë me qëllim përcaktimin e strategjive të përkthyesit, çka kanë mundësuar ndërtimin e modelit të përkthimit. Për më tepër, metoda krahasuese do të shërbejë për të depërtuar në bërthamën e dy planeve: tekstet gjuhësore si tërësi, dhe tekstet si reflektimi i kulturave. Për rrjedhojë do të trajtohen edhe ndryshimet mes dy kodeve gjuhësore (Shqip-Anglisht), dhe mishërimii të dy kulturave respektive.

Fjalë çelës: lojërat e fjalëve, përkthimi anglisht-shqip, procedurat përkthimore, Uliksi.

1. Wordplay and Joyce's Ulysses

According to the English dictionary of literary terms the definition of the word "wordplay" is: *Wordplay (or word play, and also called play-on-words) is the clever and witty use of words and meaning. It involves using literary devices and techniques like consonance, assonance, spelling, alliteration, onomatopoeia, rhyme, acronym, pun, and slang (to name a few) to form amusing and often humorous written and oral expressions. Using wordplay techniques relies on several different aspects of rhetoric, like spelling, phonetics (sound and pronunciation of words), and semantics (meaning of words).*

There are different wordplay techniques such as the: acronym, alliteration, assonance and consonance, double entendre, idiom, malapropism, onomatopoeia, pun, spelling, rhyming, slang.

Wordplay's use extends far beyond jokes and humor. It makes language more unique, more interesting, and witty and amusing compared to using standard words and phrases. It has had an important role in rhetoric going as far back as the classics of literature and philosophy, from Plato to Shakespeare to Mark Twain. What's more, it is a huge part of all languages and cultures around the globe, used not only by talented writers, speakers, and storytellers, but by all people of all ages. As soon as kids start telling jokes, they starting using wordplay!

Imagine what happens when wordplays are used by James Joyce!

According to John Simpson¹: *"The Oxford English Dictionary is currently undergoing its first comprehensive revision since it was originally published between 1884 and 1928. Joyce was not cited in the OED until the days of its second Supplement (1972-86). The Second Edition of the OED (1989) included 1,709 quotations from Joyce's works, of which 548 were "first usages" - the earliest occurrences found to date of a particular word, meaning, or expression.*

Work towards the Third Edition of the OED (2000-; now around 40% complete) changes the profile of Joyce in the dictionary, especially as his quotations are sometimes displaced by new first usages found in other, earlier sources. In a recent article published in Ronan Crowley and Dirk Van Hulle's New Quotatoes: Joycean Exogenesis in the Digital Age, I investigated which of those 548 first usages were superseded by the time of its December 2012 quarterly update.¹ The answer was 84: on 84 occurrences the OED editors had found material that predated Joyce, leaving him as the first user of only 464 terms. At the same time, the number of quotations from Joyce's work used generally by the dictionary increased from 1,709 in at the time of the Second Edition of the OED (1989) to 2,367 in December 2012. The types of terms from Joyce's

1 <http://www.jjon.org/joyce-s-words/oed>

writing which lose their first place tell us about the areas we should look in search of Joyce's real lexical creativity.'"

"Love loves to love love. Nurse loves the new chemist. Constable 14A loves Mary Kelly. Gerty MacDowell loves the boy that has the bicycle. M. B. loves a fair gentlema. Li Chi Han lovey up kissy Cha Pu Chow. Jumbo, the elephant, loves Alice, the elephant. Old Mr Verschole with the ear trumpet loves old Mrs VErshoyle with the turnedin eye. The man in the brown macintosh loves a lady who is dead. His Majesty the King loves Her Majesty the Queen. Mrs Norman W. Tupper loves officer Taylor. You love a certain person. And this person loves that other person because everybody loves somebody but God loves everybody."

— James Joyce, *Ulysses*

"Dashuria do ta dojë dashurinë. Infermierja dashuron farmacistin e ri. Polici 14A do Meri Kellin. Gerti MakDauell dashuron djalin me bicikletë. M.B. dashuron një zotni të fismë. Li Ci Han doi shumë puthi Ca Pu Coun. Elefanti Xhambo dashuron Lizën elefanteshën Plaku zoti Vershojli me kornon akustike dashuron zonjën plakë me sy të shtrembër. Burri me xhoke bojëkafë dashuron njëren që ka vdekur. Shkelqësia e tij mbreti dashuron Shkelqësinë e saj mbretëreshën, ZOnja Norman U.Taper dashuron oficerin Tejlör. Ti dashuron ndonjë person. Dhe ky person dashuron personin tjetër sepse cdokush do ndokënd, porse Zoti do cdo njeri." (Uliksi, fq354).

Yes, try to find the puzzle of the argument about love in Joyce's *Ulysses*! It sounds such a messed-up story!

According to Declan Kiberd, "Before Joyce, no writer of fiction had so foregrounded the process of thinking"²

Since its publication, "*Ulysses*" has attracted controversy and scrutiny, ranging from an obscenity trial in the United States in 1921 to protracted textual "*Joyce Wars*". There are many reasons why it happened so starting with the innovative stream-of-consciousness technique, careful structuring, and experimental prose—replete with puns, parodies, and allusions—as well as its rich characterisation and broad humour have led it to be regarded as one of the greatest literary works in history

Joyce once said that he had "put in so many enigmas and puzzles that it will keep the professors busy for centuries arguing over what I meant", which would earn the novel immortality"³.

"Joyce" means irony, sarcasm. It seems like Joyce wrote "*Ulysses*" on purpose to intentionally make readers and scholars dive deep into analysis and knowledge of different fields, to at least approach to some comprehension of the masterpiece.

Joyce's wordplay is sophisticated with a multiplicity of styles and perspectives presented to the reader.

Ulysses abounds with invented words like "howsomever" and "nameinedamine". Joyce uses lots of obscure words like "metempsychosis". He makes fun of the German

2 Kiberd, Declan (16 June 2009). "*Ulysses, modernism's most sociable masterpiece*". *The Guardian*. London. Retrieved 28 June 2011.

3 "The bookies' Booker..." *The Observer*. London. 5 November 2000. Retrieved 16 February 2002.

language's penchant for long, extended words with an invented English word that takes up two complete lines to spell out in the book. These little tidbits are interesting even if they don't create any investment on my part in the characters or the story.

The novel is about everything and certainly interesting from a 40,000- foot meta-narrative perspective. It speaks through the stream of consciousness technique about the mundane aspects of being human, the passions and needs, the inner world of simple and common people found amongst us everywhere and every time, the anxieties, the city of Dublin, the stars and universe, existentialism, technology and medicine of that day, the mythological aspects intertwined with the modern life of the time, moments of walking, moments of sitting, moments in a bar, the dynamics of man and woman both married and not, the lovers, the haters, poverty and social injustice, Greek tragedy mixed with Shakespeare, shaving, bathing, fireworks, Hinduism (less so whatsoever) and Catholicism (more so whatsoever), life and death and just simply everything, ironically in the most simplest and complicated forms!

"To hell with the pope! Nothing new under the sun. I am the Virag who disclosed the sex secrets of monks and maidens. Why I left the Church of Rome. Read the Priest, the Woman and the Confessional. Penrose. Flipperty Jippert. (He wriggles.) women undoing with sweet pudor her belt of rushrope, offers her yoni to man's Lingala. Short time after man presents woman with pieces of jungle meat. Woman shows joy and covers herself with pieces of jungle meat. Woman shows joy and covers herself with featherskins. Man loves her yoni fiercely with big lingam, the stiff one. (He cries.). Coactus volui. The giddy woman will run about. Strong man grasps woman's wrists. Woman squeals, bites, spucks. Man, now fierce angry, strikes woman's fat yadgana." (pp.Ulysses, 519-520)

"Përsosmërisht logjike nga ky këndvështrim. Rënia e njeriut. (Me inat, bebet e syve i zverdhën). Në djall Papa. Asgjë e re në këtë dielle. Unë jam Viragu që zbuloi fshehtësitë e seksit të priftërinjve dhe vashave. Përse e braktisa Kishën e Romës. Lexoni Prifti, Gruaja dhe Rrëfimi. E Penrozit, Flipërti XXhipërti. (Përdridhet). Femra duke e zëgjdhur me ngashnjim të ëmbël rripin e xunkthit, ia ofron atëna tëgjithëlëngshmen luckanit të mashkullit. Pak fare më pas mashkulli i paraqet femrës copa mishi xhungle. Femra shfaq gëzim dhe mbulohet me pupla. Mashkulli e do atënan e saj egërsisht me luckanin e madh, atë si dru. (Bërtet). Coactus volui. Pastaj femra e tralisur do të dalë vërdallë. Burri i fuqishëm ia mbërthen kypin e dorës. Gruaja piskat, kafshon, hedh shkelma. Burri, tashmë inatin në majë të hundës, ia thupron gruass jagdanën e dhjamur." (Uliksi, fq525).

Telling the pope to go the hell was probably bad enough without equating priesthood with sexuality as well. Joyce was certainly bold for his time. Joyce is so direct and speaks out his anger toward the clergy. It seems like his scream against the Roman Church reached like an echo from the abusing genesis to modern times filthiness of religion. Sex was coming out of the closet into mainstream classic literature in the European post-World War One period. "An approximate erection: a solicitous aversion; a gradual elevation: a tentative revelation;

a silent contemplation. Then? He kissed her plump mellow yellow smellow melons of her rump, on each plump melonous hemisphere, in their mellow yellow furrow, with obscure prolonged provocative oscillation. The visible signs of postsatisfaction? A silent contemplation: a tentative vexation: a gradual abatement: a solicitous aversion: a proximate erection. What followed this silent action? Somnolent invocation, less somnolent recognition, incipient excitation, catechetical interrogation.” (pp. 734 - 735)

Molly Bloom reflects on showing off her breasts for a lover: «...they're supposed to represent beauty placed up there like those statues in the museum one of them pretending to bide it with her hand are they so beautiful of course compared with what a man looks with his two bags full and his other thing hanging down out of him or sticking up at you like a hatrack no wonder they hide it with a cabbageleaf the woman is beauty of course...» (page 753).

Finally, the novel is filled with words that are, in fact, just sounds. Very funny if you attempt to read it aloud, which might have been part of Joyce's intent. Speech acts of tongue and lips are meant sound like farts among other noises. It is a rather silly and often funny occurrence. “Iiiiiiiiiiaaaaaach” is a yawn, for example. “Piffpaff! Popo!” “Prrrrht!”

“Seabloom, greasebloom viewed last words. Softly. When my country takes her place among. Prrrr. Must be the bur. Fff. Oo. Rrpr. Nations of the earth. No-one left behind. She's passed. Then and not until then. Tram. Kran, kran, kran. Good oppor. Coming. Krandrkrankran. I'm sure it's the burgund. Yes. One, two. Let my epitaph be. Karaaaaaaa. Written. I have. Prrpffrrppff. Done.”

Yes. Done. Made it. Heidi-ho! Made it through and through. Through tangles and brambles of nonsense. Through interior thoughts of multiple characters perceiving the same mundane moments from different perspectives. Through pontifications of random significance, about weighty things expressed with lightness and yet also with a depth deserving to be called life. This and that and everywhichaway. Completely and totally and utterly. Through. And onward. Tthhhhhht!

2. Procedures of translating culture-specific concepts (CSCs)

Graedler (2000:3) puts forth some procedures of translating CSCs:

1. Making up a new word.
2. Explaining the meaning of the SL expression in lieu of translating it.
3. Preserving the SL term intact.
4. Opting for a word in the TL which seems similar to or has the same “relevance” as the SL term.

Defining culture-bound terms (CBTs) as the terms which “refer to concepts, institutions and personnel which are specific to the SL culture” (p.2), Harvey (2000:2-6)

puts forward the following four major techniques for translating CBTs:

1. *Functional Equivalence*: It means using a referent in the TL culture whose function is similar to that of the source language (SL) referent. As Harvey (2000:2) writes, authors are divided over the merits of this technique: Weston (1991:23) describes it as “the ideal method of translation,” while Sarcevic (1985:131) asserts that it is “misleading and should be avoided.”

2. *Formal Equivalence* or ‘*linguistic equivalence*’: It means a ‘word-for-word’ translation.

3. *Transcription* or ‘*borrowing*’ (i.e. reproducing or, where necessary, transliterating the original term): It stands at the far end of SL-oriented strategies. If the term is formally transparent or is explained in the context, it may be used alone. In other cases, particularly where no knowledge of the SL by the reader is presumed, transcription is accompanied by an explanation or a translator’s note.

4. *Descriptive* or *self-explanatory* translation: It uses generic terms (not CBTs) to convey the meaning. It is appropriate in a wide variety of contexts where formal equivalence is considered insufficiently clear. In a text aimed at a specialized reader, it can be helpful to add the original SL term to avoid ambiguity.

The following are the different translation procedures that Newmark (1988b) proposes:

- *Transference*: it is the process of transferring an SL word to a TL text. It includes transliteration and is the same as what Harvey (2000:5) named “transcription.”
- *Naturalization*: it adapts the SL word first to the normal pronunciation, then to the normal morphology of the TL. (Newmark, 1988b:82)
- *Cultural equivalent*: it means replacing a cultural word in the SL with a TL one. however, “they are not accurate” (Newmark, 1988b:83)
- *Functional equivalent*: it requires the use of a culture-neutral word. (Newmark, 1988b:83)
- *Descriptive equivalent*: in this procedure the meaning of the CBT is explained in several words. (Newmark, 1988b:83)
- *Componential analysis*: it means “comparing an SL word with a TL word which has a similar meaning but is not an obvious one-to-one equivalent, by demonstrating first their common and then their differing sense components.” (Newmark, 1988b:114)
- *Synonymy*: it is a “near TL equivalent.” Here economy trumps accuracy. (Newmark, 1988b:84)
- *Through-translation*: it is the literal translation of common collocations, names of organizations and components of compounds. It can also be called: calque or loan translation. (Newmark, 1988b:84)

- *Shifts or transpositions*: it involves a change in the grammar from SL to TL, for instance, (i) change from singular to plural, (ii) the change required when a specific SL structure does not exist in the TL, (iii) change of an SL verb to a TL word, change of an SL noun group to a TL noun and so forth. (Newmark, 1988b:86)
- *Modulation*: it occurs when the translator reproduces the message of the original text in the TL text in conformity with the current norms of the TL, since the SL and the TL may appear dissimilar in terms of perspective. (Newmark, 1988b:88)
- *Recognized translation*: it occurs when the translator “normally uses the official or the generally accepted translation of any institutional term.” (Newmark, 1988b:89)
- *Compensation*: it occurs when loss of meaning in one part of a sentence is compensated in another part. (Newmark, 1988b:90)
- *Paraphrase*: in this procedure the meaning of the CBT is explained. Here the explanation is much more detailed than that of *descriptive equivalent*. (Newmark, 1988b:91)
- *Couplets*: it occurs when the translator combines two different procedures. (Newmark, 1988b:91)
- *Notes*: notes are additional information in a translation. (Newmark, 1988b:91)

Notes can appear in the form of ‘footnotes.’ Although some stylists consider a translation sprinkled with footnotes terrible with regard to appearance, nonetheless, their use can assist the TT readers to make better judgments of the ST contents. Nida (1964:237-39) advocates the use of footnotes to fulfill at least the two following functions: (i) to provide supplementary information, and (ii) to call attention to the original’s discrepancies.

A really troublesome area in the field of translation appears to be the occurrence of allusions, which seem to be culture-specific portions of a SL. All kinds of allusions, especially cultural and historical allusions, bestow a specific density on the original language and need to be explicated in the translation to bring forth the richness of the SL text for the TL audience.

Appearing abundantly in literary translations, allusions, as Albakry (2004:3) points out, “are part of the prior cultural knowledge taken for granted by the author writing for a predominantly Moslem Arab [SL] audience. To give the closest approximation of the source language, therefore, it was necessary to opt for ‘glossing’ or using explanatory footnotes.” However, somewhere else he claims that, “footnotes ... can be rather intrusive, and therefore, their uses were minimized as much as possible” (Albakry, 2004:4).

3. Some examples of making up new words in *Ulysses*

Words such as following were first used by Joyce, thus showing the remarkable skills at using existing words as in new forms and roles in the sentence, syntactically and morphologically.

Botch-up

Botch has been variously used in English since the 16th century to mean “to cobble together,” “to repair hastily,” or “to make a mess of something,” but Joyce reworked it into a noun, botch-up, in *Ulysses* to refer to “botch-up of a concert” — namely, a total mess.

Chiseller

Joyce used chiseller as a nickname for a young child in *Ulysses*, although it’s possible the word was already been in use in Irish slang before he before he put it down in print in 1922. Either way, it likely comes from the colloquial use of chisel to mean “to fleece money from someone.”

Monoideal

As a psychological term, monoideism — referring to a single mental fixation — was first introduced in the mid1800s. It was probably the inspiration for Joyce’s coinage monoideal, explained by the OED as describing something “expressing or conveying only one idea.”

Mrkgnao

Another of Joyce’s fantastic onomatopoeias, mrkgnao is his version of “meow,” used several times (and with several different spellings) in *Ulysses*: “Mrkgnao! the cat said loudly. She blinked up out of her avid shameclosing eyes, mewling plaintively and long, showing him her milkwhite teeth.”

Peloothered

If you’re peloothered then you’re very, very drunk. Joyce used this in *Dubliners*, his acclaimed collection of short stories, and was probably inspired by its early nineteenth century equivalent blooterred.

Poppysmic

The adjective poppysmic describes the smacking sound of a person’s lips. Joyce coined it in *Ulysses*, in perhaps one of his most characteristic sentences: “Florry whispers to her. Whispering lovewords murmur liplapping loudly, poppysmic plopslop.”

Quark

Quarks are subatomic particles considered one of the building blocks of all matter. They were discovered in the 1960s by the US physicist Murray Gell-Mann, who originally called them quorks until he came across a bizarre line in Joyce’ *Finnegan’s Wake*: “Three

quarks for Muster Mark!” Noting that quarks can cluster together in threes to form other subatomic particles called baryons, Gell-Mann changed the name from quork to quark and credited Joyce with the name.

Ringroundabout

Used in *Ulysses* to mean “to completely surround something”.

Sausage

Joyce didn’t coin the word sausage of course, but he did transform it into a verb, meaning, in the words of the OED, “to subject a person or thing to treatment reminiscent of the manufacture or shape of a sausage.”

Scribbledehobble

Scribbledehobble was the name Joyce gave to one of his notebooks in which he jotted down names, words, ideas, turns of phrase and anecdotes. The word has made its way into a handful of English dictionaries, likewise as the name of a rough workbook or jotter, or as a nickname for hurried, scribbled handwriting.

Smilesmirk

A cross between a genuine smile and a disdainful smirk? That’s a smilesmirk.

Tattarrattat

Joyce’s version of rat-a-tat, the sound of someone knocking on the door, often makes its way onto lists of palindromes — and is usually claimed to be the longest single-word palindrome ever used in English literature.

Umbershoot

Joyce’s version of bumbershoot — an old name for an umbrella.

Whenceness

Someone or something’s whenceness is its birthplace or source point, the place from which it arises and develops.

Yogibogeybox

Joyce coined yogibogeybox in *Ulysses* to describe all of the equipment and paraphernalia that a spiritualist carries around with them.

Ummagumma

Assorted neural firing patterns converted into words for no specific purpose other than for mental tinkering and self-expression.

So this could maybe lead to understanding somehow the reasons why Joyce used “*Ulysses*” to make people “think” or get lost into the process of thinking. It sounds a bit like psychoanalytical, and Joyce was a master of finding the ways of playing with one’s mind.

4. Some translation procedures, strategies and methods used in translating Ulysses' wordplays.

Translation has been used to bring written or spoken SL (source language) texts to equivalent written or spoken TL (target language) texts. One of the major purposes of translation is to transfer and reproduce various religious, literary, scientific, and philosophical texts in another language, making them available to wider readers.

Although translating is an ancient practice, it is only less than thirty years that it has been formally and systematically studied in a non-evaluative way. André Lefevere, a well-known expert in translation, proposed to adopt the expression Translation Studies to refer to the discipline pertaining to the issues of the production and description of translations (Bassnet, 1991) in 1978, at a symposium on literature and translation.

However, this does not mean that theories did not exist before this date or that the end products of this practice were not analyzed. They were realized in pedagogic perspective and evaluative perspective.

On the other hand, if language were just a classification for a set of general or universal concepts, it would be easy to translate from a source language to a target language; furthermore, under the circumstances the process of learning a second language would be much easier than it actually is. According to Culler (1976), languages are not nomenclatures and the concepts of one language may differ radically from those of another, since each language articulates or organizes the world differently, and languages do not simply name categories; they articulate their own (Culler, 1976 p.21-2). What Culler (1976), writes is that one of the troublesome problems of translation is the disparity among languages. The bigger the gap between the SL and the TL, the more difficult the transfer of message from the former to the latter will be. The difference between an SL text and a TL text and the variation in their cultural background make the process of translating a real challenge.

The translator Ildir Hazizi has made use of technical and organizational procedures while translating "Ulysses". As far as technical procedures are concerned we can mention the following steps as depicted by Nida (1964):

- a. analysis of the source and target languages;
- b. a thorough study of the source language text before making attempts translate it;
- c. Making judgments of the semantic and syntactic approximations. (Nida, E. A. 1964, pp.241-45).

Undergoing the technical procedures is in a way or another obligatory to any translator as they have to know very good both the source and target languages. A translator must study thoroughly both languages and has to make judgements of the semantic and syntactic approximations otherwise the translation will not bring the message given in the SL to the target reader.

On the other hand, knowing that Ildir Hazizi's translation of James Joyce's 'Ulysses' is so far the only version in Albanian we cannot tell for sure how the translator made use of the organizational procedures which according to Nida (1964) consist of:

"constant reevaluation of the attempt made; contrasting it with the existing available translations of the same text done by other translators, and checking the text's communicative effectiveness by asking the target language readers to evaluate its accuracy and effectiveness and studying their reactions (pp. 246-247)."

The translator has to have a strategy while translating and as Krings (1986:18) defines translation strategy as "translator's potentially conscious plans for solving concrete translation problems in the framework of a concrete translation task," (Krings, H.P. 1986).

Seguinot (1989) believes that there are at least three global strategies employed by the translators: (i) translating without interruption for as long as possible; and in our study has to do with the case of Penelope in Ulysses and typical in translating Joyce's works (ii) correcting surface errors immediately; (iii) leaving the monitoring for qualitative or stylistic errors in the text to the revision stage. (Seguinot, C. 1989).

Whereas Loescher (1991:8) defines translation strategy as "a potentially conscious procedure for solving a problem faced in translating a text, or any segment of it." The notion of consciousness is significant in distinguishing strategies which are used by the learners or translators. And the translator who would translate James Joyce's 'Ulysses' has to strongly consider the technique of the stream of consciousness as typical of Joyce's style of writing. In this regard, Cohen (1998:4) asserts that "the element of consciousness is what distinguishes strategies from these processes that are not strategic.

According to Venuti (1998:240), translation strategies "involve the basic tasks of choosing the foreign text to be translated and developing a method to translate it." In this case he employs the concepts of domesticating and foreignizing to refer to translation strategies of which the translator has made use of while bringing the text to Albanian.

As Newmark would write: "while translation methods relate to whole texts, translation procedures are used for sentences and the smaller units of language" Newmark, P. (1988b, p.81). It is important to mention that the translator translated the eleventh part of the novel, 'Sirens' by using the following methods of translation as depicted by Newmark:

- a. *Word-for-word translation*: in which the SL word order is preserved and the words translated singly by their most common meanings, out of context.
- b. *Literal translation*: in which the SL grammatical constructions are converted to their nearest TL equivalents, but the lexical words are again translated singly, out of context.
- c. *Faithful translation*: it attempts to produce the precise contextual meaning of the original within the constraints of the TL grammatical structures.

- d. *Semantic translation*: which differs from ‘faithful translation’ only in as far as it must take more account of the aesthetic value of the SL text.
- e. *Adaptation*: which is the freest form of translation, and is used mainly for plays (comedies) and poetry; the themes, characters, plots are usually preserved, the SL culture is converted to the TL culture and the text is rewritten.
- f. *Free translation*: it produces the TL text without the style, form, or content of the original.
- g. *Idiomatic translation*: it reproduces the ‘message’ of the original but tends to distort nuances of meaning by preferring colloquialisms and idioms where these do not exist in the original.

Communicative translation: it attempts to render the exact contextual meaning of the original in such a way that both content and language are readily acceptable and comprehensible to the readership (Newmark 1988b: 45-47).

Some illustrations:

Source Text (ST) English

1. Bronze by gold heard the hoofirons, steelyringing Imperthnthn thnthnthn.

The last two groups of letters actually found in the very first sentence of the episode prepare the reader for a new style used in the episode compared to the rest of the novel, which is considered highly musical.

Target Text (TT) Albanian

E bronzta ndanë së artës ndjeu thundrat e hekurta, tingullçeliktat Taturp, trp trp.

The same style has been preserved in the target text as well. It is to be noted however that the rules of the word formation in Albanian is strictly respected. Thus tingull çeliktat is composed of a noun and an adjective. Ebronzta ndan së artes: in this case the translator has preserved the same word structure as in the source text.

2. Horrid! And gold flushed more (ST)

E tmerrshme! Dhe e arta shkëlqente më tepër. (TT)

The same situation regarding the structure of the sentence as in the previous example. There is the unit shift which has taken place in the target text with the unit ‘gold’ which is translated ‘e arta’ and in the target text it is the function of the noun derived from the adjective.

3. A husky note blew (ST) - Një notë të ngjirur pipëze fryu. (TT)**Blew. Blue bloom is on the. - Mbiu. Blu mbiu nëpër.**

In this sentence the word “blew” is translated differently from the foregoing sentence and the translator is conditioned to do so because while translating we translate words related to the context and not just word by word.

4. Goldpinnacled hair (ST)**Flokët e artë mbledhur majë kokës. (TT)**

In this example the word “pinnacled” is translated through an explanation in the target text. I would suggest another translation for this word: “*flokëartëtopuzmbledhur*” in a single word as it keeps the original style of the Joyce and it does not harm the target language.

5. Jingle jingle jaunted jingling (ST)**Çingli gingly gingly rrugëton çingël. (TT)**

In this case the music of the sentence is preserved although it is adopted in the target language. However the translator could have used the letter “xh” (dʒ) instead of the letter “ç”. The sentence could have even been translated for what the source sentence means: “*Tringëllima tringëllima rrugëtonte duke tringëllitur*”. And this translation does not lose or vain the main purpose of the style used in this episode: it’s musicality. Maybe the translator has tried to be a bit shorter in choosing words as in the original text.

6. Coin rang. Clock clacked (ST)**Monedha kërciti. Sahati klithi (TT)**

The translator has preserved the same sentence structure from the source text while translating it in Albanian which is Subject + Verb in both cases. The tense of the verbs, Simple Past Tense has not change in none of the respective sentence.

7. Boomed crashing chords. When love absorbs. War! War! The tympanum. (ST)**Bum benë kordat në krisje. Kur dashuria thith. Luftë! Luftë! Timpani. (TT)**

The translation of the “*boomed crashing chords*” could have been translated “*buçiten kordat në krisje*”.

8. Martha! Come!**Marta! Ma jep, eja!**

Ma jep in the target text is added in an extra way as it is not given in the source text explicitly. The reason is to imply some flirtation and sexual implication between the characters in the episode.

9. Clapclap. Clipclap. Clappyclap. (ST)**Traktrak. Trikrak. Truktrak. (TT)**

The musicality goes on during the whole episode and there is only adoption regarding the words chosen to imitate the onomatopoeic sounds.

10. Goodgod he nev erheard inall. (ST)**Zotnaruaj aikur respatidegjuar nëjetë (TT)**

The style has been preserved as in the source text in order to make the description of the scene vivid and give some kind of musicality to what is happening.

11. Deaf bald Pat brought pad knife took up. (ST)**Shurdh tullaci Pat solli letër thikën mori. (TT)**

The structure in the target text is preserved originally as in the source text and it is not natural for Albanian. The purpose of it is to just bring the style of the original source to the target reader. The lack of the punctuation marks is noted in both the source and target text.

12. I feel so sad. P.S. So lonely blooming. (ST)**Ndihem aq trishtë PS. Sa vetëm po sythoj. (TT)**

The translator could have used the word ‘po lulezohet’ instead of ‘po sythoj’ as actually ‘blooming’ is more than just ‘stitch’ which would be the backtranslation for the word ‘sythoj’.

13. Smart Boylan bespoke potions. (ST)**Bojlani porositi helmet. (TT)**

The translator has not translated the word ‘smart’. Just an omission of the word which actually is important as it describes Boylan. Apart of all of this the reader would understand if the description was a real quality of the character of just an irony towards him.

Conclusion

Although some stylists consider translation “sprinkled with footnotes” undesirable, their uses can assist the TT readers to make better judgment of the ST contents. In general, it seems that the procedures ‘functional equivalent’ and ‘notes’ would have a higher potential for conveying the concepts underlying the CSCs embedded in a text; moreover, it can be claimed that a combination of these strategies would result in a more

accurate understanding of the CSCs than other procedures.

Various strategies opted for by translators in rendering allusions seem to play a crucial role in recognition and perception of connotations carried by them. If a novice translator renders a literary text without paying adequate attention to the allusions, the connotations are likely not to be transferred as a result of the translator's failure to acknowledge them. They will be entirely lost to the majority of the TL readers; consequently, the translation will be ineffective.

It seems necessary for an acceptable translation to produce the same (or at least similar) effects on the TT readers as those created by the original work on its readers. This paper may show that a translator does not appear to be successful in his challenging task of efficiently rendering the CSCs and PNs when he sacrifices, or at least minimizes, the effect of allusions in favor of preserving graphical or lexical forms of source language PNs. In other words, a competent translator is well-advised not to deprive the TL reader of enjoying, or even recognizing, the allusions either in the name of fidelity or brevity.

It can be claimed that the best translation method seems to be the one which allows translator to utilize 'notes.' Furthermore, employing 'notes' in the translation, both as a translation strategy and a translation procedure, seems to be indispensable so that the foreign language readership could benefit from the text as much as the ST readers do.

Literary translators, in addition to dealing with the difficulties inherent to translations of all fields, must consider the aesthetic aspects of the text, its beauty and style, as well as its marks (lexical, grammatical, or phonological), keeping in mind that one language's stylistic marks can be drastically different from another's. In the case of the use of the Spanish word "usted", this precision in the expression of closeness and affection between two people can be very difficult to replicate in other languages, notably English. The important idea is that the quality of the translation be the same in both languages while also maintaining the integrity of the contents at the same time.

The first question theorists must answer is the possibility of translating. The existence of translations is a social reality. The question then becomes, how well does the translator do his or her job?

Yet, what does 'translate' mean? Among the several established definitions, the one generally most acceptable is, "Translation is the substitution of the textual material of one language with the equivalent textual material of another." This definition obviously leads us to consider the meaning of a key term, equivalency, a real challenge when translating 'Ulysses' by James Joyce, the master of wordplay, irony, stream of consciousness.

For a translator, the fundamental issue is searching for equivalents that produce the same effects in the translated text as those that the author was seeking for readers of the original text. This forces the translator to consider the text, always from the perspective of literary translation, as the base of an ongoing "negotiation"

with the author so that the language of the new text presents equivalent values to those of the original language, without forgetting its strength, dynamic elements, or aesthetic quality. It is generally accepted that meanings are not translated, but messages, which is the reason that the text must be considered in its totality.

When the source and target languages belong to different cultural groups, the first problem faced by the translator is finding terms in his or her own language that express the highest level of faithfulness possible to the meaning of certain words. For example, words related to typical fabrics, culinary specialties, or jobs that are all particular to the culture of the author and the audience of the original text need to be handled with care.

This field is, as a result of all of this, quite different from any other (medical, technical, legal, etc.) and translators need to be even more flexible and transport themselves further beyond the normal limits.

REFERENCES

- Albakry, M. (2004). *Linguistic and cultural issues in literary translation*. Retrieved November 17, 2006 from <http://accurapid.com/journal/29liter.htm>
- Bell, R. T. (1998). *Psychological/cognitive approaches*. In M. Baker (Ed), *Routledge encyclopedia of translation studies*. London & New York: Routledge.
- Cohen, A.D. (1984). *On taking tests: what the students report*. *Language testing*, 11 (1). 70-81.
- Culler, J. (1976). *Structuralist poetics: structuralism, linguistics, and the study of literature*. Cornell: Cornell University Press.
- Graedler, A.L. (2000). *Cultural shock*. Retrieved December 6, 2006 from <http://www.hf.uio.no/iba/nettkurs/translation/grammar/top7culture.html>
- Harvey, M. (2003). *A beginner's course in legal translation: the case of culture-bound terms*. Retrieved April 3, 2007 from <http://www.tradulex.org/Actes2000/harvey.pdf>
- Hervey, S., & Higgins, I. (1992). *Thinking Translation*. London & New York: Routledge.
- Jaaskelainen, R., (2005). *Translation studies: what are they?* Retrieved November 11, 2006 from <http://www.hum.expertise.workshop>.
- Jaaskelainen, R., (1999). *Tapping the process: an explorative study of cognitive and effective factors involved in translating*. Joensuu: University of Joensuu Publications in Humanities.
- Krings, H.P. (1986). *Translation problems and translation strategies of advanced German learners of French*. In J. House, & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlingual and intercultural communication* (pp. 263-75). Tübingen: Gunter Narr.
- Leppihalme, R. (1997). *Culture bumps: an empirical approach to the translation of allusions*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Loescher, W. (1991). *Translation performance, translation process and translation strategies*. Tübingen: Gunter Narr.
- Newmark, P. (1988a). *A Textbook of Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Newmark, P. (1988b). *Approaches to Translation*. Hertfordshire: Prentice Hall.
- Newmark, P. (1991). *About Translation: Multilingual Matters*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- Nida, E. A. (1964). *Towards a science of translation, with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden: Brill.
- Richards, et al (1985). *Longman dictionary of applied linguistics*. UK: Longman.
- Seguinot, C. (1989). *The translation process*. Toronto: H.G. Publications.
- Venuti, L. (1998). Strategies of translation. In M. Baker (Ed.), *Encyclopedia of translation studies* (pp. 240-244). London and New York: Routledge.
- Zhongying, F. (1994). *An applied theory of translation*. Beijing: Foreign Languages Teaching & Research Press.
- Kiberd, Declan (16 June 2009). "Ulysses, modernism's most sociable masterpiece". *The Guardian*. London. Retrieved 28 June 2011.

